

UNIVERSIDAD POLITÉCNICA
TERRITORIAL
DE LOS ALTOS MIRANDINOS
"CECILIO ACOSTA"

in-folio

Cosas **sabidas** y cosas por **saberse**

Nº 1

julio-diciembre 2025

ISSN: 31355544

Depósito Legal:
MI2026000285

in-folio

Cosas sabidas y cosas por saberse

Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos
"Cecilio Acosta"

Es una publicación arbitrada, multidisciplinaria, de periodicidad semestral, cuya convocatoria se realiza de manera pública.

Los contenidos de esta publicación expresan el punto de vista de los autores, quienes asumen la responsabilidad de lo que se divulga a través de sus contribuciones académicas. De ningún modo debe entenderse que los mismos representan necesariamente la política oficial de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta".

Los documentos publicados en la revista ***in-folio*** *Cosas sabidas y cosas por saberse*, número 1 se distribuyen bajo la licencia Creative Commons Atribución – No comercial – Compartir Igual 4.0 Internacional (CC BY NC SA 4.0). Usted puede copiar, distribuir y comunicar este contenido siempre que se reconozca la autoría original, no se utilice con fines comerciales y se comparta bajo la misma licencia que la obra original.

Dirección
Avenida Bicentenario, calle Alí Primera.
Núcleo de Tecnología y Ciencias Administrativas. Edificio Académico.
Teléfonos
02123224828- 02123224923 - 02123225323
Correo electrónico
revistain-folio@uptamca.edu.ve
Página web
uptamca.edu.ve
Depósito Legal Nro. MI2026000285
ISSN Nro. 31355544

AUTORIDADES DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA TERRITORIAL DE LOS ALTOS MIRANDINOS "CECILIO ACOSTA"

Pedro Vicente Rodríguez Calderón
Rector

Osman Enrique Cherubini Durán
Vicerrector Académico

José Gregorio Salcedo
Vicerrector Territorial

Nastassja García
Secretaria

CONSEJO EDITORIAL
Elizabeth Romero
(Directora – Editora)

Kristel Guirado
Henys Peña
Gladys Guevara
Bartolo Torrealba
Jesús Delgado
Sagrario De Lorza

in-folio
Cosas sabidas y cosas por saberse
N° 1. julio-diciembre 2025

Diseño de portada: Carlos Hurtado
Fotografía: Ángel Corao
Diagramación: Pascual Estrada
Correctora de idiomas: Diana Koussan
Correctora de estilo: Gladys Guevara
Apoyo técnico: Leyda Quintero

Los Teques - Venezuela
2026

ISSN: 31355544
Depósito Legal: MI2026000285

creative commons
Licencia creative commons
CC BY NC SA 4.0

Portada
Mural de Los Teques, inaugurado el 31 de octubre de 1977
Obra de Ramón Barrientos Arellano (1935-2016) y Humberto Soto (1932- 2018)

SUMARIO

EDITORIAL 5
Pedro Vicente Rodríguez Calderón

ARTÍCULOS

Sustentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de un instrumento promotor de la investigación histórica en niñas, niños y adolescentes 7
Manuel Almeida

El imaginario del docente investigador de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta": Una mirada implicada 27
Olga Rodríguez

Resignificando la ética de las fuerzas productivas venezolanas desde la Acción Comunicativa 47
Sari Mena

ENSAYOS

***La guerra civil en Francia* de Karl Marx: un análisis de la Comuna de París** 59
Nastassja Alexandra García Díaz

Aspectos fundamentales para orientar la política de tierras agrícolas en Venezuela 71
Eduardo Murachí Piñate Pérez

Investigación formativa: estrategia para la promoción de la cultura investigativa universitaria 85
Brenda Belén Tabata de González

***Cosas sabidas y cosas por saberse* y la naturaleza de los Programas Nacionales de Formación: hacia una educación transformadora** 97
Milbia Rodríguez

La búsqueda de una episteme descolonizadora 105
Gerardo Pérez

NOTAS

Notas para una aproximación a las prácticas descoloniales 115
Hermes A. Flores M.

La transdisciplinariedad y lo complejo en el pensamiento educativo de Edgar Morín. Hacia una pedagogía de la totalidad 119
Armando López Rodríguez

RESEÑA

Humberto Fernández-Morán revolucionó la ciencia en Venezuela y en el mundo 125
Osman Cherubini

LOS AUTORES 133

DIRECTRICES PARA AUTORAS/ES 137

EDITORIAL

Cual Principito, Cecilio nos invita a ver más allá de lo aparente para alcanzar el saber, el conocimiento. Siendo insuficiente la profundización y adquisición de este saber, si el mismo no es difundido y compartido con pertinencia para que a cada quien le permita el desarrollo según sus capacidades y de acuerdo a las necesidades propias y colectivas, **"...la luz que aprovecha más a una nación, no es la que se concentra, sino la que se difunde..."** (*Cosas Sabidas y cosas por saberse*, Acosta, 1856, p. 11)

Cuando un grupo de académicos e investigadores de nuestra Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos, que orgullosamente tiene de epónimo al ilustre Cecilio Acosta, se nos acercó con la idea de realizar todo lo necesario para publicar una revista científica y académica, nos parecía una quimera epistemológica en circunstancias en que el país, y con él nuestras universidades, aún viven momentos complejos, convulsos, con requerimientos perentorios, una utopía desarrollar tal cruzada académica, científica, intelectual y comunicacional que permitiera difundir hallazgos, reflexiones y conocimientos científicos con largo alcance.

Tener como un referente intelectual de los Altos Mirandinos a Cecilio Acosta siempre invita a emularlo, a seguir su ejemplo en la búsqueda de caminos diversos y apropiados para la difusión e intercambio de conocimientos desde variadas perspectivas. En su nombre y con su ejemplo, presentamos la primera edición de la Revista científica y académica de nuestra institución universitaria: ***In-folio. Cosas sabidas y cosas por saberse,*** que debe su denominación al célebre ensayo escrito un 8 de mayo de 1856, el cual cumple próximamente ciento setenta años. En él, Acosta proyecta una visión más práctica y útil de los textos de divulgación científica.

La revista *In-folio. Cosas sabidas y cosas por saberse*, viene a ofrecer un espacio y una oportunidad para que nóveles y no tan nóveles investigadores compartan sus estudios generando una dinámica de estímulos a la población estudiantil, en pregrado y posgrado, para el desarrollo de líneas de investigación acordes con las exigencias de los tiempos vividos y por vivir.

Hemos logrado constituir equipos de profesionales, investigadores y académicos de alto nivel, que han hecho posible la apertura de la convocatoria, la revisión, el análisis de los trabajos consignados para esta primera entrega con los criterios y niveles exigidos en el proceso de arbitraje. Asimismo, esperamos entregar próximas

ediciones temáticas sobre líneas de investigación específicas de interés que se vienen desarrollando en nuestra comunidad universitaria, atendiendo al proceso de transformaciones que vivimos.

Siguiendo la orientación de Acosta, de desconcentrar, difundir el conocimiento y los saberes científicos, más la recomendación de Carlos Matus citando a Pascal: "Hay dos extravagancias: excluir la razón, e incluir sólo la razón", y afirmando al mismo tiempo que "Las ciencias sin ideología son un barbarismo tan peligroso como la ideología sin ciencias", nos inscribimos en la cruzada por la "Ciencia Abierta" que permite reducir las brechas posibilitando el alcance de los conocimientos de la manera más accesible, eficiente, transparente y colaborativa posible.

Con esta primera edición, además de difundir extraordinarios trabajos científicos y profundizar en temas de interés colectivo, aspiramos provocar al sector universitario para el desarrollo de la investigación científica y la escritura de artículos con robustez académica para la publicación en nuestra Revista. Esperamos con esta publicación presentada en físico y en digital, animar a nuestros lectores a realizar sus aportes y recomendaciones.

Los Teques, diciembre 2025.

Pedro Vicente Rodríguez Calderón
Rector de la Universidad Politécnica Territorial
de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta"

Sustentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de un instrumento promotor de la investigación histórica en niñas, niños y adolescentes

Manuel Almeida

Universidad Nacional Experimental de las Artes
Correo electrónico: almeidamanuel@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-7695-8760

RESUMEN

En el artículo se presentan los fundamentos teóricos y metodológicos de una propuesta pedagógica que vincula a las niñas, niños y adolescentes con los procesos de identificación cultural, el pensamiento crítico y la construcción del buen vivir comunitario, a través de la investigación de la historia local como herramienta para la *re-existencia* epistémica y el fomento de la recuperación de la comunidad como *lugar de enunciación*. Entendiendo a la comunidad como una región histórica se expone al mismo tiempo la tridimensionalidad entre habitantes, paisaje (parientes naturales) y memoria (parientes ancestrales). Para ello se propone como metodología el ejercicio lúdico de la investigación de la historia oral, la localización de fuentes, la ubicación geohistórica y el diálogo intergeneracional de saberes para la reconstrucción crítica de su memoria cotidiana.

Palabras clave: Historia local, pedagogía crítica, memoria colectiva, investigación infantil, lugar de enunciación

Theoretical and Methodological Foundations for the Development of a tool to Promote Historical Research Among Children and Adolescents

ABSTRACT

The article presents the theoretical and methodological foundations of a pedagogical proposal that links children and adolescents with processes of cultural identification, critical thinking, and the collective construction of community well-being through research into local history as a tool for epistemic re-existence and tfor fostering the recovery of the community as a

Fecha de recepción: 29 de mayo 2025
Fecha de aceptación: 18 de octubre 2025

site of enunciation. Understanding the community as a historical region, it also exposes the third-dimension between inhabitants, landscape (natural relatives), and memory (ancestral relatives). To this end, the proposed methodology involves a playful approach to oral history research, including the identification of sources, geohistorical mapping, and intergenerational dialogue of knowledge as means for the critical reconstruction of everyday memory.

Keywords: Local history, critical pedagogy, collective memory, child-led research, enunciation site.

Fundamentos teóricos e metodológicos para o desenvolvimento de um instrumento promotor da investigação histórica em crianças e adolescentes

RESUMO

O artigo apresenta os fundamentos teóricos e metodológicos de uma proposta pedagógica que vincula crianças e adolescentes aos processos de identificação cultural, pensamento crítico e construção do bem-estar comunitário, por meio da investigação da história local como ferramenta para a reexistência epistémica e o fomento da recuperação da comunidade como lugar de enunciação. Entendendo a comunidade como uma região histórica, expõe-se ao mesmo tempo a tridimensionalidade entre habitantes, paisagem (parentes naturais) e memória (parentes ancestrais). Para isso, propõe-se como metodologia o exercício lúdico da investigação da história oral, a localização de fontes, a localização geohistórica e o diálogo intergeracional de conhecimentos para a reconstrução crítica da sua memória cotidiana.

Palavras-chave: História local, pedagogia crítica, memória coletiva, pesquisa infantil, lugar de enunciação.

Quizás somos la última generación que podrá ver a las luciérnagas.

(Sara Lewis y otros, *Revista BioScience*. 2020)[1]

1. Introducción

El *manual para las luciérnagas* nace como una propuesta pedagógica para vincular a las niñas, niños y adolescentes con los procesos de identificación cultural, el pensamiento crítico y la construcción del buen vivir comunitario, a través del fomento de la investigación de la historia local como herramienta para la *re-existencia epistémica*, de acuerdo a lo postulado por (Albán 2009), para la recuperación de la comunidad como *lugar de enunciación* desde la perspectiva propuesta por (Mignolo 1995). Para ello se propone como metodología el ejercicio lúdico de la investigación de la historia oral, la localización de fuentes, la contextualización geohistórica y el diálogo intergeneracional de saberes para la reconstrucción crítica de su memoria cotidiana de la comunidad.

Entendiendo a la comunidad como una región histórica viva, que desde la perspectiva de (Bautista 2010) se asume como la tridimensionalidad entre habitantes, paisaje (parientes naturales) y memoria (parientes ancestrales).[2] Estos reclaman su derecho a permanecer en la conciencia colectiva; con ese propósito generan políticas, discursos y acciones concretas que responden a los valores de aquello que reconocen como su pasado y cultura de su presente. Estos vínculos con el territorio consolidan una región histórica, definida como:

> Un área con características históricas comunes, producto de la lenta gestación y fraguado de vínculos económicos y socioculturales entre los paisajes humanos y del predominio e influencia de una ciudad que actúa como centro jerarquizante: una región nodal aglutinada durante un período de larga duración (Cardozo 1994: 43).

La territorialidad entendida como región histórica está viva y evoluciona de acuerdo a las dimensiones socioculturales que le da su comunidad. En este sentido

> el espacio es una creación social y, por tanto, histórica. Una categoría que se conforma en función de una concepción previa, misma que debe solucionar una serie de problemas materiales como culturales; [...] existe una lógica inherente en la conformación espacial, lógica de funcionamiento no siempre aprehensible y

---

[1] Lewis, Sara & Wong, Choong & Owens, Avalon & Fallon, Candace & Jepsen, Sarina & Novák, Martin. (2020). A Global Perspective on Firefly Extinction Threats. BioScience. 70. 1-11. 10.1093/biosci/biz157.

[2] Entrevista a Juan José Bautista. En: https://www.comunalizarelpoder.com.ve/sentidos-comunes/decolonialidad-del-poder/modulo-4 min. 34:00

> que existe, muchas veces, independiente de la conciencia de los individuos. Una concepción, pues, social y política cuyos signos se codifican en el territorio, de forma tal que en éste se crea un espacio pleno de significados, uso, evocaciones, en fin, de señas de identidad (Venegas y Castellanos 2002: 35-36).

Vemos entonces que la localidad es el medio físico donde el individuo construye y moldea sus complejidades emocionales, psicológicas y sociales, las cuales son fundamentales para la percepción de la realidad y sus dimensiones, así como también en las relaciones sociales de producción, los afectos y la formación de valores que determinan la identificación del sujeto con su territorio.[3]

Este proceso se fundamenta en la *fantasía, la proyección y la idealización* (Navarrete 2015:464) del sujeto hacia aquello que lo identifica. Clifford Geertz plantea por su parte que el sujeto: "… busca una identidad y demanda que esa identidad sea públicamente reconocida como algo importante". (Geertz 2003:221) para ello debe recurrir a símbolos y referencias sociales, culturales y territoriales que servirán de anclajes necesarios para dar paso a la identificación desde lo ético y estético de las relaciones sociales de los habitantes del lugar.

Ahora bien, esta identificación también es un ámbito de confrontación política y cultural, desde donde se construye el discurso histórico. De modo que la dominación cultural pasa por el asesinato sistemático del conocimiento de esos parientes naturales y parientes ancestrales de la comunidad.

Este fue precisamente el gran triunfo del coloniaje: separar a los pueblos de una territorialidad reconocible ante cualquier proceso de identificación cultural. Convirtiéndonos así en una especie de sujetos históricos extranjeros en la tierra que nos vio nacer y, en consecuencia, dependientes de una temporalidad también ajena a la que se accede solo bajo supervisión de sociedades e imaginarios ajenos e inaccesibles para la mayoría de la población.

En tal sentido, se define al *lugar de enunciación* como el ámbito donde el individuo y la comunidad construyen relaciones sociales, económicas, geopolíticas y culturales, condicionando su forma de ver el mundo, sus valores y, por ende, su

---

[3] Zayra Navarrete en el año 2015 define a la identidad como un concepto aporético al decir, que es indispensable para hablar de la caracterización temporal o histórica de un sujeto, pero sobre el cual no se puede construir una representación epistémica precisa o definitiva. Propone entonces el concepto de *identificación* como noción de algo que se produce en el orden simbólico cuando el individuo asume la imagen reflejada de su exterior, la imita y se constituye como esta, pero resignificándola. Esta *identificación* es un proceso permanente, no determinado por su "ganancia/sostenimiento" o "pérdida/abandono".

pasado (Mignolo 2003). Esto ubica al sujeto en distintos espacios epistemológicos desde donde construye su discurso y cuya diversidad no se refiere puntualmente al contexto histórico, cultural o social.

Dicho lugar de enunciación es un proyecto político, en tal sentido es un campo de batalla y un terreno de siembra capaz de trascender al coloniaje hasta constituirse en motor de la *re-existencia* logrando "...descentrar las lógicas establecidas para buscar en las profundidades de las culturas las claves de formas organizativas, de producción, alimentarias, rituales y estéticas..." (Hurtado y Porto 2022)

De esta forma han logrado dignificar la vida de las comunidades, colectivos y movimientos sociales, desarrollando la capacidad de reinventarse y permanecer transformándose hasta lograr una reapropiación del territorio y su identidad en relación con los otros y con la naturaleza.

Estos procesos de identificación del sujeto con sus parientes fomentan relaciones sociales de producción más acordes con su subsistencia. Asimismo, la construcción de proyectos organizativos y políticos vinculados a las realidades socioeconómicas y culturales concretas que provocan lo que ya en el siglo XIX el maestro Simón Rodríguez defendía como *toparquía* que define al territorio como base del poder popular.

2. La reconstrucción colectiva de la memoria

Lo planteado supone un desafío metodológico de grandes proporciones, ya que, tal como lo expone (Torres 2003), el pasado no es patrimonio exclusivo de la disciplina histórica. En la construcción del pasado confluyen también la literatura, el cine, el teatro, las artes plásticas, los medios masivos de comunicación y la tradición oral.

Continúa afirmando el autor que la historia vista desde la modernidad, al igual que las otras ciencias sociales debe competir con otros campos de producción simbólica y con todos los agentes sociales que buscan imponer su visión del pasado y la memoria social.

Según esto, los colectivos desarrollan estrategias, prácticas y dispositivos para actualizar su experiencia histórica con base en una *dialéctica de recuerdo y olvido,* a través de la cual los pueblos construyen sus propias narrativas y representaciones del pasado y dan desde ahí coherencia a su proceso como comunidad.

> La esfera de la realidad social donde se sintetizan y se materializan las determinaciones económicas, políticas y culturales que permiten la producción,

> reproducción y transformación de las estructuras sociales, es la cotidianidad. Los grandes movimientos y conflictos, así como los lentos cambios sociales, sólo pueden explicarse plenamente captando su propia dinámica cotidiana y sus nexos con la cotidianidad de sus actores (Torres 2008: 208)

En tal sentido, la cotidianidad se torna en un campo de conflicto por la apropiación de la memoria. Por una parte, está la memoria vista integralmente con perspectiva crítica que se constituye en un elemento transformador y promotor del crecimiento colectivo. Por ejemplo, los procesos históricos familiares o comunales, la reivindicación de oficios domésticos, las perspectivas de género, la forma de alimentación, las ciencias, tecnologías populares y otros muchos elementos.

Por otro lado, está la memoria alimentada por los sistemas de opresión y consumo que surgen a partir de discursos disociados de la realidad que imponen matrices sobre el pasado que alientan la opresión o la denigración de proyectos reivindicativos del presente. Actualmente, además, esta memoria imbuida en el corporativismo occidental impulsa la "satisfacción" de las necesidades artificiales impuestas por las corporaciones de la información y producción de contenidos mediáticos.

De acuerdo a esto se perciben dos grandes conflictos: el primero de ellos surge cuando el individuo y la comunidad se compara con la opinión pública sobre ellos. Esto es la confrontación del ser social con la imagen que los sistemas definen sobre él. El "deber ser" de los sujetos y cuanto estos entran en el *canon* de homogenización cultural que promueven ciertos y determinados discursos.

El otro conflicto es el generacional. Esto es, la forma en la que cada generación se percibe a sí misma y a las otras generaciones en correspondencia con sus posibilidades de construir un discurso histórico.

Desde ahí se plantea la necesidad de una metodología que impulse un discurso crítico a través de diálogos de saberes entre colectivos y generaciones.

3. El recurso de la oralidad

En líneas generales la forma de vida, costumbres, tradiciones, es decir, la cultura, se transmiten a través del recurso más cotidiano: la palabra. Son los consejos, los cuentos, las experiencias de los individuos, que se van transmitiendo de unos a otros a través del tiempo, los que van a condicionar el comportamiento de un ser humano en su cotidianidad. En este sentido, los procesos de comunicación de

un individuo a otro tienen la importancia fundamental de construir y transmitir la cultura de un espacio y un tiempo determinado.

Las expresiones referentes al tiempo de cada individuo son constantes. La forma de vida que una persona experimentó va a formar parte de los recuerdos y de ese empírico análisis histórico. En todo este proceso hay una transformación determinada por la época, por la información exterior recibida y por la disposición a asumirla.

La discusión está en llevar esta oralidad a una estrategia metodológica que permita condicionar efectivamente el análisis del tiempo histórico. A partir de un análisis cualitativo de las historias de vida se obtiene información de primera mano referente a los cambios en la percepción de la realidad social de los habitantes. Esta información surge a partir de referencias directas como alusiones a cambios de época o cambios de dinámica, como también a la dimensión metatestimonial, que es la información sobre el cambio del tiempo histórico que se ha recogido de forma indirecta, entre líneas, en los testimonios de los informantes.

Los testimonios de vida permiten una aproximación a los latidos de la comunidad en una dimensión emocional y espiritual que se expande a nuevas generaciones que no vivieron diversos procesos particularmente sensibles para una comunidad, como la dictadura, las crisis económicas u otros tantos. La narración de las vivencias de los habitantes ofrece una perspectiva menos abstracta y más centrada en una experiencia real y orgánica. De esta forma, "...se establece un puente de unión intergeneracional, conformándose una memoria colectiva, viva y polifónica". (Basabe 2014: 20).

Siguiendo esta línea

> quizás con más intensidad que en otras formas discursivas, el sujeto del testimonio es la realidad histórica; la materialidad del mundo narrado no depende aquí de las frases miméticas del narrador; por el contrario, este es sobrepasado por aquella; el narrador es solo una parte de la realidad; no es su artífice, ni es mero relator [...] los operadores textuales son operadores históricos, los contenidos semánticos descansan en su literalidad (Jara 1986: 23).

En tal sentido, la entrevista enfocada en la vida cotidiana de los habitantes y la descripción de las zonas de interés en el sector donde se habita, logra establecer los nexos con la geografía y el tiempo histórico necesario para comprender el valor de la comunidad que se consolida en lugares y tiempos históricos que conforman la identidad local/regional/nacional.

> la construcción de la identidad es un ejercicio de memoria y el testimonio apela a su ejercicio y la pone en acto. La palabra del testigo ocular al mismo tiempo se erige en documento histórico que reconstruye identidades, tanto colectivas como individuales (Basabe 2014: 23)

Desde esta perspectiva se asume el concepto de historia oral

> Un procedimiento establecido para la construcción de nuevas fuentes para la investigación histórica, con base en testimonios orales recogidos sistemáticamente bajo métodos, problemas y puntos de partida teóricos explícitos. Su análisis supone la existencia de un cuerpo teórico que se organiza a través de la instrumentación de una metodología y un conjunto de técnicas específicas entre las que ocupa un lugar fundamental la entrevista grabada (Benadiba 2007: 18)

De modo que la búsqueda y obtención de los testimonios consolidaría un puente intergeneracional construido a través de la historia oral como vaso comunicante de todo el discurso histórico que oriente posteriormente la búsqueda y localización de otro tipo de fuentes. Todo ello a través de métodos adaptado a los chamos y chamas[4] que desarrollan su investigación.

Esto no desmerita el uso de la fuente documental, bibliográfica o hemerográfica. Más bien se torna en un recurso potabilizador del proceso de investigación que orienta, motiva y sensibiliza al contacto humano intergeneracional. Además, como ganancia tangencial, de esta forma se aprovechan los recursos tecnológicos como repositorios secundarios de un contacto humano y no como mediadores primordiales de las relaciones sociales.

4. La lúdica como herramienta para el fomento de la investigación en chamas y chamos

El historiador (Huizinga 2007) plantea la existencia del *homo ludens,* como una categoría de comprensión de la humanidad en la que un individuo o conjunto de individuos encuentran el sentido de su vida a través del juego [5] al cual define como:

---

[4] Venezolanismo empleado para referirse a niños, niñas y adolescentes

[5] El idioma original de la obra de Johan Huizinga publicada en 1954 es inglés y en ella se refiere a *Play.* Pero la traducción de esta palabra al español es variada según el contexto "jugar" para juegos y deportes, "tocar" para instrumentos musicales, "reproducir" o "poner" para audio y video, y "obra de teatro" para el ámbito escénico. La traducción al español de la obra realizada por Eugenio Imaz en 1968 usa la palabra *juego* para asumir el concepto filosófico de la propuesta de Huizinga. (Ídem. p. 6).

> Una acción libre ejecutada «como si» y sentida como situada fuera de la vida corriente, pero que, a pesar de todo, puede absorber por completo al jugador sin que exista en ella ningún interés material ni se obtenga en ella provecho alguno, que se ejecuta dentro de determinado tiempo y un determinado espacio, que se desarrolla en un orden sometido a regla y da origen a asociaciones que propenden a rodearse de misterio o a disfrazarse para destacarse del mundo habitual. (Huizinga 2007:27)

Con base en estas ideas, sostiene la existencia de cierta condición humana que persigue de forma constante la felicidad, de manera espontánea, sencilla, tranquila, libre que origine emoción y placer para el individuo. Esto, de acuerdo a Huizinga es abarcante a toda acción humana. Es decir que vincula al juego con la religión, las relaciones sociales, la cultura y las ciencias. Tal como el mismo afirma varias veces en su texto *el juego* adquiere seriedad y profundidad sin perder su esencia original. El juego despierta emociones y perspectivas diferentes a las de la vida cotidiana, permitiendo superar la rutina.

En este sentido, la *lúdica*[6] ha sido adoptada como concepto en los procesos de investigación, interpretándose como un estado constante o recurrente de la dimensión humana en la que un individuo o colectivos encuentran el sentido de su vida en la búsqueda de la felicidad —de manera espontánea, libre de presiones y demás factores exógenos— a través de la satisfacción en el juego.

Destaca (Gómez 2015) —citando a Landreth, G. (2002) y a Russ S.W. (2004)— al explicar que *jugar*, en el ámbito de la investigación conecta a los niños y niñas con otros en forma positiva, estimula el pensamiento y la exploración del mundo, regula emociones y alimenta el ego. Adicionalmente el juego permite practicar habilidades y roles necesarios para sobrevivir en un contexto determinado fomentando un mejor aprendizaje y desarrollo de capacidades individuales y colectivas a través del juego.

Aun cuando la perspectiva del ensayo de Gómez está enfocada en los niños y niñas como sujetos de análisis, la descripción cumple a cabalidad la relación de las chamas y los chamos —y del ser humano en general cuando lo vemos desde la perspectiva de Johan Huizinga— con el juego.

---

[6] La palabra proviene de la voz latina *ludus*. Significa "juego" y "diversión", y también es usada para definir "ejercicio preparatorio". En la antigua Roma se llamaban *ludi* a sus grandes festivales públicos teatrales y circenses, y también a los ejercicios que se hacían para aprender a tocar un instrumento o para el entrenamiento militar.

La relación expuesta por el referido autor pone otro tema en el tapete para comprender la vinculación entre juego e investigación, siendo el uso del juego un condicionante social en el marco de ciertos y determinados contextos culturales.

Aunado a lo expuesto, se considera

> La vida social primitiva está dominada por un complejo de representaciones y prácticas, totalmente homogéneas, de carácter agonal. Sin duda alguna, estas formas agonales de juego se originan con independencia de las representaciones religiosas particulares a cada uno de los pueblos en cuestión. La explicación más inmediata de esta homogeneidad la encontramos en la misma naturaleza humana, que siempre se esfuerza por lo superior, ya sea honor y excelencia terrenales o la victoria sobre lo terrenal. Ahora bien, la función congénita por la que el hombre actualiza este impulso no es otra que el juego (Huizinga 2007: 102)

Es experimentar con la satisfacción propia de los juegos para la inducción de ciertos roles y comportamientos en niños y niñas, con el propósito de condicionar las formas de vida de los futuros hombres y mujeres. Ahí será necesario indagar con más detalle en estudios realizados sobre el tema.

Esto propone una dimensión política y sociológica del juego que lo convierte en un constante laboratorio social que induciría a la acción irreflexiva y automática. Distinto es pensar en el niño y la niña como sujeto investigador, en lugar de sujeto de análisis. Esto es ¿Cómo usar el juego para fomentar la duda y la crítica como estado permanente de conciencia?

5. Construcción de un instrumento didáctico para fomentar la investigación, la perspectiva crítica en niñas y niños

Si modificamos el ámbito de construcción y sistematización de conocimientos que normalmente está en las generaciones adultas y proporcionamos a las chamas y chamos un método atractivo de investigación de la historia local, amparado en la historia oral como puente intergeneracional, podemos aprovechar la curiosidad infantil como ventaja en el fomento de la investigación.

Para avalar esto, las fuentes revisadas sobre el fomento de la investigación infantil exponen que hay similitudes entre el razonamiento de menores en edad escolar con el de los investigadores profesionales durante su trabajo, en cuanto a lo que se refiere a las deducciones sobre causas y efectos, hipótesis y comprobaciones.

Diversos autores abajo citados sostienen que

> En el imaginario colectivo la idea que se tiene de ciencia se fundamenta en el trabajo de científicos muy especializados que ejecutan complejos procesos a los que solo tienen acceso un selecto grupo de personas lejanas a toda cotidianidad, y a los niños se les suele presentar la ciencia como algo desvinculado de la vida cotidiana (Ávila, F., Bautista, S., Betancour, J., Calderón, J., García, C. y Triana, R 2007: s/p)

Ahora bien, algunos estudios realizados sobre las capacidades de investigación de niñas, niños y adolescentes, se basan en las llamadas ciencias duras: matemática, física, química, biología, el desarrollo de estrategias para el fomento de la investigación de la historia local es un reto enorme al cual se va casi a ciegas.

Otro reto es superar la visión sobre la historia y la memoria, que se ha consolidado en la posmodernidad. De acuerdo a esto, todo estudio sobre el pasado es inservible y "fastidioso". Con respecto a esta visión

> Una forma de desarrollar la habilidad de observación en los niños es mediante la exploración. Esta es otra forma activa de observar, de conocer algo, más cuando se trata de un fenómeno inicial o de un fenómeno con el cual no se puede experimentar. La observación proporciona a los niños oportunidades para interactuar con objetos y materiales, les permite observar lo que ocurre y obtener una percepción mejor del fenómeno. Este proceso frecuentemente lleva a formular preguntas que pueden generar investigaciones. (Ortiz 2015: 12).

Se recurre entonces a las investigaciones de (Gallego, y otros 2008), quienes afirman que la formación científica en los niños se caracteriza por dirigir el pensamiento a la percepción de las características de una situación determinada; un enfoque en el cambio, más que en los estados constantes. Por otra parte, existe una dependencia del contexto que debe ser superada.

Cabe destacar que de los estudios revisados sobre el fomento de la investigación en chamos y chamas están orientados a la ciencia denominadas exactas: física, química y matemática. Hasta el presente no se ha localizado ninguna propuesta orientada hacia la investigación social y menos aún la investigación comunal (como categoría inserta en la teoría decolonial[7]*)*.

[7] Grosfoguel, Ramón «La Teoría Decolonial y la Cartografía del Poder en la Modernidad». (5 de julio de 2023). https://www.youtube.com/watch?v=e9VpFvh3R14

5.1. Convertir a la historia oral en el vaso comunicante

En lo referido a la oralidad, se invoca la necesidad de la historia construida con "una palabra impregnada de olor a tierra. Lección ajena a las majaderías y oropeles, muy diáfana, brotando de lo más hondo de sí misma, en la consideración de las cosas humildes" (Núñez 1949:47).

Posteriormente afirma

> Sería del caso (sic) sustituir esa literatura banal de las conmemoraciones con una historia menos palaciega, menos doméstica, menos dentro de los muros de la capital. Una historia más activa. Menos simulada, más dentro del espíritu de la emancipación. De las derrotas sacan los pueblos más energías, lecciones más provechosas (Núñez 1963: 136).

Todas estas consideraciones suponen una búsqueda intelectual que constituye el germen de todo lo que hoy consideramos historia insurgente[8], expresión de las inquietudes de un pueblo que exige hoy una reconstrucción colectiva y multigeneracional de la historia desde la cotidianidad. En tal sentido, se asume la localidad como epicentro de un discurso tan íntimo como universal de cara a la construcción de un proceso de identificación de la comunidad con su localidad y con sus posibilidades de organización.

De acuerdo a lo anteriormente expuesto es entonces cuando las chamas y chamos deben pasar a llevar la voz cantante en la investigación crítica sobre la historia local, pues los abuelos exigen —errónea e infructuosamente— que las nuevas generaciones asuman nuestros códigos de funcionamiento y de comunicación.

De modo que al impulsar el intercambio y gestionar los códigos de comunicación probablemente puedan aprovecharse mejor los contenidos emanados de las investigaciones, y promover el tono del diálogo a través de las entrevistas y los diálogos intergeneracionales para lograr la insurgencia epistémica y la re-existencia cultural a través de las cuales las comunidades erijan las múltiples territorialidades

[8] La historia insurgente es un proyecto político e historiográfico venezolano, impulsado por Pedro Calzadilla, Luis Pellicer y Enrique Nóbrega (+), desde el Centro Nacional de Historia de Venezuela desde el año 2008 que incorporó a otros intelectuales venezolanos. Su propósito es la construcción de un relato histórico alineado con la independencia, la autodeterminación, la justicia social y la comprensión crítica del presente. No se expuso como una idea original sino como un proyecto político historiográfico cuyo propósito es integrar diversas corrientes de pensamiento y estudios históricos que visibilizan a los sectores excluidos y dan voz a los "vencidos" por las narrativas imperiales. Así, propone reinterpretar la historia desde las luchas por la liberación cultural y epistémica, ofreciendo una comprensión del presente desde la perspectiva de los oprimidos y de los pueblos nuestroamericanos. https://www.youtube.com/watch?v=-4RA_a4YBgA

de coexistencia: barrio, ciudad, región histórica, nación, continente, para consolidar sus procesos de identificación cultural.

No obstante, la editorial educativa digital Aulaplaneta.com, orientada hacia el fomento de la educación infantil propone cinco elementos para promover el pensamiento científico y el interés investigativo en chamas y chamos. Este conjunto de categorías se selecciona entre diversos conjuntos categoriales revisados pues concentran en líneas generales el contenido de la mayoría de ellas y, además lo expone de forma didáctica y sencilla.

1. Alentar la curiosidad. Invitar a investigar sobre los sujetos y las memorias de la vida cotidiana desde sus logros no divulgados o secretos de sus oficios. En este sentido se promueve comprender los antecedentes de las personas con las que se encuentran a diario.
2. Si no surge naturalmente, hazle preguntas. Se sugiere despertar su interés a través de la identificación y representación gráfica de un croquis de su tránsito cotidiano, pidiendo que señale puntos referenciales de su identidad y cultura: la plaza, lugares de juego, la escuela, persona más antigua en la comunidad, la persona con el oficio que le resulte más interesante, la bodega donde compra, el músico, entre otros. Animándole en el proceso a que trate de encontrar una explicación para aquello que no entiende y luego la discuta.
3. Deja que lo intente**.** Siempre que sus prácticas sean seguras y bajo tu supervisión, dale espacio para que trate de solucionar de manera autónoma, según su propio criterio las indagaciones pertinentes. En este ámbito se sugiere que organice el abordaje de sus entrevistados o de los personajes que le generan curiosidad de acuerdo al área de interés: música, deporte, ciencia y técnica, medicina, artes culinarias, entre otros.
4. Dirige sutilmente su aprendizaje, orientar de forma sencilla las posibles rutas de investigación para que tome decisiones sobre su proceso.
5. Utiliza el juego y la imaginación. Proponer retos o problemas cotidianos para que intente resolverlos, ir un poco más allá y animarle a que se proponga estrategias novedosas e interesantes de divulgación.

Con base en estos cinco puntos se propone un instrumento que oriente el fomento a la investigación y la difusión de la historia local. Esta guía debe ser

didáctica y lúdica para promover el diálogo intergeneracional, con un control administrativo de los códigos comunicativos por parte de las chamas y los chamos que serán los usufructuarios de sus resultados.

De modo que las niñas, niños y adolescentes promuevan y difundan los discursos históricos y las memorias de los personajes, anecdotarios y coyunturas de su comunidad como herramientas para la reflexión permanente y estímulo a la superación de los problemas cotidianos, difundiendo una conciencia colectiva orientada al fortalecimiento de la comuna como sujeto histórico y el buen vivir de la comunidad.

5.2. La propuesta resultante: Un manual con instrucciones para convertirse en investigador de la historia local y comunal

5.2.1. *¿Cómo se denominan a las chamas y chamos investigadores?*

El origen del proyecto es la reivindicación de la historia local como una forma de recuperación del lugar de enunciación del discurso y construcción de procesos de identificación desde la perspectiva de las chamas y chamos. En tal sentido, la mitología y las tradiciones populares de los pueblos originarios tienen historia verdaderamente inspiradora que por su valor histórico y literario permiten conseguir los objetivos planteados.

La etnia Wayuu que se encuentra en el noroeste venezolano en un territorio originario que abarca una península compartida por Venezuela y Colombia, tiene un cuento de su mitología que narra la historia de un muchacho llamado Jununay quien es el que le roba el fuego a Maleiwa para dárselo a los hombres. El castigo del dios es convertir a este muchacho en luciérnaga.

Este cuento adquiere el valor de epígrafe de cualquier publicación del manual propuesto y se adopta en consecuencia el nombre de luciérnaga para las chamas y chamos que asuman convertirse en investigadores de la historia, la memoria y el patrimonio de su pueblo. De modo que el nombre del instrumento será "Manual para luciérnagas".

5.2.2. *Las instrucciones*

A continuación, se presentan las ideas resultantes de la reflexión teórica y que sirven de metodología para orientar la construcción de un manual para el fomento de la investigación de la historia local en niñas niños y adolescentes.

- Se propone la creación de un juego de investigación diseñado en forma de manual de instrucciones. Con el mismo estilo de los manuales de los juegos de rol, tales como D&D[9] en el que se parte de la explicación del mundo y la forma de construcción del personaje mientras que el juego en sí se desarrolla en hojas blancas y mucha imaginación. En este caso el manual contempla una serie de instrucciones para convertirse en *Cronista investigador* a través de misiones aventureras orientadas a descubrir secretos, anécdotas y oficios de la comunidad.
- El juego gira en torno a misiones de investigación a través de las cuales se obtienen puntajes para el incremento del nivel dentro del juego. Estas son investigaciones diseñadas y expuestas en clave de aventura de campo y el descubrimiento de personajes con "superpoderes" en la comunidad o de lugares con tesoros escondidos. Cada misión es independiente y puede realizarse todas las veces posibles.
    - □ Cada misión tiene tres fases: reto, investigación, sistematización y recompensa.
    - □ En la misión, el reto ubica el problema en el territorio y un ámbito comunitario determinado: familia, calle, escuela, barrio.
    - □ Cada investigación es un circuito autónomo que cuenta con un problema, luego propone una búsqueda y, finalmente, un resultado divulgable.
    - □ Cada misión tiene un puntaje acorde con su nivel y se incrementa en la medida que trabaje en equipo. Este puntaje y los niveles son el enlace de todas las misiones pues ubican al participante en una competencia, pero no con otros sino consigo mismo y a obtener más puntos en la medida que colabore y pida colaboraciones de otros.
    - □ Cada misión presenta retos variables, tanto en la dificultad como en alcance territorial dentro de su comunidad. Se comienza por la casa de la familia y desde ahí descubre la calle, la vereda o la escalera, para luego trascender a la comunidad como un todo desde el cual se comprende la historia como hecho cotidiano y, a su vez, universal.

[9] *Calabozos y dragones*. Inspirados en la literatura fantástica épica, el juego original es un manual para la construcción de personajes y reglas básicas de interacción mientras que todo el juego es desarrollado a través de la imaginación de los personajes.

- □ Algunas de las misiones tienen carácter eminentemente divulgativo como la creación de un video educativo o un programa de radio. Esos son parte del proceso y no excluyen la ejecución de las misiones más sencillas. De hecho, pueden desarrollarse misiones difíciles o fáciles paralela y progresivamente.

- El juego comienza con la selección de una maestra o maestro de misiones**.** Esta persona ubicada en la escuela, o en la comunidad orienta el proceso, sugiere estrategias, alienta la curiosidad y sistematiza el proceso de la forma menos invasiva posible.
- El juego puede desarrollarse individual o colectivamente de acuerdo a la realidad de cada proceso o del interés institucional, en caso de ser orientada por un ente público o privado. Las misiones no varían. Pero si el acceso a puntajes de cada una si se hace el trabajo en colectivo.
- En caso de que un grupo de niños se organice por su cuenta o surja un proyecto institucional se sugiere la conformación de una brigada o "enjambre".
- Debe escogerse una guarida que puede ser la casa de uno de los participantes, el colegio o la casa del maestro de misiones. Ahí se debe almacenar y sistematizar la información encontrada progresivamente.
- La primera acción de la guarida es la creación de un mapa de misiones**.** Este es un croquis de la comunidad hecho con materiales que se encuentren a mano y preferiblemente de reutilización. Se sugiere que el mapa en sí mismo sea expresión de la creatividad del colectivo y donde se dibuje a *grosso modo* la comunidad. Este debe ser descrito con base en los recuerdos y conocimientos de los niños. De modo que puede ser corregido a través del debate colectivo y revisado progresivamente. Este mapa debe señalar de forma creativa cada hallazgo y servir de recurso divulgativo para la ubicación en el territorio, tanto para los creadores como para los visitantes o invitados.
- Debe escogerse un nombre clave tanto del participante como de la brigada, de modo que se convierta en un proceso de arraigo y sentido de pertenencia inmediato. Esto puede ser útil a la hora de exponer la importancia de los arraigos territoriales a través de topónimos y epónimos.

- Las misiones son circuitos autónomos; sin embargo, funcionan de forma interdependiente y pueden funcionar como sistema de crecimiento determinado por puntos obtenidos en la ejecución de cada misión. A estos puntajes se les llama semillas y sirven para contabilizar los logros de cada misión de acuerdo a una tabla de crecimiento. Cabe destacar que el uso de esta tabla de crecimiento por número de semillas es auxiliar pues se reitera que el epicentro del juego es el cumplimiento de cada misión.
- El uso de la semilla se recomienda en caso de que una institución u organización pública o privada desee fomentar la culminación de los juegos con alguna premiación determinada. La forma de obtención de semillas es variable y ajustada a las realidades concretas. Se sugiere, sin embargo, que la obtención de semillas tenga resultados concretos de modo de no crear falsas expectativas y desánimos. Es mejor fomentar la culminación de la misión como un logro en sí mismo. Si se prometen cosas con la acumulación de un número de semillas esas deben cumplirse taxativamente ya que burlar las expectativas de los participantes generaría desánimo.
- Se sugiere la implementación de premiaciones creativas, tales como una clase especial de canto, un taller de cometas, una clase de cocina, entre otros. En fin, actividades que puedan cumplirse para las chamas y los chamos.
- Los sistemas de puntaje deben ser colaborativos más que competitivos. En tal sentido se debe fomentar que una brigada actúe en conjunto a la hora de entrevistar a alguien, pues gana más puntos. Adicionalmente, si hay varias brigadas actuando paralelamente, se ganan puntos al interconectar información. Por ejemplo, premiar cuando dos brigadas encuentran, por separado, datos sobre un hecho y construyen formas de divulgación conjuntas.

6. Aportes a la identificación geohistórica

En el posicionamiento e identificación geohistórica se utilizan los referentes de fechas, lugares y personajes de carácter nacional que se han estudiado en la escuela y el uso de lenguaje común a sus accesos mediáticos, para hacer ejemplo sobre los referentes locales. De esta manera se propone la similitud en importancia de los hechos y procesos nacionales, con los hechos y procesos locales de su vida cotidiana.

Una de las ventajas del presente diseño es que promueve la construcción de un sistema inicial de archivo y organización de la información por parte de los niños y niñas en un sistema que se denominará museo itinerante. También se promoverá el uso de las nuevas tecnologías y el aprovechamiento de las redes sociales para difundir las investigaciones recopiladas, pero se sugiere el fomento del trabajo manual, artesanal y colaborativo para que el cuerpo apoye el recurso mnemotécnico.

Así mismo se impulsa el diseño de un croquis de su comunidad de forma que comience a sentir y "palpar" figurativamente las dimensiones territoriales de su terruño. Este mapa debe ser alimentado periódicamente con la información de la comunidad que se vaya recopilando.

Algunas de las misiones responden a la dimensión divulgativa y su publicación estará determinada por la realidad del ejecutante de la misión. Pueden sugerirse diversos ámbitos o medios de comunicación, pero todo dependerá de las capacidades que puede ofrecer el entorno.

REFERENCIAS

Albán Achinte A. (2009). Pedagogías de la re-existencia. Artistas indígenas y afrocolombianos. En: *Arte y estética en la encrucijada descolonial*. Mignolo, W. y Palermo, Z. Buenos Aires. Ediciones del Signo. p.443-468.

Ávila, F., Bautista, S., Betancour, J., Calderón, J., García, C. y Triana, R. (T••V). Ciencia y cotidianidad, competencias culturales básicas. En: "X Reunión de la Red de Popularización de la Ciencia y la Tecnología en América Latina y el Caribe" (RED POP-Unesco) y IV Taller: Ciencia, comunicación y sociedad. San José, Costa Rica.

Aulaplaneta (2014) Cómo estimular el pensamiento científico y el razonamiento en tus hijos https://www.aulaplaneta.com/2014/11/14/en-familia/como-estimular-el-pensamiento-cientifico-y-el-razonamiento-en-tus-hijos

Basabe, Omar. (2014). Relato documental en primera persona como sustento de la reconstrucción de la historia argentina reciente. En*:* Benadiba, Laura (Comp). *Otras Memorias I. Testimonios para la transformación de la realidad*. Buenos Aires. Editorial Maipue. pp. 20.

Bautista Juan (2010), Descolonialidad del poder [Entrevista], Ciclo *El socialismo comunal desde la pluriversalidad de América Latina* [Video], https://www.comunalizarelpoder.com.ve/sentidos-comunes/decolonialidad-del-poder/modulo-4

Benadiba, Laura. (2007). *Prologo Historia Oral, relatos y memorias.* Buenos Aires. Editorial Maipué. p. 18.

Cardozo, G (1994) Venezuela: de las regiones históricas a la nación. Academia Nacional de la Historia.

Gallego Torres, J. Adriana Patricia, Edgar Castro Montaña y Johanna Milena Rey Herrera. (2008) El pensamiento científico en los niños y las niñas: algunas consideraciones e implicaciones. *IIRC* Vol. 2 Nº 3 pp.22-29.

Geertz, Clifford. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Editorial Gedisa. pp.221.

Gómez F. Verónica. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Revista Perspectivas* Nº 26, pp. 163-175.

Huizinga, Johan. *Homo Ludens*. Madrid. (2007). Alianza editorial/Emecé editores. pp. 287.

Hurtado, Lina y Porto-Gonçalvez, Héctor. (*2022).* Resistir y reexistir. En*: Revista GEO graphia* Vol. 4 Nº 53.

Jara, René. (1986). *Prologo al Testimonio y literatura. Minneapolis. Society for the study of contemporary Hispanic and Lusophone revolutionary literatures. p. 2.*

Mignolo, W. (1995). Decires fuera de lugar: sujetos dicentes, roles sociales y formas de inscripción. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*. 21(41), 9-31.

Mignolo, W. (2003). *Historias locales; diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo.* España: Akal.

Navarrete-Cazalez, Zaira. (2015) *¿Otra vez la identidad? Revista mexicana de investigación educativa.* vol. 20, núm. 65, abril-junio. pp.464.

Núñez, Enrique Bernardo. (1963). Literatura de las conmemoraciones. En: *Caracas. Bajo el Samán.* Caracas. Tipografía Vargas. p. 136.

Núñez, Enrique Bernardo. (1949). *Una ojeada al mapa de Venezuela.* Caracas. Ávila Gráfica. p. 47.

Ortiz Rivera, Graciela. (2015). La formación científica en los primeros años de escolaridad. *Revista Panorama.* Vol. 9 Nº 17. pp. 10-23.

Torres Carrillo, Alfonso. (2003). *Pasados hegemónicos, memorias colectivas. en:* Walsh Catherine (editora). "Estudios culturales latinoamericanos" Quito. UASB – Editorial Abya Yala.

Venegas Hernán y Castellanos José (2002) IV Taller Internacional de Problemas Teóricos y Prácticos de la Historia Regional y Local. Cuba – México. Instituto de Historia de Cuba – Universidad Autónoma de Chapingo. p. 35-36.

El imaginario del docente investigador de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta": Una mirada implicada

Olga Rodríguez

Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta"
Correo electrónico: olgarr28@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-2818-7288

RESUMEN

La idea de estudiar el imaginario del docente investigador es de por sí un reto complejo, ya que los imaginarios se construyen y deconstruyen permanentemente. El interés de la investigación surge de la necesidad de mirar con nuevos ojos esa función docente en medio de la incertidumbre generada por las transformaciones universitarias con el surgimiento de las universidades politécnicas territoriales, con nuevas estructuras, pero con un anclaje en la investigación tradicional, lo que conlleva replantearse una nueva visión en investigación, enmarcada en un encargo social sobre las necesidades del territorio. La investigación que se presenta tiene el objetivo de develar el imaginario del docente investigador en la Universidad Politécnica Territorial de Altos Mirandinos "Cecilio Acosta". La metódica que orientó la investigación se fundamentó en los planteamientos de Heidegger sobre la fenomenología, el círculo hermenéutico, se empleó la técnica de la entrevista en profundidad a 3 profesores, y emergieron 6 categorías, entre ellas: la impronta epistémica del investigador, imaginario del investigador en su praxis investigativa**,** vinculación imaginaria de la docencia e investigación, ética del investigador. Se realizó triangulación y teorización, surgieron principios filosóficos del imaginario del docente investigador.

Palabras clave: Imaginario, docente investigador, Universidad Politécnica Territorial.

The Imaginary of the Teacher-Researcher at the Territorial Polytechnic University of Altos Mirandinos "Cecilio Acosta": An Involved Perspective

ABSTRACT

The idea of studying the imaginary of the researcher-teacher is in itself a complex challenge, since imaginaries are constantly being constructed and deconstructed. The interest in this

Fecha de recepción: 28 de junio 2025
Fecha de aceptación: 3 de noviembre 2025

research stems from the need to look at this teaching role with fresh eyes amid the uncertainty generated by university transformations with the emergence of regional polytechnic universities with new structures but anchored in traditional research, which entails rethinking a new vision of research, framed with in a social mandate based on the needs of the region. The research presented here aims to reveal the imaginary of the research professor at the Cecilio Acosta Territorial Polytechnic University of Altos Mirandinos. The methodology that guided the research was based on Heidegger's approaches to phenomenology and the hermeneutic circle. The technique of in-depth interviews with three professors was used, and six categories emerged, including: the researcher's epistemic imprint, the researcher's imaginary in their research praxis, the imagined relationship between teaching and research, and the researcher's ethics. Through triangulation and theorization, philosophical principles of the teacher-researcher imaginary were emerged.

Keywords: The imaginary, teacher-researcher, territorial polytechnic university.

O imaginário do professor-pesquisador na Universidade Politécnica Territorial de Altos Mirandinos "Cecilio Acosta": Uma perspectiva envolvida

RESUMO

A ideia de estudar o imaginário do docente investigador é, por si só, um desafio complexo, uma vez que os imaginários são construídos e desconstruídos permanentemente. O interesse da investigação surge da necessidade de olhar com novos olhos para essa função docente em meio à incerteza gerada pelas transformações universitárias com o surgimento das universidades politécnicas territoriais, com novas estruturas, mas com uma âncora na investigação tradicional, o que leva a repensar uma nova visão da investigação, enquadrada numa missão social sobre as necessidades do território. A investigação apresentada tem como objetivo revelar o imaginário do docente investigador na Universidade Politécnica Territorial de Altos Mirandinos «Cecilio Acosta». A metodologia que orientou a investigação baseou-se nas abordagens de Heidegger sobre a fenomenologia, o círculo hermenêutico, foi utilizada a técnica da entrevista em profundidade a 3 professores, e surgiram 6 categorias, entre elas: a marca epistémica do investigador, o imaginário do investigador na sua prática investigativa, a ligação imaginária entre o ensino e a investigação, ética do investigador. Realizou-se triangulação e teorização, surgindo princípios filosóficos do Imaginário do Docente Investigador.

Palavras chave: Imaginário, professor-pesquisador, Universidade Politécnica Territorial.

1. Introducción

El estudio de los imaginarios es un reto en la actualidad debido a que es una herramienta conceptual para que la realidad deje de ser analizada como un simple espejo de las condiciones objetivas en las cuales viven los sujetos. Así se postula que la realidad está construida socialmente y que es posible investigar cómo las personas perciben la sociedad en que viven, más allá de los criterios estéticos, éticos o funcionales que el investigador pueda tener en mente.

Es por ello que el concepto de imaginario social entabla una conexión directa con la investigación, puesto que se interesa en indagar cuál es el conocimiento que las personas tienen sobre la sociedad en que viven, para luego investigar en qué medida dicho conocimiento permite y legitima la acción de los sujetos.

A partir de este marco se desarrolla la investigación sobre el imaginario del docente investigador, en el cual la realidad de la sociedad mundial muestra una serie de transformaciones y la educación universitaria es una de ellas, la cual enfrenta una de las épocas más complejas por fenómenos como la globalización, los avances tecnológicos, perfeccionamiento docente y los cambios estructurales en las políticas.

En la sociedad venezolana y más específicamente en la educación universitaria también se vienen produciendo transformaciones. En los Institutos y Colegios Universitarios, a partir del año 2009 y hasta la fecha, se ha transitado por un proceso de transformación a Universidades Experimentales y/o Politécnicas Territoriales en el marco de la Misión Alma Máter; impulsada por el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria a partir de la aparición de un marco jurídico, la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), y la Ley Orgánica de Educación, (LOE, 2009).

La transformación universitaria tiene como propósito la inclusión y una oferta académica en consonancia con las necesidades del territorio, así como ofrecer las licenciaturas e ingenierías con los nuevos programas formativos. Ahora bien, el proceso de transformación universitaria pasa por escenarios de incertidumbre en cuanto a la estructura de las instituciones, las nuevas políticas en las áreas de docencia como lo representan el diseño y administración de Programas Nacionales de Formación con una filosofía que se basa en el trabajo de proyecto en las comunidades.

En este contexto, el docente universitario percibe la realidad desde diferentes espacios y horizontes con exigencias, escenarios complejos, que invitan a repensar las funciones establecidas en la Ley de Universidades (1970), la docencia, la extensión y la investigación, siendo esta última la que implica el rol del docente investigador, categoría de interés para la indagación del imaginario, y por ende, para esta investigación.

Todo lo anterior es fundamento para mirar con nuevos ojos al docente investigador, indagar cómo percibe la realidad, cómo construye significados y su imaginario en el contexto de las Universidades Politécnicas Territoriales (UPT).

2. Contextualización del objeto de estudio

Los imaginarios sociales son "una manera compartida por un grupo de personas de representarse mentalmente el espacio y el tiempo" (Baeza, 2000: 9); por tanto, realizar una investigación en estos términos involucra cargar de significados los conceptos de imagen, representación social y lo simbólico, conceptos que permiten establecer la comprensión a la categoría de la conciencia que corresponde a los imaginarios.

Comprender los aspectos considerados como esenciales en el imaginario del docente investigador en la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta", constituye un fenómeno de alta complejidad por estar implicados factores individuales y ambientales, que interactúan de forma dialógica configurando de modo particular y único las diferentes formas de ver la vida de cada persona. Rodríguez (2014) en su trabajo de ascenso titulado "Indicadores de Gestión para la Formación Investigativa en el Colegio Universitario de Los Teques "Cecilio Acosta" refiere que la mayoría de los profesores realiza estudios de maestría, doctorados de forma particular. La institución no posee un registro actualizado con esta información, ausencia de criterios para evaluar la formación investigativa y se carece de una cultura de participación en las actividades de investigación.

Sobre la base de lo expresado anteriormente, surgen las siguientes interrogantes:

¿Cuáles son los imaginarios que construyen los docentes investigadores en la Universidad Politécnica Territorial?, ¿cómo construye el conocimiento el docente investigador en la Universidad Politécnica Territorial?, ¿cuál es el significado que le atribuyen los docentes a la investigación?

Para lo cual se proyectaron los siguientes objetivos:

- Develar el imaginario del docente investigador de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta".
- Comprender el imaginario del docente investigador de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta".
- Interpretar el imaginario del docente investigador en la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta".
- Generar teoría sobre el imaginario social del docente investigador de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta".

Esta investigación permitió desde una perspectiva académica**,** conocer las significaciones que otorgan los docentes a la investigación, percepción, episteme. Desde una perspectiva axiológica**,** este estudio facilitó al docente investigador de la UPT comprender la adopción de un sistema de valores, código de ética en su accionar y valoración del rol protagónico frente a las problemáticas de la sociedad.

En la perspectiva epistemológica pretendió que el docente investigador y la autora, construyeran un piso epistémico que le permitieran asumir posturas frente a situaciones que exigieran resolución de problemas, pero a la vez actuar en forma crítica y autocrítica. Finalmente, bajo la perspectiva de la transdisplinariedad, el docente investigador construyó redes de conocimiento, apropiándose de saberes de las diferentes disciplinas a través de la articulación vinculación y formación permanente.

3. Referentes teóricos

3.1. Los imaginarios

La teoría de los imaginarios ha sido estudiada por varios autores entre los que se puede mencionar a Cassirer (1971) que inicia con la filosofía de las formas simbólicas. Según él, las diversas realizaciones en las que se concretiza la cultura humana se fundan en una actividad simbólica que, alejándose cada vez más de la inmediatez del dato natural y sensible, conduce a la formación de esquemas autónomos. De esta forma, la filosofía tiende a configurarse no sólo como crítica del conocimiento sino también como crítica de la cultura, ya que tiene por objeto el conjunto de las creaciones del ser humano. En este sentido, los monumentos

y los documentos del pasado asumen, más allá de su mera existencia física, un significado que los anima.

Cassirer (1971) explica el concepto de pregnancia simbólica, manifestando que los seres humanos desde las múltiples relaciones logradas en el mundo de la vida, van representando la realidad en imágenes que al ser cargadas de sentido conforman el mundo de lo imaginario. El autor señala que este proceso no se da en forma lineal, sino que es un entramado complejo de relaciones de significado, significante, deseo y posibilidad.

Lo imaginario para Castoriadis (1975) es invención, presentación de lo novedoso, condición de alteridad histórico-social y, por tanto, no siempre tiene referente empírico como la representación. Lo imaginario es lo que constituye y se constituye para posesionarse como realidades simbólicas en la sociedad. Por eso, además de constituir lo social, es constituido por ella, en los intersticios del magma de significaciones imaginarias sociales.

Por su parte, Durand (1987) considera que los imaginarios son un conjunto de imágenes que constituyen el capital pensado del ser humano, el cual se ubica como elemento fundamental en el establecimiento de las relaciones con otros individuos y con el espacio. En otras palabras, son las estructuras estables que se han ido acumulando en la sociedad, logrando su máxima expresión cuando se construye en ausencia del objeto la imaginación simbólica. No se puede representar, en cuanto tal, una palabra exacta o una descripción única y lo que se presenta es más que una cosa, un sentido o muchos que pueden abarcar la expresión simbólica.

3.2. Las Universidades Politécnicas Territoriales

Se evidencian cambios importantes en cuanto a la transformación universitaria, impulsada en el contexto de la Misión Alma Máter en la República Bolivariana de Venezuela: cambios curriculares en las estructuras académicas, en la relación con la sociedad y los modelos de gestión. De allí que, en una primera fase, los institutos y colegios universitarios transforman sus antiguas carreras en programas nacionales de formación (PNF) de acuerdo a los lineamientos descritos en dicha misión, promoviendo una educación universitaria al servicio de la construcción del poder popular expresado en todos sus programas y en las instituciones que se transforman y se crean, todo ello enmarcado en el decreto 6.650 del 24 de marzo de 2009.

3.3. Génesis del docente investigador

En cuanto a la formación de los docentes-investigadores no puede estar signada sólo al aula dictando clase, lo que en la práctica se reduce a una repetición de saberes que otros han planteado anteriormente.

> Una actitud de búsqueda permanente ante problemas que se enfrentan, un interés por la transformación de las situaciones que se viven en las escuelas en el sentido de la emancipación, una praxis que, como práctica situada y reflexiva, implica el examen crítico del quehacer docente desde una mirada personal, un compromiso con la tarea desempeñada y el establecimiento de fines acordes con el contexto educativo (Carr 2007: 45).

La universidad no podrá tener como vocación directa una formación profesional sino una vocación indirecta por intermedio de la formación de una actitud investigativa.

En concordancia con lo planteado anteriormente el docente universitario en estos momentos debe ser un docente que investigue en la propia práctica, es decir, que aplique la investigación acción, para impulsar las transformaciones en la sociedad y estar a tono con los avances del conocimiento en el ámbito mundial.

En ese sentido, "para enfrentar los retos de la educación de la actualidad, que carece de referentes, hay que estar preparado para los diferentes cambios que se generan de forma acelerada" (Morín 1999: 35), visualizado en el caso de la transformación universitaria en Venezuela en el marco de la misión Alma Máter, las UPT evidencian nuevos enfoques geopolíticos de los saberes que se orientan al desarrollo del territorio.

4. Metódica

El enfoque que se consideró para el desarrollo de la investigación es de tipo cualitativo siendo el "estudio de un todo integrado que forma o constituye primordialmente una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado, entre otros" (Martínez, 2009: 20).

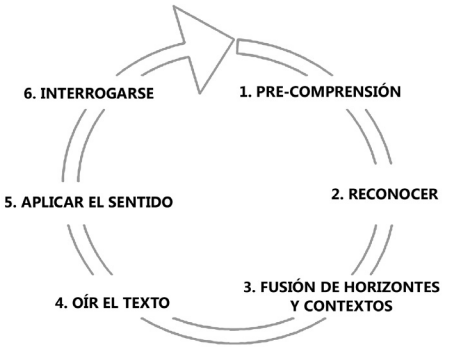
La dimensión epistémica se refiere entonces al paradigma que asumió la autora en la investigación que en este caso es el paradigma fenomenológico, el cual incluye también, la importancia de comprender los fenómenos desde la perspectiva de cualquier persona grupo u organización, en este caso se develó la de los docentes investigadores en la UPT.

La dimensión ontológica que guió la investigación se sustenta sobre lo planteado por Gadamer (1998), que al referirse a la hermenéutica, lo hace como un elemento óntico, y afirma que solo a la luz de la interpretación, algo se convierte en hecho y una observación tiene carácter informativo, por tanto la percepción de la comprensión hermenéutica de "algo como algo", significa en definitiva que la interpretación no es un recurso complementario del conocimiento, sino constituye la estructura originaria del "ser- en –el mundo".

La dimensión metodológica que adoptó la investigación sobre el imaginario del docente investigador comprende la descripción del horizonte a seguir, en compañía de algunos métodos que ayuden en la comprensión del problema, y como en esta investigación el término ontología se usa de forma amplia (ser del ente, correlativamente, sentido del ser en general), se visiona la pregunta sobre el problema del docente investigador con la fenomenología planteada por Heidegger (1927) que significa primariamente una concepción metodológica, la cual de acuerdo al autor no caracteriza el qué de los objetos de la investigación filosófica, sino el cómo de estas cosas.

Para visualizar el proceso de aplicación del círculo hermenéutico, se designa el carácter circular de la comprensión ligado al descubrimiento heideggeriano de la "pre-comprensión (pre-estructura de la comprensión). Tan pronto como aparece en el texto un primer sentido, el intérprete proyecta enseguida un sentido del todo" (Gadamer 1998: 197). Naturalmente que el sentido sólo se manifiesta porque ya uno lee el texto desde determinadas expectativas relacionadas a su vez con algún sentido determinado. Ver figura N°1. Círculo hermenéutico:

Figura. N°1. Círculo Hermenéutico



Tomado de Gadamer (1998).

Se emplearon técnicas e instrumentos tales como guía de entrevistas, revisión de documentos, entre otros. Se aplicaron entrevistas a 3 informantes claves seleccionados con criterios preestablecidos. Se realizó análisis en matriz cualitativa y una triangulación de información con interpretación de la autora. En el análisis de la información se configura un proceso de presentación, interpretación de los datos con el propósito de organizar, depurar, validar y saturar de forma continua, dinámica, creativa y laboriosa lo aportado por dichos actores.

Cuadro N° 1.
Informantes claves

INFORMANTES CLAVES	CRITERIO
1	Docente responsable de administrar unidad curricular Proyecto.
2	Docente inscrito en el Programa de Estímulo a la Investigación
3	Docente en carrera de educación

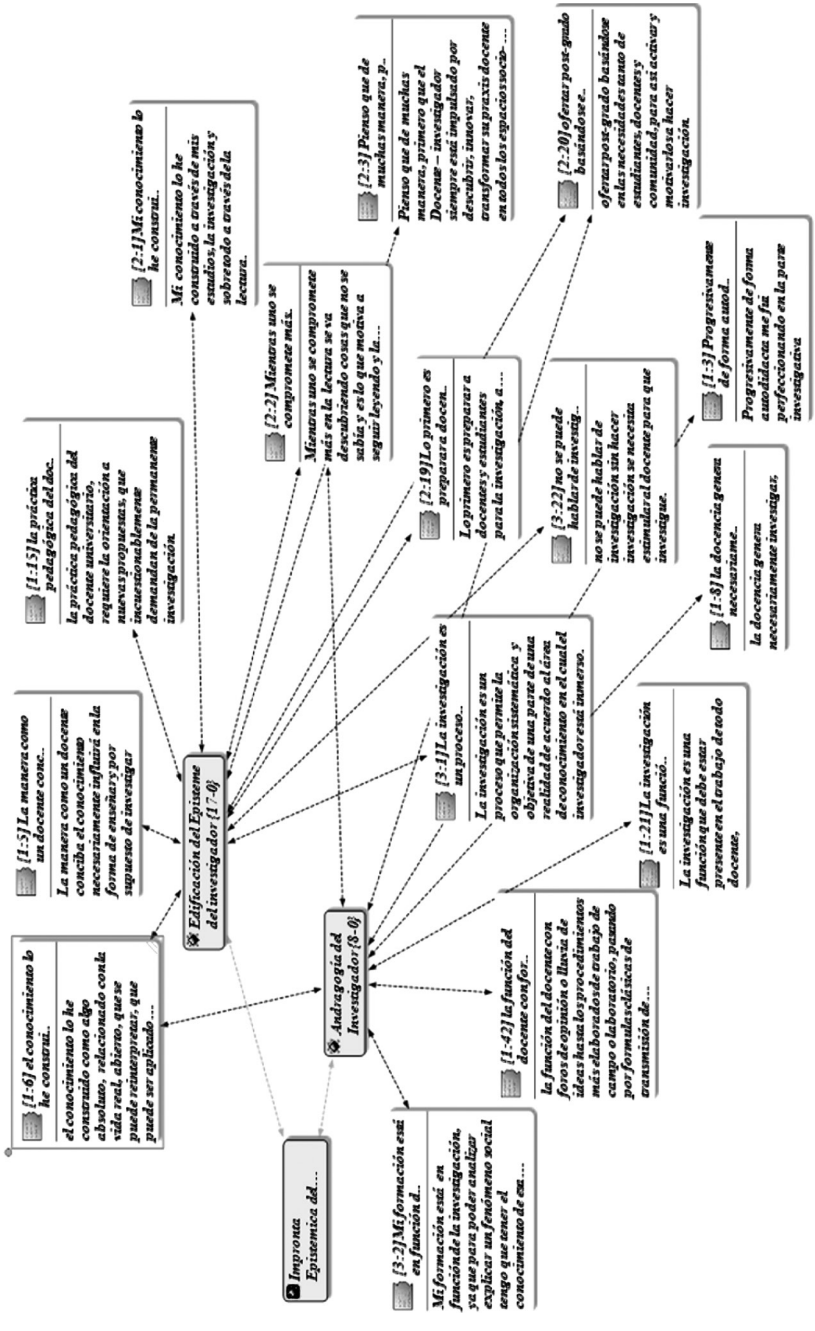
Rodríguez, O (2025)

5. Resumen de los hallazgos

De la información proporcionada por los informantes se destaca un conjunto de oraciones las cuales condujeron a la elaboración de conceptos en base a similitudes y diferencias; este proceso facilitó un primer agrupamiento en unidades análogas en función de las relaciones entre ellas para lograr depurar las sub-categorías y las categorías iniciales que fueron surgiendo y que luego orientaron las diferentes fases de análisis (apoyado en Atlas Ti, ver figura 2). Las categorías emergentes son: impronta epistémica del investigador, imaginario del investigador en sus praxis investigativas, vinculación imaginaria de la docencia y la investigación, ética investigativa, imaginario docente como propiciador de la investigación, imaginario paradigmático del investigador.

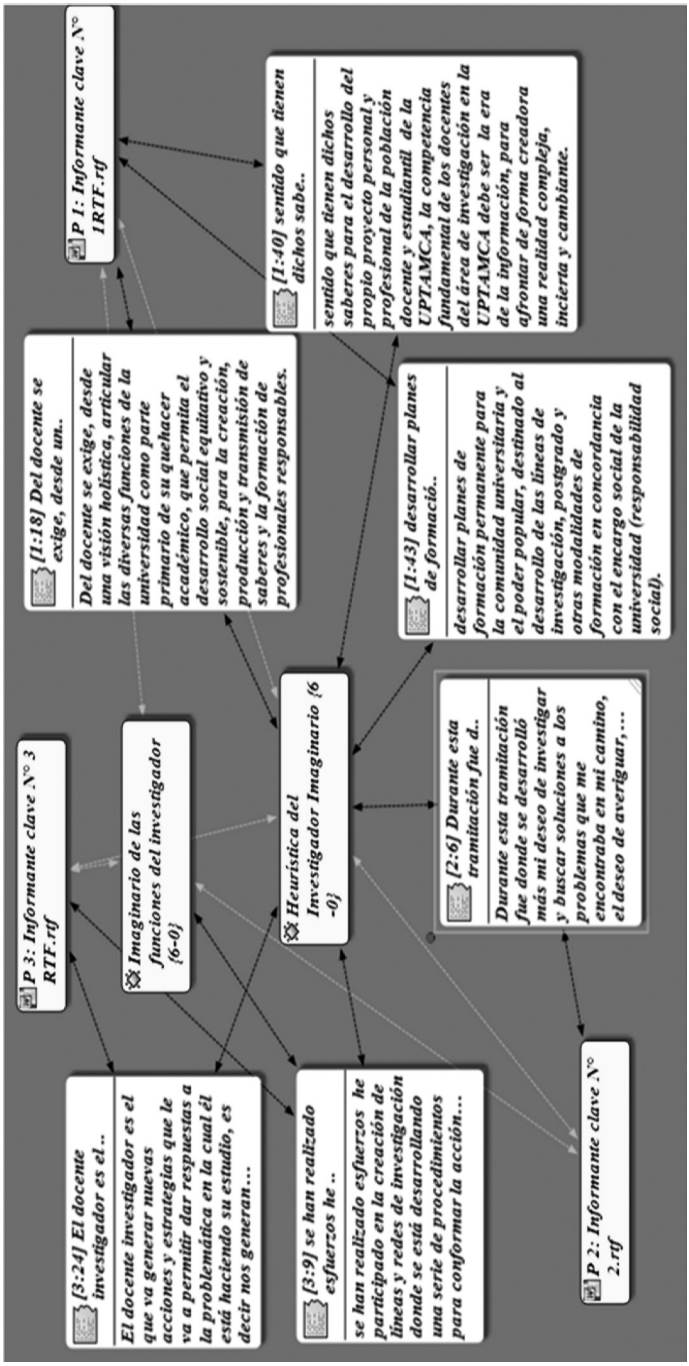
Igualmente se aprecian el resultado de las categorías del imaginario de las funciones del investigador en la Figura 3.

Figura N° 2. Categoría impronta epistémica del investigador



Rodríguez, O (2025)

Figura N° 3. Categorías imaginario de las funciones del investigador



Rodríguez, O (2025)

Para analizar esos puntos de afinidad o desencuentro se aplicó la técnica de la triangulación de información planteada por Martínez, (2009), con la cual se enfrentaron las opiniones o resultados desde el punto de vista de los informantes claves (entrevista a profundidad), los teóricos y el análisis integrativo, se contrastan los testimonios y las teorías presentadas con el fin de identificar las coincidencias a partir de varios puntos de vista del fenómeno, (ver cuadro N°2 triangulación.).

Cuadro N° 2 Triangulación

Categoría	Triangulación de la información.			Síntesis Integrativa.
	Inf. 001	**Inf. 002**	**Inf. 003**	
Impronta Epistémica del Investigador	El conocimiento lo he construido como algo absoluto, relacionado con la vida real, abierta, que se puede reinterpretar, que puede ser aplicado ampliamente. La práctica pedagógica del docente universitario, requiere la orientación a nuevas propuestas, que incuestionablemente demandan de la permanente investigación. Indagar no solo sobre los temas de investigación sino acerca de rigurosidad científica que debían tener los trabajos.	Mi conocimiento lo he construido a través de mis estudios, la investigación y sobre todo a través de la lectura. Mientras uno se compromete más en la lectura se va descubriendo cosas que no se sabía y es lo que motiva a seguir leyendo y la investigación te permite averiguar y buscar respuestas a cosas desconocidas. El docente – investigador siempre está impulsado por descubrir, innovar, transformar su praxis docente en todos los espacios socio-educativos, desde la misma docencia y la investigación,	La investigación es un proceso que permite la organización sistemática y objetiva de una parte de una realidad de acuerdo al área de conocimiento en el cual el investigador está inmerso. No se puede hablar de investigación sin hacer investigación. Se necesita estimular al docente para que investigue.	Impronta es una marca o señal muy firme que deja una cosa en otra. El aprendizaje por impronta es muy especial, porque se adquiere "a la primera", y porque prácticamente nunca más se borra. (Horst, 2010, p.78). Asimismo, afirma que es una forma particular de aprendizaje, en la que durante el transcurso de un periodo crítico, un comportamiento innato se vincula a objetos específicos que más adelante habrán de desencadenarlo.

Rodríguez, O (2025)

Para quien suscribe el tratar de comprender los imaginarios del docente investigador ha ocasionado una exégesis no solo desde el punto de vista epistémico

sino desde lo ontológico, dando un vuelco turbulento a las ideas preconcebidas que se pudieron establecer en tiempos pasados. A partir de la implementación del concepto de imaginario social, forjado por Castoriadis (1975), como representaciones sociales, la comunidad de investigadores la han ido sustituyendo por "mentalidad", "conciencia colectiva" o "ideología" lo cual ha causado una pérdida de su rigor conceptual. Desde la perspectiva de este estudio los imaginarios sociales son una forma de comprensión de la naturaleza de los fenómenos sociales e históricos que permiten en primer lugar, dar las bases para la caracterización de la sociedad como producto ontológico, original e irrepetible convirtiéndose en un magma de representaciones sociales, hecho patente en las instituciones. En segundo lugar, pone en orden el proceder de los integrantes de una comunidad fijando las formas de sentir, actuar y pensar. A partir de las ideas precedentes se construyó la siguiente teoría intitulada**:**

6. Principios filosóficos de los imaginarios del docente investigador. Una aproximación onto-epistémica

Hablar de los principios filosóficos de los imaginarios del docente investigador posibilita un análisis exhaustivo de los componentes onto-epistémicos de las representaciones mentales que poseen los formadores de investigadores. Siguiendo a Berger y Luckman (1986) el hombre como ser social al adquirir historicidad tiende a objetivar las instituciones viviendo como si estas tuvieran una realidad propia no como resultado social construido susceptibles de ser modificados. Esto nos conduce a una aproximación teórica de los imaginarios, pues en ella se plantea la paradoja de ser dinámicas, y sin embargo, está anclada a la tradición difícilmente cambiable.

El imaginario del docente investigador de la UPTAMCA, posee una serie de características que constituyen el quehacer investigativo; en el mismo se evidencia una cantidad de significados que marcan la particularidad en cada uno de ellos, entre los cuales se encuentran:

6.1. Impronta epistémica del investigador

Juega un papel preponderante a la hora de realizar la labor investigativa. La impronta epistémica es una marca distintiva que todo investigador deja en sus producciones y se configura durante un periodo de tiempo dando origen a la estructuración del pensamiento guiando el actuar del ser humano. Para ello debe

edificar el conocimiento empleando herramientas científicas para ir elaborando su episteme haciendo uso de las principales capacidades que tiene el ser humano como es la de construir representaciones de la realidad que le rodea. Este aspecto coincide con la teoría constructivista (Piaget, Vygotsky), la cual establece que no podemos conocer la realidad tal cual es, sino que construimos modelos de ella.

Nuestra mente representa la realidad, la cual permite anticipar lo que puede suceder y actuar de acuerdo con esas representaciones o impronta epistémica, basada en la trilogía del imaginario investigador:

Figura N° 4. Trilogía del imaginario investigador



Rodríguez, O (2025)

El empleo de los conceptos espacio-causalidad y tiempo como principios rectores de la realidad, dota a los imaginarios de una trascendencia extraordinaria, por lo tanto, los modelos mentales no solo permiten explicar lo que sucede y dar sentido a los acontecimientos, sino que hacen posible anticipar lo que sucederá. El espacio permite acceder a lo que acontece en un lugar específico, la causalidad establece relaciones de dependencia entre acontecimientos, pero es el tiempo el que posibilita moverse de una dimensión más abstracta dotando de significado a la causalidad.

6.2. Imaginario del docente en su praxis investigativa

Este aspecto se refiere al andamiaje científico que posee el investigador, el cual subyace en las teorías, concepciones, pensamientos, creencias o representaciones

que posee y tiene su génesis en la cotidianidad, obteniéndose de un cúmulo de saberes guardados en la memoria. Los imaginarios que nutren a los docentes investigadores poseen un impacto considerable, tanto en sus percepciones y sensaciones como en su juicio, repercutiendo en su actuación.

Figura N° 5. Sincronicidad en el imaginario del docente en su praxis investigativa



Rodríguez, O (2025)

Imaginarios de las funciones del investigador.

Entendida como el desempeño profesional relacionado con la actividad ejecutada por los docentes investigadores en la que tienen que demostrar sus capacidades y conocimientos para la preparación de los individuos y el modo en que desarrollan dicha actividad en su interacción social palpable en las acciones realizadas o ejecutadas, la idoneidad y el efecto que genera su desempeño desplegando sus capacidades pedagógicas, emocionalidad, responsabilidad laboral y la naturaleza de sus relaciones interpersonales.

6.3. Vinculación imaginaria de la docencia e investigación

Este aspecto se basa en la relación que existe entre la búsqueda de maniobras, instrucciones y fórmulas que lleven al profesor a resolver los problemas que impone el fenómeno de la masificación y la explosión del conocimiento en los diferentes campos disciplinarios. En general suele afirmarse que la docencia y la investigación son funciones universitarias íntimamente vinculadas pues no hay docencia de calidad que no se apoye en resultados de investigación y, a su vez, ésta encuentra en la docencia el canal y el espacio natural para comunicar, analizar y discutir sus resultados y descubrimientos.

Este vínculo, en teoría, se fortalece y cobra mayor significación al considerar a la docencia como objeto de investigación y al docente como investigador de su propia práctica educativa.

Dentro de los aspectos a seguir para alcanzar la vinculación imaginaria de la docencia e investigación se encuentran:

- Interrelación de la docencia y la investigación**:** se asocia a la práctica educativa de calidad; consiste en compartir como objeto de estudio el conocimiento. El investigador construye la episteme y dentro de las aulas transmite este conocimiento a sus estudiantes; se produce una dialogicidad de saberes. Las funciones imaginarias del profesorado universitario son: docencia, investigación, cooperación o servicios y gestión. Cuando investigación y docencia se consideran integradas se generan relaciones positivas: la investigación influye positivamente en la enseñanza (los profesores activos en investigación son la punta de lanza de su campo de conocimiento científico).
- Interdependencia entre la investigación y la episteme: es el nivel de dependencia que existe entre el científico investigador y la generación de conocimientos; comprobándose esto en un proceso sistemático, organizado y objetivo, cuyo propósito es responder a una pregunta o hipótesis y así aumentar el conocimiento y la información sobre algo desconocido.
- Medios de divulgación investigativa: son los mecanismos que se usan para dar a conocer los resultados de la investigación; es un compromiso de todo aquel que investiga porque contribuye a la democratización del conocimiento al comunicar resultados a la comunidad formada por los especialistas en la materia.

6.4. Ética investigativa

Es la escala axiológica del formador investigador, que muestra como los modos, pautas o abstracciones que cualifican física, intelectual o moral al formador, se constituyen en los reguladores internos de su actividad cotidiana; es el grado de conciencia de las obligaciones propias de un formador de investigadores y la disposición a actuar con base en las mismas. La ética es un tipo de saber que intenta construirse racionalmente, utilizando para ello, el rigor conceptual y los métodos de análisis y explicación propios de la filosofía.

Figura N° 6. Ética del imaginario investigador



Rodríguez, O (2025)

Valores del docente investigador: es el conjunto de normas de convivencia válidas en un tiempo y época determinada; las tendencias adquiridas que predisponen a una persona a reaccionar de un modo determinado ante un objeto, persona, suceso o situación, y actúa en consecuencia.

Heurística del imaginario investigador: se refiere a la capacidad de un sistema para realizar cambios o innovaciones positivas para sus fines de forma inmediata, es un rasgo característico de nuestra especie, desde cuyo punto de vista puede describirse como el arte y la ciencia del descubrimiento y de la invención o de resolver problemas mediante la creatividad y el pensamiento lateral. La heurística trata de la resolución de problemas aplicando soluciones parciales, a menudo intuidas.

6.5. Imaginario docente como propiciador de la investigación

La representación mental del docente investigador puede desprenderse de sus comportamientos y verbalizaciones pero así mismo insinúa su dificultad pues la mayoría de las veces las personas no son conscientes de sus modelos y otras veces dan explicaciones de lo que hacen tratando de identificarse con quien los interpela. En el contexto de estudio, se encuentran representadas una variedad de investigaciones que realizan los actores con características particulares que resaltan los tipos de acciones en las cuales participan, bien sea en el hacer docente, prácticas tecnológicas, reflexivas, educativas o de tipo ecológicas en las cuales, se combinan lo humano y lo ambiental. Este aspecto encuentra sus bases en el siguiente punto:

Formación de investigadores

Se refiere al proceso de incorporación, internalización, apropiación y modelamiento de conductas y saberes que a través de la acción o puesta en práctica configuran el ser y saber hacer de un individuo, aquél que tiene una formación y conocimiento vasto sobre el campo teórico-metodológico-práctico de investigación y de la educación. Asimismo, la forma particular de incentivar a los estudiantes parte de "aprender haciendo" a fin de hacer que ellos construyan su propio conocimiento, promoviendo el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento, motivándolos de esta manera a investigar.

6.6. Imaginario paradigmático del investigador

Se asocia con la postura paradigmática que asumen los investigadores; esto permite edificar los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos claros para confeccionar un proceso de investigación y a su vez facilita delimitar su relación con el fenómeno o realidad objeto de investigación.

Para que el imaginario paradigmático se devele en el investigador, se debe tomar en cuenta:

6.6.1. *Cosmovisión investigativa*

La realidad no es estática, la investigación es una vía adecuada para la comprensión holística de la existencia humana y tiene como objetivo la exploración y la comprensión de la realidad en la que nos movemos con intención de diagnosticarla, aportar un análisis profundo de la misma y diseñar líneas de mejora.

Asimismo, la cosmovisión investigativa es el conjunto de compromisos compartidos dentro de los cuales yacen supuestos que permiten crear un marco conceptual a partir del cual se le da interpretación, cierto sentido y significado al mundo. Toda investigación científica siempre está ubicada dentro de la cosmovisión del investigador, pues éste va a dilucidar el sendero que él seguirá para la construcción del conocimiento demarcando la concepción epistémica en relación sujeto - objeto y en la selección de todos los elementos que subyacen en un proceso de investigación.

6.6.2. *Paradigma investigativo*

Asociada al conjunto de reglas, normas y estilos para practicarse una ciencia. El paradigma orienta al investigador el modo de acercamiento metodológico

que se debe practicar para aproximarse a la realidad del problema con el fin de resolverlo. La construcción del perfil de los actores universitarios es el resultado de múltiples variables de tipo contextual que tienen su efecto positivo y negativo en lo relativo a su comportamiento, en su ideología y en su desarrollo profesional, por lo cual se podría afirmar que el ser humano como ser social se educa y se transforma en su contexto, fundamentalmente, en su entorno familiar y de amistades.

A manera de colofón**,** se puede asumir que el imaginario del docente investigador lo constituyen el conjunto de significados que construyen y deconstruyen los docentes a lo largo de su formación, que involucra la impronta epistémica, la línea imaginaria entre la docencia y la investigación, la ética, la heurística, formando una cosmovisión de la realidad en un contexto social cambiante. Cuando hablamos de la construcción del perfil de un actor universitario formador no podemos obviar que se constituye en un proceso de construcción inacabado que acontece en aproximaciones sucesivas a los objetos de estudio. Es característica de este docente la capacidad de innovación y creatividad para la generación de conocimientos que puedan ser empleados para el desarrollo de actividades de docencia, creación intelectual y transformación del territorio. Esta teoría emergente concerniente al imaginario del docente investigador en la Universidad Politécnica Territorial de Altos Mirandinos "Cecilio Acosta", constituye un constructo teórico en el cual la nueva visión en investigación, enmarcada en un encargo social sobre las necesidades del territorio, esgrime esta "nueva visión" de cómo los docentes perciben su praxis.

REFERENCIAS

Asamblea Nacional Constituyente (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860.

Baeza, Manuel. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de Sociología profunda* sobre los imaginarios sociales. Santiago de Chile: Ril editores

Berger Peter y Thomas Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu

Castoriadis, Cornelius. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets Editores

Cassirer, Ernst. (1971). *Filosofía de las formas simbólicas, Tomo I*. México DF.: Fondo de Cultura Económica

Carr, W. (2007). *El Docente Investigador en Educación*. Universidad de Chiapas. México, Editorial Selva Negra UNICACH.

Durand. (1987). *Introducción al vocabulario del simbolismo en la imaginación simbólica*,

Buenos Aires: Amorrortu

Gadamer, H. (1998). *Verdad y Método II*. Ediciones Sígueme-Salamanca. www.esnips.com/web/Linotipo

Ley de Universidades. (1970). Caracas. Gaceta Oficial de la República de Venezuela,1.429 (Extraordinario).

Ley Orgánica de Educación (2009). Caracas. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, N° 39.029.

Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo. Heidegger en Castellano.* Edición digital de: http/www.philosophia.cl

Martínez, M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México. Editorial Trillas.

Morín, Edgar. (1999). La cabeza bien puesta. Buenos Aires. Repensar la reforma, reformar el pensamiento.

República de Venezuela. (2009, 24 de marzo). Decreto Nº 6.650, Misión Alma Máter. Gaceta Oficial 39.148.

Rodríguez, O. (2014) "Indicadores de Gestión para la Formación Investigativa en el Colegio Universitario de los Teques "Cecilio Acosta" Trabajo de ascenso no publicado para optar a la categoría académica Agregado.

Resignificando la ética de las fuerzas productivas venezolanas desde la Acción Comunicativa

Sari Mena

Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada
Correo electrónico: sarimena@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-003-0275-0083

RESUMEN

Este estudio propone construir un modelo ético discursivo para las fuerzas productivas venezolanas que resignifique al factor trabajo desde la Acción Comunicativa, con una postura onto-epistémica del pensamiento habermasiano. Aborda una dinámica dialéctica, con la teoría de la dependencia, la Teoría de la Acción Comunicativa y la teoría de sistemas. Atraviesa lo empírico observable con la teoría de la administración burocratizada. Metodológicamente se empleó un enfoque cualitativo, bajo el paradigma investigativo socio-crítico. Se utilizó la investigación-acción; a partir de un marco categorial sistémico que permitió trascender la racionalidad burocrática y el funcionalismo. Se analizó el enfoque lingüístico hegemónico del capitalismo para repensar el modo de producción dependiente. Se develaron las categorías: ética discursiva, formación educativa y democracia deliberativa. En conclusión: una ética discursiva es capaz de resignificar el factor trabajo, que se exterioriza en una educación emancipadora que orienta las acciones de los individuos en el devenir del proceso administrativo venezolano.

Palabras clave: Dependencia, ética, fuerza productiva.

Reinterpreting the Ethics of Venezuela's Productive Forces through Communicative Action

ABSTRACT

This study proposes to construct a discursive ethical model for Venezuela's productive forces, re-signifying the labor factor through Communicative Action and grounded in Habermasian thought. The research employs a dialectical dynamic, integrating Dependency Theory, Communicative Action Theory, and Systems Theory, and examining empirical observations through the lens of Bureaucratized Administration. Methodologically, a qualitative approach was employed within the socio-critical research paradigm. Action research was used, based

Fecha de recepción: 3 de octubre 2025
Fecha de aceptación: 18 de noviembre 2025

on a systemic categorical framework that made it possible to transcend bureaucratic rationality and functionalism.The hegemonic linguistic framework of capitalism was analyzed in order to rethink the dependent production model. Key categories revealed include discursive ethics, educational formation, and deliberative democracy. The study concludes that a robust discursive ethic can re-signify the labor factor, manifesting in an emancipatory education that guides individual actions within the Venezuelan administrative process.

Keywords: Dependency; ethics; productive force.

Reinterpretando a ética das forças produtivas venezuelanas a partir da Ação Comunicativa

RESUMO

Este estudo propõe a construção de um modelo ético discursivo para as forças produtivas venezuelanas. A proposta ressignifica o fator trabalho a partir da Ação Comunicativa (pensamento habermasiano), integrando uma dinâmica dialética com a teoria da dependência, Teoria da Ação Comunicativa e teoria de sistemas, em interseção com a administração burocratizada. Metodologicamente, utilizou-se uma abordagem qualitativa sob o paradigma sociocrítico e a pesquisa-ação. Isso permitiu, via um quadro categorial sistêmico, transcender a racionalidade burocrática e funcionalista, analisando o enfoque linguístico hegemônico do capitalismo para repensar o modo de produção dependente. As categorias ética discursiva, formação educativa e democracia deliberativa foram reveladas. Conclui- se que uma ética discursiva é capaz de ressignificar o fator trabalho, exteriorizando- se em uma educação com fins emancipadores que orienta as ações no processo administrativo venezuelano.

Palavras-chave: Dependência; ética; força produtiva.

1. Introduccion

El sistema económico mundial se encuentra atravesando profundas transformaciones estructurales de impacto significativo en las dinámicas operativas y estratégicas de la gestión administrativa, aspecto clave para la dirección de las fuerzas productivas de un país. Así, al indagar sobre las estructuras socio-culturales venezolanas, nos situamos en el horizonte político en el cual se desenvuelve la sociedad que normaliza el subdesarrollo y la dependencia a través del lenguaje. Por consiguiente, el problema central del presente estudio se articula en torno a la persistencia de un modo de producción dependiente, limitante del desarrollo de la fuerza productiva, reflejo de una conciencia de acumulación rentista, toda vez que en el devenir del modo de producción, descrito por Smith (1997),vigente en el siglo XVII, se entendía la acumulación de riqueza como un proceso mercantil, cuyo interés determinante de la clase dominante, giraba en torno al comercio y no a la producción, porque la tierra y el trabajo eran factores pocos apreciados.

Desde esta perspectiva, se despliega un análisis crítico del enfoque funcionalista y el racionalismo burocrático predominante en la administración venezolana, la cual se encuentra sostenida en una racionalidad instrumental que impide un cambio profundo en las fuerzas productivas. Se plantea la necesidad de superar esta lógica a través de una nueva ética discursiva, manifiesta mediante procesos educativos emancipadores y la promoción de una democracia deliberativa.

La investigación se justifica en el contexto de la compleja situación venezolana, marcada desde el año 2015, cuando nuestro país fue percibiendo los resultados de una economía dependiente, al entrar en una crisis profunda como consecuencia de un deterioro socio-económico de intensificación progresiva, resultado de la declaración del país como una "amenaza inusual y extraordinaria" por parte del gobierno norteamericano (Decreto Ejecutivo 13808 del presidente de los EEUU, Barack Obama) y de un bloqueo económico dirigido principalmente a sancionar a la industria petrolera, fuente primordial de ingreso, situación que intensificó la dependencia tecnológica y la economía de puerto. Este escenario condujo al colapso del parque industrial, exponiendo la precariedad del entramado productivo constituido, y subrayó la urgencia de una reconstrucción basada en una perspectiva crítica y transformadora.

Aunado a ello, la situación económica agravada para el año 2020 con la llegada de la pandemia mundial por SARS-CoV-2 o COVID-19, impactó la economía en un punto de inflexión, en el cual el interés principal se centró en la producción interna y la reconstrucción de la industria petrolera mediante un proceso de ingeniería en reverso.

En este sentido, la reflexión sobre este contexto histórico y la dependencia económica del país, demandó indagar sobre las estructuras socio-culturales venezolanas y el devenir del proceso administrativo, lo cual se sustenta en la premisa de que la administración constituye un eje articulador entre la infraestructura económica y la superestructura social, al ser un componente esencial para la transformación de los escenarios de dependencia. Precisamente en esta línea, Chiavenato (2006:18) apunta que "la administración es el factor clave para el mejoramiento de la calidad de vida y para la solución de los problemas complejos que afligen hoy a la humanidad".

Por ello, nos situamos necesariamente en el horizonte político en el cual se desenvuelve las relaciones sociales de producción, las cuales normalizan el subdesarrollo y la dependencia, a través del lenguaje (hegemónico) del capitalismo que moldea una ética que invisibiliza el valor real del trabajo.

De acuerdo a este aspecto, se propuso la presente temática de esta investigación: mostrar las debilidades del sistema funcionalista actual vinculado con la racionalidad sustantiva. Se enfatiza la importancia de comprender el lenguaje como medio simbólico y herramienta fundamental para la construcción de nuevas lógicas de comprensión que orienten la acción individual y colectiva en los ámbitos organizativos. Se propone un viraje ético que revalorice el trabajo como factor clave de las fuerzas productivas, radicada en la potencial ruptura paradigmática y el giro ético de un nuevo modelo de conciencia, basado en categorías sistémicas y la Acción Comunicativa.

En concordancia con esta línea argumentativa, Habermas (1999:79) define como Acción Comunicativa "[...] la interacción entre dos sujetos, capaces de comunicarse lingüísticamente y de efectuar acciones para establecer una relación interpersonal, desarrolla la intuición de que al lenguaje le es inmanente el *telos* del entendimiento". El alcance del estudio lo constituye su gravedad en la crítica ontológica-racional de los factores de producción que emerge de la experiencia colectiva de la investigadora, la argumentación teórica y la interacción con diferentes actores sociales en concordancia con dos premisas primordiales, a

saber: la tensión entre la postura técnica-instrumental para interrogar por las estructuras de pensamiento dominante y el abordaje onto-epistémico desde la posición habermasiana que analiza a la sociedad actual dominada por el interés técnico.

En esa línea y dirección del planteamiento del problema, se define como propósito general: construir un modelo ético discursivo para las fuerzas productivas venezolanas, que resignifique al factor trabajo desde la Acción Comunicativa. Los propósitos básicos son: comprender el enfoque lingüístico hegemónico del modo de producción capitalista que moldea la ética del factor trabajo de las fuerzas productivas en el proceso administrativo; repensar el modo de producción dependiente como parte de la acción comunicativa del factor social del trabajo; construir lógicas desde la mirada de la Acción Comunicativa para la elaboración de un modelo teórico que resignifique la ética del factor social del trabajo a partir de un marco categorial sistémico.

De este modo, el estudio considera la crítica emancipatoria en la búsqueda de explicar causalmente el mundo para cambiarlo, a través de la racionalidad del lenguaje desde la perspectiva de Habermas (2000:37) "con el objetivo de llegar a la comprensión conjunta de una cosa o a una opinión común". Esto bajo la compresión de la realidad del mundo donde interactúa la racionalidad del sistema dentro de la sociedad, regida por las normas sociales que normalizan su validez y que surge de la necesidad de transformación ante el sistema económico mundial y las contradicciones en el quehacer administrativo venezolano, afectado por la dependencia y un modo de producción capitalista y burocratizado. En lo onto-epistémico se fundamenta en el pensamiento habermasiano, que critica la dominación del interés técnico-instrumental y postula la Acción Comunicativa como vía para la comprensión conjunta.

2. Racionalidad teórica

Una vez identificada la racionalidad fáctica anterior se presenta el *corpus* teórico pertinente al sujeto de estudio que emergió a partir de un rastreo teórico inicial, proceso resultante de la identificación de un conjunto de categorías claves, las cuales fueron agrupadas en pares categoriales que se vincularon con los referentes teóricos principales, entre los cuales destaca, la teoría de la dependencia. Con ella se analiza el par categorial desarrollo/subdesarrollo y el sistema mundo. La dependencia es el resultado de un orden hegemónico (centro- periferia) lo cual

se traduce en leyes asimiladas por las élites periféricas, influenciada por el pensamiento posmarxista y surgida de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL (Prebisch, 1981) en los años sesenta del siglo XX. Esta corriente (Dos Santos, Marini, Bambirra, entre otros) critica las concepciones desarrollistas burguesas. Este análisis proyecta una ética de acumulación rentista-dependiente en la estructura venezolana.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Jürgen Habermas constituye el eje filosófico y transversal de la investigación. A través del par categorial poder/comunicación se busca comprender la complejidad del mundo social, destacando el carácter entramado de los actos del habla en donde el lenguaje es el medio de entendimiento.

Desde esta perspectiva el conocimiento está dirigido por intereses que se expresan en la acción comunicativa, la cual moldea la conciencia moral y la ética (Habermas, 1990). Esta teoría busca ofrecer una alternativa a las debilidades del sistema funcionalista; por consiguiente, se entiende la acción comunicativa como parte de la acción social, la cual pretende la comprensión de la conciencia moral y la ética del ser humano, explícita en el presente estudio, representado por el modo de producción capitalista instalado en el país.

Al resignificar la ética del factor trabajo a través de la razón comunicativa se promueve un cambio de conciencia en las fuerzas productivas contrarrestando la reproducción sistémica-racional-burocrática. Además de lo antes señalado instituye el marco para la construcción de nuevas lógicas de comprensión. Este acervo teórico se aplica al estudio de la teoría de sistema (Deutsch, 1974), abordando la dinámica del par categorial sistema/gerencia. Esta perspectiva permite comprender los sistemas políticos como "problemas retorcidos" (*wicked problems*), en el cual el poder se impone a través de sistemas de información-comunicación desde el centro hacia la periferia (gobiernos satélites).

Este enfoque permite analizar la intrincada estructura política y el control social en Venezuela, revelando la superestructura política y económica complaciente con las necesidades centrales y no con el desarrollo local, influenciando la conciencia social y las fuerzas productivas. El modelo cibernético enfatiza el control, la decisión y la manipulación por sobre el manejo.

Finalmente, al atravesar lo empírico observable del estudio, se aborda la teoría de la administración burocratizada, la burocracia como la forma de organización que reorientó la teoría administrativa hacia la ampliación y estandarización de procesos.

Por otra parte, desde la perspectiva de Weber (2001, 2008), la burocracia busca la máxima eficiencia y surge como un instrumento de dominación estatal y de control. En contraste, la postura marxista (Marx, 2003) concibe la burocracia como una estructura administrativa que perpetúa los intereses de la clase en el poder para mantener con vida el sistema capitalista y concentrar el dominio desde un centro de decisión abstracto. En el contexto venezolano, esta teoría permite analizar la racionalidad sustantiva burocratizada del modo de producción dependiente que normaliza el subdesarrollo y la dependencia.

Ambos enfoques, a pesar de su antagonismo, presumen una conexión económica fundamental entre la burocracia y el capitalismo. Así, la revisión del cúmulo teórico referencial desde la perspectiva habermasiana constituyó el pilar para la comprensión dialéctica del fenómeno estudiado, al permitir la valoración del fenómeno investigado.

3. Método

En cuanto a la racionalidad metodológica de la investigación, ésta encuentra su sustento filosófico en la concepción habermasiana de la racionalidad formal del sistema, postura sostenedora de la generación de conocimiento y que se encuentra inherentemente guiada por intereses que, en la práctica social, se manifiestan a través de la acción social. Específicamente, se analiza cómo la comunicación se orienta hacia la construcción de la superestructura social, incluyendo la ética, el derecho y la moral. El análisis se dirige a la ética del modo de producción capitalista mediante una perspectiva socio-crítica, a partir de la fundamentalidad de la razón comunicativa para impulsar un cambio de conciencia. El interés investigativo onto- epistemológico radica en develar el poder inscrito en el lenguaje y la acción comunicativa, elementos cruciales que moldean la conducta e impactan la acción social.

Axiológicamente, el estudio emplea la racionalidad de Habermas (2000) para exponer la racionalidad instrumental que emerge del poder hegemónico, la cual se encuentra intrínsecamente ligada a la intención comunicativa proyectada tanto en el modo de producción venezolano como, por extensión, en sus fuerzas productivas.

Desde esta mirada filosófica habermasiana y mediante una crítica racionalista, se logra una dinámica dialéctica que confronta la acción-razón comunicativa con la acción-razón instrumental dentro del ámbito de las ciencias administrativas.

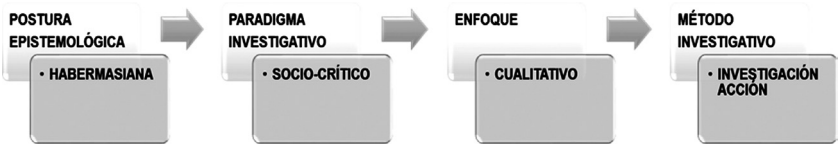
Se examinan las estructuras de pensamiento prevalecientes para precisar una sucesión de reflexiones relacionadas con la resignificación de la ética del discurso del modo de producción, de la fuerza productiva, entramado en la moral del factor trabajo en la República Bolivariana de Venezuela. Siguiendo a Habermas (1990: 12) "comparado con el saber absoluto, el conocimiento científico aparece necesariamente como limitado, y la única tarea que queda entonces es la disolución crítica de los límites del conocimiento positivo".

En ese orden de ideas, el paradigma investigativo empleado, es el socio-crítico, fundamentado en la crítica social propuesta por Habermas (1990) a través de la Teoría de la Acción Comunicativa. Coherentemente con este marco, se emplea el enfoque cualitativo, que utiliza la recolección de datos sin medición numérica para la reconstrucción de la realidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

En cuanto a la investigación-acción, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006) y de acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) tiene particularidades y apunta a tres perspectivas: la visión técnico-científica, deliberativa y emancipadora.

Por tanto, la fundamentación de la ruta metódica para el proceso investigativo se realizó sobre la base habermasiana la cual tiene como tarea emancipar para siempre las formas hegemónicas de racionalidad técnico-instrumental, buscando, según Hoyos y Vargas (2002: 184) "enriquecer el sentido del trabajo social y ampliar el de racionalidad", para transformar la ética del proceso de producción basado en la dominación instrumental (Ver Figura 1).

Figura N° 1. Ruta metódica integrada



Fuente: Mena S (2022)

Los procedimientos metodológicos se articularon bajo un enfoque cualitativo estricto, centrado en el análisis de cualidades o atributos. Los datos se extrajeron y procesaron sistemáticamente de diversas fuentes (experiencia, contexto, documentación), buscando elucidar las causas del asunto de estudio. En este sentido, las técnicas y los instrumentos utilizados en la investigación

constituyen los medios fundamentales para obtener la información necesaria en el estudio Arias (2012).

En el presente estudio, la investigación-acción se estructuró en tres fases metodológicas principales, a saber: la infra-racionalidad, la supra-racionalidad y la meta-racionalidad.

En la fase de infra-racionalidad se registraron experiencias y discursos emergentes sobre el modo de producción dependiente venezolano, contrastándolos con documentos y fuentes diversas para identificar categorías preliminares. La supra- racionalidad consistió en un análisis profundo y dialéctico del material recopilado integrando perspectivas teóricas y opiniones de actores sociales a través de entrevistas no estructuradas. Para la fase meta-racionalidad se validaron y ajustaron las categorías y el modelo propuesto mediante grupos focales con expertos en temas sindicales, industriales y académicos.

Las técnicas principales de recolección de datos utilizadas fueron la observación participante, lo que permitió captar conductas y discursos en contextos naturales, utilizando un instrumento de registro sistemático. Por su parte las entrevistas no estructuradas favorecieron un diálogo flexible y profundo con actores clave, lo cual generó información rica y contextualizada sobre la ética en las fuerzas productivas. Finalmente, los grupos focales facilitaron la interacción colectiva y el contraste de visiones sobre el modelo ético en construcción, aportando retroalimentación para su enriquecimiento.

En cuanto al análisis de los datos se realizó mediante técnicas de análisis de contenido y análisis crítico documental, complementados con matrices para la sistematización y triangulación de la información. Estas herramientas permitieron identificar unidades de análisis, agruparlas en categorías emergentes y establecer relaciones sistémicas entre ellas, sustentando la construcción del modelo teórico.

El diseño metodológico se justifica en la necesidad de una investigación descriptiva y activamente transformadora de la realidad socio productiva venezolana al proponer una ética renovada basada en la acción comunicativa y la formación educativa emancipadora.

La integración del *corpus* teórico del presente estudio se basa en una relación de crítica dialéctica y complementariedad funcional para su propósito general; el cual se logra alcanzar mediante un diálogo tenso y dialéctico entre teorías estructurales que diagnostican la dominación y teoría sistémica que explica el control. Todas ellas interpeladas desde la Teoría de la Acción Comunicativa por el eje

normativo-crítico de Habermas. Este entramado conceptual condujo esencialmente a la elección de la teoría de la dependencia destacada en la obra de Theotonio Dos Santos, como punto de partida, la cual aborda la identificación de un macro diagnóstico estructural de la dominación cuya corriente de crítica al desarrollismo burgués y de influencia posmarxista establece que la dependencia resulta de un orden hegemónico centro-periferia; se advierte una ética de acumulación rentista-dependiente como el núcleo ideológico de la estructura venezolana.

Así vemos, al integrarse con la teoría de la administración burocratizada (Weber), que se ofrece un micro diagnóstico de cómo esta dominación se operacionaliza internamente, como un sistema técnico-burocratizado que normaliza la dependencia y el subdesarrollo en las fuerzas productivas venezolanas. Esta perspectiva estructural enlaza directamente con la teoría de sistema (Deutsch) al permitir visualizar los sistemas políticos como "problemas retorcidos" en los cuales el poder se impone desde el centro a través de sistemas de información-comunicación, al ejercer control social y revelarse de este modo la superestructura política y económica, que impacta la conciencia social y las fuerzas productivas con un modelo cibernético que prioriza el control y la manipulación. La teoría de la dependencia identifica la causa estructural (*relación parasitaria* en el comercio internacional) y la burocracia explica el mecanismo administrativo al imponer una racionalidad sustantiva burocratizada. Esta dinámica, asumida por la superestructura, despliega su propia trama política e imprime su carácter en el modo de producción y, consecuentemente, en las fuerzas productivas.

Seguidamente con la Teoría de la Acción Comunicativa, se busca un mecanismo de ruptura al ofrecer una alternativa a las debilidades del sistema funcionalista. Esto significa que el lenguaje se convierte en la herramienta contra-hegemónica capaz de contrarrestar la reproducción sistémica-racional-burocrática que las anteriores teorías diagnosticaron.

La Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas interroga el *statu quo* revelado por las tres teorías anteriores, lo cual ofrece la alternativa normativa al sistema funcionalista (capitalista y burocrático) criticado por Marx/Weber y que es estructural en la teoría de la dependencia y en la teoría de sistema. Su objetivo es contrarrestar la reproducción sistémica-racional-burocrática. En la praxis, la razón comunicativa busca resignificar la ética del factor trabajo y promover un cambio de conciencia. Este cambio de conciencia es fundamental para desmantelar la ética de acumulación rentista-dependiente y resistir el control social impuesto por la manipulación cibernética.

La perspectiva habermasiana es el motor permitente de la comprensión dialéctica y la valoración del fenómeno. El estudio persigue la promoción de un cambio de conciencia en las fuerzas productivas. La resignificación de la ética del factor trabajo a través de la razón comunicativa, implica desplazar la *ética rentista-dependiente* (dependencia) por una nueva conciencia moral y ética basada en la comprensión y el consenso, instituyendo nuevas lógicas de comprensión para un modo de producción diferente.

En síntesis, la racionalidad teórica es un complejo andamiaje crítico en el cual las teorías estructurales y sistémicas (dependencia, burocracia, sistema) describen la patología de la dominación venezolana, mientras la Teoría de la Acción Comunicativa (Habermas) proporciona la terapia normativa-crítica para reorientar la conciencia y la praxis social.

4. Racionalidad dialéctica de los hallazgos

El estudio alcanzó en su recorrido las evidencias para construir un modelo teórico de la ética para las fuerzas productivas venezolanas que resignifique el factor trabajo desde la Acción Comunicativa siendo este su propósito principal analizando los pares conceptuales poder/comunicación, desarrollo/subdesarrollo y sistema/gerencia. En su estructura la investigación asume la posición habermasiana (ética del discurso y Acción Comunicativa) para superar el interés técnico-instrumental dominante en la sociedad y repensar la ética del factor trabajo. Se busca alcanzar una racionalidad social y liberadora mediante un modelo discursivo para el bien común. Dicha estructura permitió estudiar los propósitos básicos.

A continuación, se exponen los apartados que fundamentan la construcción del modelo teórico. El primer componente se centra en el enfoque lingüístico hegemónico del modo de producción capitalista que moldea la ética del factor trabajo de las fuerzas productivas en el proceso administrativo (denominado infra- racionalidad), el cual se explica cómo la racionalidad instrumental del capitalismo global domina la ética laboral en Venezuela. Este análisis se sustenta en la caracterización de dependencia y rentismo en el cual Venezuela es caracterizada como un país rentista, dependiente y periférico (mono-exportador de petróleo) sometido históricamente a potencias hegemónicas (Wallerstein, 1979; Dos Santos, 2002). A partir de esto, se evalúa el binomio poder/comunicación, mostrando que el poder hegemónico global, actualmente liderado por EE.UU controla el mercado, el financiamiento y, además, a través de la industria cultural,

impone un discurso hegemónico y una ideología dominante (Marx, 1867/2008; Habermas, 1999).

Esto nos conduce a la racionalidad instrumental y cosificación pues esta ideología utiliza la racionalidad instrumental (interés técnico) para manipular y controlar a los sujetos, cosificándolos (convirtiéndolos en objetos o simple mercancía) en favor de la acumulación de capital. Consecuentemente, la hegemonía se evidencia en la educación y el trabajo, al reproducirse en el sistema educativo (imponiendo directrices internacionales y contenidos colonizadores) y en el ámbito laboral (relación capitalista/obrero, salarios congelados), al perpetuar la desigualdad. No obstante, se propone como alternativa la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas, basada en la racionalidad comunicativa (sujeto/sujeto) y la ética del lenguaje, como vía para la emancipación y la construcción de una sociedad justa.

Posteriormente la investigación se desplaza a repensar el modo de producción dependiente como parte de la acción comunicativa del factor social del trabajo (la supra-racionalidad). Esta sección se centra en la crítica al modelo capitalista periférico desde la perspectiva del par desarrollo/subdesarrollo. En este marco, se analiza el antagonismo entre subdesarrollo y dependencia y el carácter social de la producción y la apropiación capitalista del trabajo. Para fundamentar este punto, se retoman las teorías estructuralistas (CEPAL; Prebisch, 1950) y de la dependencia (Dos Santos, 2002; Frank, 1967; Cardoso & Faletto, 1979) las cuales explican el subdesarrollo latinoamericano como un resultado histórico del sistema capitalista mundial (modelo centro-periferia).

Así mismo la interpelación al funcionalismo se hace patente cuando la investigación critica el estructural-funcionalismo del modelo capitalista y la racionalidad instrumental por normalizar la dependencia y el subdesarrollo en las organizaciones. En adición, la dependencia integral se subraya al constatar que no solo es externa sino, además, se manifiesta internamente en las estructuras sociales, ideológicas, culturales, educativas y políticas de los países periféricos, profundizando así sus problemas estructurales. Finalmente, la visión de superación se articula mediante las lógicas desde la mirada de la Acción Comunicativa para la elaboración de un modelo teórico que resignifique la ética del factor social del trabajo a partir de un marco categorial sistémico (la meta racionalidad). En este nivel, el objetivo es construir nuevas lógicas de comprensión que orienten las acciones de los individuos hacia un desarrollo concebido como conciencia deliberativa al bien común, desafiando la ética de la acumulación.

5. Discusión. Racionalidad dialéctica del *corpus* de lógicas categoriales

Se describe el proceso de análisis categorial sistémico y la construcción progresiva del modelo teórico de la investigación bajo la óptica de la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas y la noción de pretensiones de validez.

La fase de construcción categorial y metódica se ejecutó mediante la racionalidad dialéctica, articulando las categorías centrales (poder/comunicación, desarrollo/subdesarrollo y sistema/gerencia) con las categorías emergentes y transversales. Este proceso metodológico (bitácora permanente) permitió: establecer racionalmente las articulaciones entre las categorías; confirmar la orientación de los instrumentos de recolección de datos (entrevista no estructurada y grupo focal); descodificar la lógica entramada en las matrices para el análisis y contrastación de los datos cualitativos. En cuanto a los elementos emergentes (caracterización del problema), los resultados empíricos y la contrastación con expertos revelaron una serie de elementos críticos determinantes de la realidad venezolana y su modo de producción: la complejidad del sistema social del trabajo, la sustracción del sujeto cognoscente de su realidad histórica, la irracionalidad del proceso de acumulación y el desorden/caos en la producción; la inexistencia de dialéctica empírica/teórica, la percepción de un modelo de producción impuesto ("siempre ha sido así").

La fase de racionalidad y reflexiones clave se implementó organizando la investigación en fases sucesivas con el propósito de facilitar el análisis dialéctico. El proceso se inició con la infra-racionalidad la cual permitió la deconstrucción de las prácticas administrativas y del par subdesarrollo/dependencia. Esta fase asumió que las racionalidades sustentantes del sistema no requieren una explicación explícita (postulados aproximados) buscando comprender la interrelación del subdesarrollo con un sistema complejo y cuyo análisis develó el encubrimiento y la enajenación del sentido de independencia a manos de intereses hegemónicos.

Posteriormente se desarrolló la fase de la supra-racionalidad la cual surgió de la dialéctica entre la entrevista no estructurada y el grupo focal el cual reveló que la ética de las fuerzas productivas es percibida como un modelo impuesto, lo cual condujo a la necesidad de una política educativa agresiva para orientar un giro hacia un modelo consensuado. En este contexto la democracia deliberativa emerge como un espacio clave para superar el reduccionismo instrumental y reflexionar sobre la relación simbólica entre educación y sector productivo. Así el proceso metodológico culminó con la meta-racionalidad, la cual constituyó la fase de comprensión, síntesis,

teorización y re contextualización. Esta fase implicó someter a prueba práctica las ideas para lograr un cambio material (teleología determinada), y a partir de sus hallazgos, se propone un giro en la ética de la fuerza productiva (reingeniería en el sistema educativo) con el fin de fomentar la capacidad de argumentación y superar el autoritarismo, el escepticismo y el individualismo capitalista.

En la fase de fundamentación del modelo teórico, el análisis confirma el carácter prioritario de la acción estratégica (orientada al éxito) en el proceso productivo venezolano y la racionalidad instrumental lo cual genera dominación burocrática y daño a la estructura comunicativa del mundo de la vida social.

6. Racionalidad de cierre

A manera de cierre el proceso intelectual de los hallazgos posibilitó que emergieran ideas a partir del quehacer investigativo transitado por la dialéctica, atravesada por los pares conceptuales, en concordancia, los cuerpos teóricos tratados contribuyeron a construir el modelo teórico. A través del referido marco categorial sistémico surgido del proceso investigativo se logró repensar en la consecución de la totalidad del asunto de estudio como un nuevo modelo de conciencia que resignifica éticamente el modo de producción venezolano, accediendo así a un giro valorativo discursivo transformador del sentido hegemónico burocratizado de administración estructuralista en Venezuela para ofrecer democracia deliberativa (herramienta crítica) en un consenso social racional, como aspecto relevante para la consecución transformadora de una nueva forma de hacer las cosas.

Esto supone una nueva ética al revelar una lógica nueva en la valoración del proceso de producción y, por tanto, de su lógica de acumulación, por consecuencia una nueva conciencia frente a la dependencia. Se entiende dicha ética como juicio valorativo para descubrir lo velado en la dependencia, para la transformación de las fuerzas productivas venezolanas y que éstas puedan resignificar su forma de trabajar a partir de ella; que establezcan criterios valorativos para el factor trabajo como cuestión emergente y permanente para reflexionar sobre la ética, y, por tanto, la conciencia de la fuerza productiva desde la acción comunicativa.

Así, la razón comunicativa presente en las fuerzas productivas, debe ser dialogante e intersubjetiva, buscar por lo tanto un nuevo modelo de producción que englobe el diálogo y la comunicación interpersonal entre los sujetos del proceso productivo. Por tanto, en concordancia con Habermas (1999) se trata

de configurar un nuevo contexto ideal de validez comunicativa en las relaciones de producción el cual permee una ética discursiva de las relaciones humanas.

Ahora bien, como la nueva ética ya no se funda en el individuo sino en el conjunto social, y es por tanto deliberativa, tiene como presupuesto la existencia de una comunidad de diálogo en donde todos, sin coacción y en igualdad de oportunidades, puedan opinar para buscar un consenso racional acerca de qué intereses pueden considerarse comunes. En virtud del carácter comunitario y de consenso racional surge la necesidad de una política que sea deliberativa.

Así pues, se ofrece una representación abstracta expresada por un conjunto de ideas hiladas mediante el marco categorial sistémico y que éstas constituyan enunciados que conectan los modos comunicativos, dando cuenta de la deconstrucción de la forma y del orden de los elementos configuradores de la acción social del comportamiento productivo dependiente, totalmente divergente de la idea de libertad contrastando así con la acumulación. (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Representación de las categorías emergentes

CATEGORÍAS EMERGENTES	
Par conceptual	**Categorías emergentes**
Poder/Comunicación	**Ética discursiva** Recibe la influencia hegemónica, a través de la comunicación, indicando la necesidad de deliberar sobre el derecho y su fundamento en la política y en la moral universalista legitimadora del bien.
Desarrollo/Subdesarrollo	**Formación educativa** Esta re-comprensión generó develar el encubrimiento, la desfiguración entendida como la enajenación del sentido de la independencia a manos de intereses hegemónicos, indagando por detrás de la autoconciencia.
Sistema/Gerencia	**Democracia deliberativa** Concebir un proceso educativo con una política con sentido deliberativo (crítico) y no instrumental, con una ética que recoja lo mejor de la discusión contemporánea sobre la misma.

Fuente: Mena Sari (2023) con base en Habermas (1990) y Dos Santos (2002)

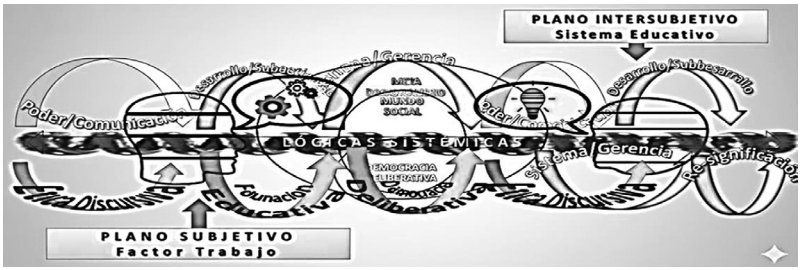
Este conjunto de reflexiones, dio como resultado la construcción de un modelo teórico contentivo de aspectos relevantes para la consecución trasformadora,

porque es capaz de ofrecer una ética manifestando una nueva racionalidad o lógica en la valoración del proceso de producción y acumulación.

El modelo teórico propuesto se fundamenta en la moral en el diálogo intersubjetivo y el consenso no coactivo, superando la manipulación hegemónica.

En cuanto a la formación educativa se requiere la creación de una educación comprensiva, reflexiva y dialogal basada en el esfuerzo argumentativo para superar la dependencia y la autoconciencia enajenada. En lo relacionado a la democracia deliberativa: instaurar una política con sentido deliberativo (crítico) en lugar de instrumental donde los ciudadanos están capacitados para intervenir en el debate público con argumentos basados en la razón comunicativa. El modelo describe la incidencia de los procesos de educación en los sujetos y su impacto futuro, en la formación opinión personal y pública en las que se encuentran a partir de las estructuras comunicativas del sistema educativo y de la sociedad en general, al ser el principal vehículo de la democracia deliberativa, por lo cual, se conforma luego el tejido cultural y político del mundo de la vida social para la deliberación de lo que es bueno (ver figura 2).

Figura N° 2. Modelo teórico



Fuente: Mena Sari (2023)

Por tanto, el modelo refiere la dinámica recursiva e interactiva de la acción comunicativa dentro de la trama social de la fuerza productiva venezolana orientada hacia su re significación ética. Su fundamento reposa en una perspectiva racional habermasiana la cual se articula mediante un proceso discursivo recursivo en el mundo social. Este proceso se estructura a partir de un marco de categorías dicotómicas definitorias de la acción social, como son, poder/comunicación, desarrollo/subdesarrollo, sistema/gerencia.

Estas categorías son analizadas bajo el prisma de la racionalidad sustantiva del modo de producción venezolano, considerado el factor de gravedad de la acción social. El objetivo es comprender, el sentido y la finalidad intrínseca de los hechos y acciones derivadas de esta interacción, en la cual se visibiliza la categoría ética discursiva como expresión existencial capaz de dar un giro a la acción social. De esta forma surge del proceso de comprensión de los pares conceptuales un entramado del plano intersubjetivo exigiendo un sentido comunicativo y compartido por el otro, capaz de reconstruir la perspectiva de un mundo social común, donde "yo" y los "otros" salen al encuentro y constituyen "nuestro" mundo social. De este modo se propone una racionalidad operativa del lenguaje, así, desde la perspectiva habermasiana, genera espacios educativos para la democracia deliberativa. En este contexto, la formación educativa de la acción social logra racionalizar sin una perspectiva reduccionista y/o utilitarista los procesos educativos capaces de emancipar. Lo anterior da como resultado el giro en la forma de trabajar así en el plano subjetivo del factor trabajo; el sujeto se adueña de sus acciones, al lograr con lo anterior, finalmente, la re significación frente a las posibilidades de la organización para alcanzar sus objetivos y que los sujetos capaces de lenguaje accedan al equilibrio entre lo instrumental y el bien común al descubrir una nueva ética discursiva. Por tanto, los sujetos deben salir a comunicarse con una ética discursiva emancipadora resignificada, deben fomentar la comunicación equitativa y transformar la percepción del modo de producción desde la acción social intersubjetiva, y por consecuencia, el factor trabajo centrado en el irrestricto respeto a la racionalidad del interlocutor en un proceso de comunicación ideal en el que todos los actores poseen el mismo poder.

El modelo propone resignificar el factor trabajo venezolano mediante una ética discursiva armonizadora de lo instrumental con el bien común y desde la acción comunicativa impulsando una conciencia crítica y emancipadora, descolonizando el pensamiento administrativo y superando la racionalidad impuesta por estructuras dominantes en el proceso productivo.

REFERENCIAS

Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México, Paidós Educador.

Arias, F. (2012). *El Proyecto de Investigación: Introducción a la metodología científica*. Caracas, Editorial Episteme, C.A.

Chiavenato, I. (2006). *Introducción a la teoría general de la administración*. México, McGraw-Hill.

Cardoso, F. H., & Faletto, E. (1979). *Dependencia y desarrollo en América Latina: Ensayo de interpretación sociológica* (15a ed.). Siglo XXI Editores.

Deutsch, K. (1974). *Los Nervios del Gobierno: Modelos de Comunicación y Control Políticos*. México, Paidós.

Dos Santos, T. (2002). *Teoría de la dependencia: Balance y Perspectivas*. Barcelona, Plaza & Janés.

Frank, A. G. (1967). *Capitalismo y subdesarrollo en América Latina*. Editorial Universitaria.

Habermas, J. (1990) *Conocimiento e Interés*. Aguilar, Altea, Buenos Aires. Taurus Alfaguara. S.A de ediciones Beazley.

Habermas, J. (1999) *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid. Grupo Santillana de Ediciones, S. A.

Habermas, J. (2000) *Conciencia moral y Acción Comunicativa*. Tercera edición. Barcelona. Ediciones Península.

Hernández, R. Fernández, C. y Batista, P. (2006) *Metodología de la investigación*. España. McGraw Hill Interamericana Editores, S.A. DE C.V.

Hoyos, G. y Vargas, G. (2002) La teoría de la acción comunicativa como nuevo paradigma de investigación en ciencias sociales: las ciencias de la discusión. Módulo 2. ARFO Editores e Impresores Ltda. Colombia. https://fdocuments.es/document/la-teoria-de-la-accioncomunicativa-como-nuevo-paradigma-de-investigacion.html

Marx, K. (2003). *El 18 de Brumario de Luis Bonaparte*. Madrid, Fundación Federico Engels.

Marx, K. (2008). *Prólogo a la Contribución a la crítica de la economía política*. Novena Edición. México, Siglo XXI Editores.

Prebisch R. (1981), Capitalismo Periférico. Crisis y transformación. Fondo de Cultura Económica. Av. de la Universidad 975:03100 México, D. F.

Smith, A. (1997) *Teoría de los sentimientos morales de la traducción y estudio preliminar: Carlos Rodríguez Braun*. Madrid. Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A.

Tamayo, M. (2003). *El Proceso de Investigación Científica*. México. Editorial Limusa. Cuarta Edición.

Wallerstein, I. (1979) *El moderno sistema mundial, la agricultura capitalista y los orígenes de la economía-mundo europea en el siglo XVI*. Madrid, España. Editorial Siglo Veintiuno.

Weber, M. (2001). *La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo*. México. Fondo de Cultura Económica.

Weber, M. (2008). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. México. Fondo de Cultura Económica.

La guerra civil en Francia de Karl Marx: un análisis de la Comuna de París

Nastassja Alexandra García Díaz

Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta"
Correo electrónico: abg.ngarcia@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0004-5719-9556

RESUMEN

Este ensayo se enfoca en el análisis de la Comuna de París de 1871 como un ejemplo histórico de autogobierno y resistencia de significativa relevancia y trascendencia en el presente. Se explora el contexto de su surgimiento, su cuestionamiento al sistema estatal burgués y su impacto en el pensamiento revolucionario. La Comuna, pese a su corta duración, ofreció una visión de una sociedad organizada desde la base, sirviendo de inspiración a movimientos actuales que plantean alternativas al capitalismo y a la burocracia estatal. El abordaje que se presenta considera la influencia de la Comuna de París en figuras clave como Marx, Engels y Lenin, así como las diferentes interpretaciones de socialistas y anarquistas sobre su significado y enseñanzas.

Palabras clave: Comuna de París, autogestión, resistencia, Estado burgués, anarquismo, socialismo, democracia directa, clase obrera.

The Civil War in Karl Marx's France: an Analysis of the Paris Commune

ABSTRACT

This essay studies the Paris Commune of 1871 as a historical example of self-government and resistance that remains relevant at the moment. It explores the context of its appearance, its challenge to the bourgeois state system, and its impact on revolutionary thought. It is argued that the Commune, despite its short duration, offered a vision of a society organized from the ground up, serving as an inspiration to current movements seeking alternatives to capitalism and state bureaucracy. The study also considers the influence of the Commune on key figures such as Marx, Engels, and Lenin, as well as the different interpretations of socialists and anarchists regarding its meaning and teachings.

Keywords: Paris Commune, self-management, resistance, bourgeois state, anarchism, socialism, direct democracy, working class.

Fecha de recepción: 28 de junio 2025
Fecha de aceptación: 18 de octubre 2025

A guerra civil em França, de Karl Marx: uma análise da Comuna de Paris

RESUMO

Este ensaio centra-se na análise da Comuna de Paris de 1871 como um exemplo histórico de autogoverno e resistência de significativa relevância e transcendência no presente. Explora-se o contexto do seu surgimento, o seu questionamento do sistema estatal burguês e o seu impacto no pensamento revolucionário. Apesar de sua curta duração, a Comuna ofereceu uma visão de uma sociedade organizada a partir da base, servindo de inspiração para movimentos atuais que propõem alternativas ao capitalismo e à burocracia estatal. A abordagem apresentada considera a influência da Comuna de Paris em figuras-chave como Marx, Engels e Lenin, bem como as diferentes interpretações de socialistas e anarquistas sobre seu significado e ensinamentos.

Palavras-chave: Comuna de Paris, autogestão, resistência, Estado burguês, anarquismo, socialismo, democracia direta, classe trabalhadora.

1. Introduccion

La Comuna de París de 1871 representa un momento crucial en la historia de las luchas obreras y la teoría política revolucionaria. Surgida en un contexto de derrota militar y crisis política, esta experiencia de autogobierno proletario, muy breve, ofreció una visión radicalmente diferente de la organización social y el poder del Estado. Karl Marx, desde Londres, le dio seguimiento a este estallido social y plasmó su análisis en la obra *La guerra civil en Francia* (1871), un texto fundamental para el marxismo, el cual trasciende la simple narración de una crónica aislada que ofrece reflexiones sobre la naturaleza del Estado, las contradicciones de clases y sus potencialidades emancipadoras.

Más que un simple episodio de agitación política, la Comuna de París, simbolizó un intento audaz de crear una sociedad absolutamente diferente a la burguesía del momento; este fenómeno se basó en principios de autogobierno, justicia social y emancipación de la clase trabajadora (Marx 2003). Su legado aún persiste e inspira a movimientos sociales, políticos y económicos que buscan transformar el mundo desde sus bases, desafiando las distribuciones de poder preestablecidas y el *statu quo*.

Karl Marx argumentó que la Comuna, con su breve, pero intenso experimento de administración del gobierno por la clase trabajadora, ofreció una visión de una sociedad organizada desde la base, donde el poder residía en manos del pueblo y las decisiones tuvieron un origen colectivo y democrático (Marx 2003). Esta visión, sin embargo, sigue siendo una fuente de inspiración y resistencia para los movimientos sociales contemporáneos que buscan alternativas al capitalismo y al Estado burocrático y que aún permanece vigente en pleno siglo XXI (Prashad, 2021; Martins et al., 2021).

En un mundo marcado por la desigualdad, la crisis ambiental, la concentración del poder y la globalización, la Comuna ofrece valiosas lecciones sobre la capacidad del pueblo para organizarse, tomar decisiones y construir una sociedad más justa, equitativa y participativa. Su legado invita a reflexionar sobre cómo apropiar sus principios de autogestión, solidaridad y democracia directa a nuestros propios contextos, adaptándolos a los desafíos y oportunidades del siglo XXI.

Es por ello que la presente investigación no pretende ser un análisis histórico, sino más bien una revisión historiográfica de los hechos y su vigencia a partir de las perspectivas de críticos procedentes de corrientes de pensamientos efervescentes como el anarquismo y el socialismo científico. Este ensayo se estructura entonces en tres segmentos: el primero que sintetiza el contexto histórico en el que surgió la Comuna enfocándose en las condiciones que llevaron a su establecimiento. Incluye un examen de la relevancia de la Asamblea Constituyente convocada en 1789 marcando el inicio de la Revolución Francesa y en la que el denominado "pueblo llano" asume la vocería frente a poderosos estamentos como el clero y la burguesía; aunado a hechos subsiguientes como la Guerra Franco-Prusiana y las tensiones sociales que existían en París a finales del siglo XIX.

En segundo lugar, se explora la crítica de la Comuna al Estado burgués, mostrando cómo ésta afrontó las estructuras de poder existentes con su propuesta de una forma alternativa de organización social, política y económica. Se considerarán a su vez, las medidas tomadas por la Comuna para abolir el ejército permanente, separar la Iglesia del Estado y promover la educación laica.

Finalmente, se examinará el legado de la Comuna en el pensamiento revolucionario y su relevancia para las luchas contemporáneas. Esto incluirá un análisis de la influencia de la Comuna en figuras como Marx, Engels, Bakunin, Kropotkin y Lenin, así como una exploración de cómo sus ideas y prácticas resuenan en el socialismo y el anarquismo.

2. Contexto histórico de la Comuna

La Comuna de París de 1871 no fue un hecho aislado que emergió de la nada. Esta germinó de la Revolución Francesa de 1789. La Comuna parisina representó un conflicto entre dos corrientes: la popular, con cimientos en la búsqueda de la igualdad real y el autogobierno madurados en la Revolución Francesa y la burguesa, afianzada en el nuevo orden estatal, sustituyéndose a la aristocracia por la burguesía, y además pretendía la igualdad formal y el centralismo (Cappelletti 1978).

Los trabajadores de París se consideraban a sí mismos herederos de la Revolución Francesa de 1789 y del levantamiento de 1848. Así pues, el término Comuna fue adoptado por uso de los revolucionarios, los cuales habían organizado las ciudades en enclaves territoriales que desarrollaron principios de autogobierno local (Prashad 2021).

Aunque las secciones de París se organizaron de forma espontánea como "órganos permanentes de la administración municipal" (Cappelletti 1978: 396), demostrando que "los principios anarquistas" no nacían de la especulación teórica sino de la acción directa del pueblo (Cappelletti 1978: 397), la Revolución acabó por cimentar la estructura que la Comuna de 1871 intentaría destruir.

Para Marx, la Revolución Francesa del siglo XVIII se constituyó entonces en un fuerte acontecimiento político que desestabilizó las estructuras de la Europa feudal y allanó el terreno para el desarrollo de la superestructura del Estado moderno centralizado, el cual fue erigido durante el Primer Imperio y perfeccionado después (Marx 2003).

Lenin, al analizar este legado advirtió que la obra de la Comuna no era simplemente transferir la maquinaria estatal sino romperla, una condición previa esencial para toda revolución popular en el continente (Lenin 2009).

Kropotkin, observando la posterior Revolución Rusa, concluyó que la derrota del comunalismo de 1793 a manos del centralismo jacobino llevó a que la misma palabra socialismo se convirtiera en una maldición, un error que la Comuna de 1871, al intentar establecer una dictadura del proletariado sin un Estado permanente, buscó evitar (Cappelletti 1978).

Otra de las contradicciones que influyó en el surgimiento de la Comuna de París fue la guerra entre Francia y Prusia, acaecida entre los años 1870-1871. Esta libró un papel concluyente en la creación de las condiciones que llevaron a la insurrección de París y al establecimiento de la Comuna. La derrota militar francesa, la captura del emperador Napoleón III y el colapso del Segundo Imperio crearon un vacío de poder en París que fue rápidamente llenado por la movilización popular y la Guardia Nacional (Marx 2003). Este evento bélico, no solo debilitó al régimen bonapartista, sino que también exacerbó las tensiones sociales y políticas existentes preparando el terreno para la insurrección social.

El Segundo Imperio Francés, bajo el mandato de Luis Bonaparte, se caracterizó por una compleja combinación de autoritarismo y prácticas capitalistas, mantenido por una burocracia en el aparataje estatal y un ejército permanente. La derrota estrepitosa ante Prusia desestabilizó profundamente el régimen francés, llevando a la proclamación de la Tercera República el 4 de septiembre de 1870, denominado Gobierno de Defensa Nacional, compuesto por abogados como Thiers y el general Trochu, los que pronto demostraron su incapacidad y falta de voluntad para defender París, culminando en la capitulación ante el ejército prusiano.

Esta traición de la burguesía nacional generó una profunda indignación entre la clase trabajadora parisina, que se había armado y organizado en la Guardia Nacional para defender la ciudad. Ante la amenaza de desarme por parte del gobierno provisional, los trabajadores se levantaron, consolidando el control sobre la ciudad y proclamando la Comuna de París en marzo de 1871. Como señala Marx, este acto no fue una simple transferencia de poder, sino una ruptura radical con la vieja maquinaria estatal desfasada. (Marx 2003).

Más allá de la guerra, París era una ciudad marcada por profundas contradicciones en lo social, con una creciente desigualdad económica, descontento político y radicalización de la clase trabajadora. La industrialización había creado una gran masa de obreros en las urbes, quienes vivían en condiciones precarias y sufrían la explotación. Para la época del Segundo Imperio, el poder estatal era, en realidad, una "fuerza pública organizada para la esclavización social", en la cual "la miseria de las masas contrastaba con la ostentación desvergonzada de un lujo suntuoso" (Marx 2003:66). Estas tensiones se exteriorizaban en huelgas, manifestaciones y la creciente popularidad de las ideas socialistas y anarquistas, que ofrecían una opción al orden social existente (Prashad 2021)

El establecimiento de la Comuna fue el resultado de una serie de eventos que culminaron en la insurrección de París en marzo de 1871. Tras la derrota francesa en la guerra, un gobierno provisional conservador intentó desarmar a la Guardia Nacional, una milicia popular compuesta principalmente por trabajadores. Esta acción provocó una revuelta espontánea, que llevó a la formación de un gobierno comunal elegido democráticamente por los distritos de París. Entre sus principales líderes se encontraban figuras como Auguste Blanqui, Louise Michel y Eugène Varlin, quienes representaban una variedad de corrientes socialistas y revolucionarias. (Marx 2003).

3. La Comuna como crítica al Estado burgués

Esta organización de la clase obrera parisina representó una crítica radical a la burguesía, la cual se hallaba representada en su máxima expresión en las estructuras estatales; la comuna parisina vino a desafiar sus fundamentos y proponer una forma alternativa de organización en lo social y lo político. Marx analizó profundamente este aspecto, destacando que "la Comuna era, esencialmente, un gobierno de la clase obrera, fruto de la lucha de la clase productora contra la clase apropiadora, la forma política al fin descubierta para llevar a cabo dentro

de ella la emancipación económica del trabajo" (Marx 2003:71). En este sentido, la Comuna no solo buscaba transformar el sistema existente, sino también a las relaciones de poder y la propiedad, permitiendo la emancipación económica de la clase trabajadora.

La breve existencia de la Comuna estuvo marcada por una serie de medidas, tales como la supresión del ejército permanente, reemplazándolo por el pueblo en armas, y la conversión de la Comuna en una corporación de trabajo, ejecutiva y legislativa al mismo tiempo. Los funcionarios públicos, incluyendo jueces y magistrados, fueron declarados elegibles, responsables y revocables en todo momento, equiparando sus salarios a los de los obreros de a pie. (Marx 2003)

Se decretó, asimismo, la separación entre la iglesia y el Estado, lo que conllevó primero la abolición de los subsidios estatales a las instituciones religiosas y finalmente, la confiscación de los bienes de la iglesia, así como también se acordó la secularización de la educación. Esta medida se correspondió con la crítica de la Comuna a la influencia de la institución clerical en la sociedad y su defensa de una educación laica y gratuita para todos. Al liberar la educación del control religioso, la Comuna buscaba promover el pensamiento crítico y la autonomía intelectual. (Marx 2003; Prashad 2021)

Además, se tomaron medidas para aliviar la situación de los más desfavorecidos, como la absolución de alquileres y la prohibición del trabajo nocturno para los panaderos y un sistema fiscal progresivo y directo, en contraposición al sistema regresivo e indirecto del régimen anterior. Propuestas como la apertura de un registro de fábricas clausuradas para su explotación por cooperativas obreras, posibilitaba la organización del trabajo basado en la asociación y la cooperación, en contraposición a la explotación capitalista. (Marx 2003)

Sin embargo, la Comuna enfrentó desde el inicio una feroz oposición por parte del gobierno de Versalles, que, con la complicidad de la burguesía, reunió un ejército para aplastar la rebelión obrera (Marx 2003). La denominada Semana Sangrienta transcurrida entre 21-28 de mayo de 1871, materializó el final de la Comuna, con una brutal represión que resultó en la masacre de miles de comuneros y la deportación de un número significativo de sus miembros.

4. El legado de la Comuna en el pensamiento revolucionario

La Comuna de París ejerció una profunda influencia en figuras como Marx y Engels, Lenin y otros líderes de izquierda en los siglos siguientes. Marx y Engels, en

lo particular, revisaron y desarrollaron su teoría del Estado a la luz de la experiencia comunal. Engels, en su introducción a *La Guerra Civil en Francia,* escrita por Marx, destacó la necesidad de la dictadura del proletariado. Marx, por su parte, argumentó que la Comuna había demostrado que la clase obrera no podía simplemente tomar posesión del aparato estatal existente, sino que debía destruirlo y crear una nueva forma de Estado basada en la democracia directa y la autogestión (Marx 2003).

El modelo de la Comuna también sirvió de ejemplo para Lenin y la Revolución Rusa de 1917. Al estudiar detenidamente la experiencia de la Comuna parisina, viéndola como un modelo de gobierno obrero parisino, que podía ser adaptado a las condiciones de la Rusia zarista, en la cual la clase trabajadora carecía de participación política. Argumenta en *El Estado y la Revolución*, que la Comuna había demostrado la necesidad de un Estado transitorio, la "dictadura del proletariado", para defender la revolución y construir una sociedad socialista (Lenin 2009: 108).

La Comuna también generó un intenso debate entre socialistas y anarquistas, quienes interpretaron su significado y lecciones de manera diferente. Mientras que los socialistas, como Marx y Lenin, enfatizaban la necesidad de un Estado obrero para defender la revolución, los anarquistas, como Bakunin y Kropotkin, argumentaban que la Comuna había demostrado la posibilidad de una sociedad sin Estado, basada en la autogestión y la libre asociación (Prashad 2021). Este debate sobre el papel del Estado y la forma de organización social sigue siendo relevante en el pensamiento revolucionario contemporáneo.

La Comuna de París fue interpretada por Mijaíl Bakunin como un experimento de autogestión que evidenció la capacidad de las masas para organizarse sin jerarquías, aunque criticó su persistencia en estructuras estatales. En *La Comuna de París y la noción de Estado*, los *communards* mantuvieron un gobierno revolucionario centralizado, reproduciendo la lógica del poder que pretendían abolir (Bakunin 1977, citado en Chicolino, 2020). Este enfoque restringió su viabilidad al prevalecer el fortalecimiento político sobre la transformación económica.

El análisis de Cappelletti sugiere que para Piotr Kropotkin se enfatiza el carácter precursor de la Comuna en su propuesta de comunas federadas. En *La conquista del pan*, subrayó que su legado radicaba en la promesa de una sociedad basada en el apoyo mutuo, aunque criticó la falta de socialización de los medios de producción (Kropotkin 1928, citado en Cappelletti 1978). Refiere, igualmente, que la Comuna demostró la viabilidad de instituciones horizontales, pero su aislamiento geográfico y la desconexión con el campesinado impidieron una revolución integral.

Ambos coincidieron en señalar la contradicción entre el discurso anti estatal y las prácticas centralizadoras de los *communards*. Bakunin denunció la creación de un "centro directivo" que replicaba el autoritarismo estatal (Chicolino, 2020: 4), mientras Kropotkin advirtió sobre la inercia de la democracia representativa, que obstaculizó la participación directa en asambleas populares (Chicolino, 2020).

La discrepancia en sus posturas teóricas se puso de manifiesto en sus modelos organizativos: Bakunin propuso federaciones de sindicatos y comunas anti estatales, priorizando la insurrección; mientras Kropotkin defendió un comunismo libertario basado en redes autosuficientes y cooperativas. Esta distinción reflejaba sus críticas al marxismo, especialmente al concepto de dictadura del proletariado, que ambos consideraron una forma encubierta de autoritarismo. (Chicolino, 2020)

Kropotkin, en sus escritos sobre la Revolución Francesa, destacó cómo las comunas históricas fracasaron al no romper con la lógica estatal, un error que repitió la Comuna de 1871 (Kropotkin, 1909, como se cita en Chicolino, 2020). Bakunin, por su parte, insistió en que solo una revolución simultáneamente política y económica podría evitar la reinstauración de nuevas élites.

Recapitulando, la Comuna reveló tanto las posibilidades como los límites de la autogestión. Para Bakunin, fue un "ensayo necesario" que confirmó la capacidad de emancipación de las masas (Bakunin 1977, citado en Chicolino 2020), mientras Kropotkin la elevó a símbolo de un futuro post-estatal basado en la ética del apoyo mutuo (Cappelletti 1978). Sus aportes trascendieron su momento histórico, siendo que sentaron las bases para conceptos de democracia directa y justicia económica.

La Comuna de París sigue siendo una fuente de inspiración para los movimientos de autogestión contemporáneos que buscan crear alternativas al capitalismo y al Estado extremadamente burocrático en este siglo. Algunos de estos movimientos, como las cooperativas de trabajadores, las comunidades organizadas y las economías sociales y solidarias, encuentran inspiración en la Comuna como un ejemplo de cómo la gente común puede organizarse y tomar el control de sus propias vidas y comunidades (Martins et al., 2021). Estas formas de organización buscan construir relaciones económicas y sociales más justas y equitativas, basadas en la cooperación, la solidaridad y la participación democrática.

La Comuna también puede verse como un precedente para la ocupación de espacios públicos y la creación de zonas autónomas que han sido características de muchos movimientos sociales contemporáneos.

Desde la expropiación por concepto de interés social o utilidad pública (muy frecuente en el neoconstitucionalismo latinoamericano) a otros ejemplos como el movimiento social *Occupy Wall Street*, los movimientos sociales han utilizado la ocupación de espacios públicos como una táctica para desafiar el poder establecido y crear espacios de encuentro, debate y acción colectiva (Prashad 2021: 14). Al ocupar estos espacios, estas corrientes buscan crear opciones al orden social existente, en ocasiones injusto y desigual; construyendo comunidades basadas en la solidaridad y la autogestión.

En un mundo marcado por la desigualdad, la opresión y la crisis ambiental, la Comuna de París sigue siendo un símbolo de resistencia y una fuente de inspiración para aquellos que buscan construir un futuro más justo y sostenible. La Comuna demostró que otro mundo es posible; un mundo donde el poder reside en manos del pueblo y donde las necesidades básicas de todos son satisfechas (Prashad 2021: 15). Al recordar la Comuna, renovamos nuestro compromiso con la lucha por la emancipación social y la creación de un mundo mejor para todos.

Al abolir el ejército permanente y reemplazarlo con la Guardia Nacional, anticipó la crítica contemporánea al militarismo y la violencia estatal. Los movimientos pacifistas y antimilitaristas de hoy encuentran en la Comuna un ejemplo de cómo una sociedad puede organizarse sin recurrir a la fuerza represiva del Estado (Marx 2003). Al promover la autodefensa popular y la resolución no violenta de conflictos, estos movimientos buscan construir una cultura de paz y justicia social.

La Comuna, con su énfasis en la educación laica y gratuita, también anticipó la lucha contemporánea por el derecho a la educación y el acceso al conocimiento. Los movimientos estudiantiles y de defensa de la educación pública encuentran en la Comuna un ejemplo de cómo la educación puede ser un instrumento de emancipación social y empoderamiento popular al promover una educación crítica y liberadora (Prashad 2021).

La Comuna de París, aunque efímera, sigue siendo un hecho fundamental en la historia de los movimientos socialistas y revolucionarios. Su experimento radical de autogobierno ofreció una visión de un orden social alternativo arraigado en los principios de la democracia directa, la justicia social y el empoderamiento de la clase trabajadora; desafiando las estructuras de poder establecidas y abogando por una sociedad organizada desde abajo hacia arriba.

La crítica de la Comuna al Estado burgués fue particularmente significativa. Demostró la posibilidad de desmantelar las jerarquías tradicionales y crear una

sociedad más igualitaria. Los esfuerzos de los comuneros para abolir el ejército permanente, separar la iglesia y el Estado; y brindar educación gratuita subrayaron su compromiso de transformar no solo el sistema político sino también las bases sociales y económicas de la sociedad.

Figuras de talla como Marx, Engels y Lenin se inspiraron en la Comuna considerándola como ejemplo práctico de la dictadura del proletariado y un modelo para el cambio revolucionario. El énfasis de la Comuna en el empoderamiento de los trabajadores, la toma de decisiones democrática y la justicia social resonó profundamente en los pensadores socialistas, quienes adaptaron sus lecciones a sus propios contextos y luchas. La Comuna se convirtió en un símbolo del potencial de la clase trabajadora para derrocar las estructuras capitalistas y crear una sociedad más equitativa y participativa.

Sin embargo, la Comuna también desató debates entre socialistas y anarquistas sobre el papel del Estado y el camino hacia la revolución. Mientras que algunos enfatizaron la necesidad de una etapa de transición para defender la revolución, otros apelan por la abolición del Estado por completo, promoviendo el autogobierno y la asociación voluntaria. Estos debates continúan dando forma al pensamiento revolucionario contemporáneo destacando las complejidades de construir una sociedad verdaderamente libre y justa.

El legado de la Comuna de París se extiende más allá del ámbito de la teoría política. Desde cooperativas de trabajadores hasta iniciativas comunitarias, activistas y organizadores de todo el mundo están experimentando con formas de autogobierno y democracia directa, buscando crear estructuras sociales alternativas que encarnen los valores de la Comuna.

El modelo comunal basado en la democracia directa y la autogestión, no es una mera aspiración utópica, sino la antítesis directa del Estado moderno centralizado. Nuestra postura crítica frente a los modelos de Estado tradicionales debe centrarse en la transformación del mismo, que aún posee prácticas, simbolismos, retórica y rituales burgueses y es intrínsecamente un órgano de dominación de clase. El Estado, ya sea bajo el modelo monárquico o republicano, es esencialmente una máquina para la opresión de una clase por otra.

Esta estructura centralizada se manifiesta como una excrecencia parasitaria que se nutre a expensas de la sociedad y entorpece su libre movimiento. Históricamente, el Estado y el Capital son dos creaciones paralelas que se condicionan recíprocamente y, por lo tanto, deben ser combatidas de forma conjunta.

El modelo comunal busca la organización solamente de abajo hacia arriba, mediante la libre asociación y federación de los trabajadores. En lugar del centralismo burocrático, se propone la autonomía local amplia y la unidad nacional organizada mediante un régimen comunal que destruye el poder estatal parasitario y burocratista.

La adhesión a la forma-Comuna exige un doble combate: no solo contra el capital y el Estado exterior, sino también hacia el interior, contra los códigos, las jerarquías heredadas y el deseo reaccionario de mando y opresión. El fracaso de los intentos por construir el socialismo de Estado centralizado (capitalismo de Estado) refuerza la necesidad de una fórmula novedosa: el Estado Comunal.

REFERENCIAS

Cappelletti, Á. (1978). *El pensamiento de Kropotkin: ciencia, ética y anarquía*. En: https://www.solidaridadobrera.org/ateneo_nacho/libros/Angel%20Cappelletti%20-%20Kropotkin.%20Ciencia,%20etica%20y%20anarquia.pdf

Chicolino, M. (2020). 1871-2021: de París a Chiapas y Kurdistán. La "Comuna" como utopía revolucionaria de inmanencia actual. *Cuadernos Filosóficos*, 17. En: https://doi.org/10.35305/cf2.vi17.96

Lenin, V. I. (2009). *El Estado y la revolución* (2.ª reimpresión). Fundación Federico Engels. En: https://fundacionfedericoengels.net/images/PDF/lenin_estado_revolucion_2ed_interior_alta.pdf

Martins, C. B., et al. (2021). *Comuna de Paris, Estado e Direito*. Editora RTM. En: https://www.redalyc.org/journal/3509/350971276022/html/

Marx, C. (2003). La Guerra civil en Francia. Fundación Federico Engels. En: https://proletarios.org/books/Karl-Marx-La_guerra_civil_en_Francia.pdf

Prashad, V. (2021). Comuna de París, 150. Fundarte. En: https://thePrashad.org/wp-content/uploads/2021/05/Comuna-de-Pari%CC%81s-150-ES_Web.pdf

Aspectos fundamentales para orientar la política de tierras agrícolas en Venezuela

Eduardo Murachí Piñate Pérez

Instituto Nacional de Tierras
Correo electrónico: prof.pinate@gmail.com
ORCID https://orcid.org/0009-0008-2796-0585

RESUMEN

El presente trabajo aborda la política de tierras desde la experiencia venezolana a partir de cinco aspectos fundamentales para el diseño y ejecución de una política pública, orientada a gestionar con justicia social y eficiencia agroalimentaria las tierras agrícolas: 1) La escasez relativa de tierras agrícolas, 2) La lucha, los conflictos y la violencia por la tierra, 3) La política de tierras como expresión de la soberanía nacional, 4) Las formas de acceso a la tierra, su distribución y las relaciones de producción, y 5) La función social agroalimentaria de la tierra. Se concluye que para el logro de los fines sociales y agroalimentarios de la nación, la política de tierras debe garantizar el derecho a la tierra en cantidades y condiciones suficientes para la agricultura familiar campesina, promover en las medianas unidades de producción sistemas integrales, semi-intensivos y fomentar la inversión de los grandes productores para incorporar tierras marginales.

Palabras clave: Políticas públicas, política de tierras, política agraria, tierras agrícolas, reforma agraria.

Key Aspects to guide the Agricultural Land Policy in Venezuela

ABSTRACT

This paper addresses agricultural land policy from the Venezuelan experience, based on five fundamental aspects for the design and implementation of a public policy aimed at managing agricultural land with social justice and agro-food efficiency: 1) The relative scarcity of agricultural land, 2) the struggle, conflicts and violence over land, 3) land policy as an expression of national sovereignty, 4) forms of access to land, its distribution and relations of prodution, and 5) the social agro-food function of land. It is concluded that, in order to achieve the nation's social and agro-food objectives, land policy must guarantee the right to land in sufficient quantities and conditions for

Fecha de recepción: 28 de junio 2025
Fecha de aceptación: 22 de agosto 2025

family farming, promote integrated semi-intensive systems in medium-sized production units, and encourage investment from large producers to incorporate marginal lands into production.

Keywords: Public policies, land policy, agrarian policy, agricultural land, agrarian reform.

Aspetos-chave para orientar a política de terras agrícolas na Venezuela

RESUMO

Este artigo aborda a política fundiária a partir da experiência venezuelana com base em cinco aspectos fundamentais para o desenho e a implementação de uma política pública voltada para a gestão de terras agrícolas com justiça social e eficiência agroalimentar: 1) A relativa escassez de terras agrícolas, 2) A luta, os conflitos e a violência pela terra, 3) A política fundiária como expressão da soberania nacional, 4) As formas de acesso à terra, sua distribuição e relações de produção, e 5) A função social e agroalimentar da terra. Conclui-se que, para atingir os objetivos socioagrícolas da nação, a política fundiária deve garantir o direito à terra em quantidades e condições suficientes para a agricultura familiar promover sistemas integrais semi-intensivos em unidades produtivas de médio porte e incentivar o investimento de grandes produtores na incorporação de terras marginais.

Palavras-chave: Políticas públicas, política fundiária, política agrária, terras agrícolas, reforma agrária.

1. Introducción

Si en algún plano de la vida pública se ha visto la necesidad de la intervención del Estado es en la distribución, uso y disposición de las tierras agrícolas, esto se debe al altísimo valor social de la actividad agroalimentaria y a la tendencia del mercado a favorecer su acumulación, sub-utilización e improductividad.

En el ensayo se presenta un análisis de preceptos teóricos y de la experiencia histórica en materia de políticas públicas para la gestión de tierras agrícolas, a partir de la revisión crítica de diferentes fuentes documentales con el fin de identificar los aspectos fundamentales que deben considerarse para el diseño y ejecución de una política pública, orientada a gestionar con justicia social y eficiencia agroalimentaria las tierras agrícolas en Venezuela en atención a nuestro marco legal. En nuestro criterio, estos aspectos son: 1) La escasez relativa de tierras agrícolas, 2) La lucha, los conflictos y la violencia por la tierra, 3) La política de tierras como expresión de la soberanía nacional, 4) Las formas de acceso a la tierra, su distribución y las relaciones de producción, y 5) La función social agroalimentaria de la tierra.

2. ¿Abundancia o escasez de tierras agrícolas?

Las tierras agrícolas en Venezuela constituyen el conjunto de espacios del territorio nacional que, según las características de sus suelos, sus condiciones agroclimáticas, su topografía y disponibilidad de agua, así como su contexto sociocultural, permiten el desarrollo de actividades agrícolas vegetales y animales.

Diversas estimaciones se han realizado sobre la extensión de las tierras agrícolas de Venezuela, cerca del 87% de la superficie nacional ha sido evaluada apenas con estudios de suelos a escalas de muy poco detalle (estudios de Gran Visión a escala 1:250.000), 10% con estudios semidetallados a escalas cercanas a 1:25.000 y tan sólo 3% de la superficie nacional se ha evaluado con estudios de suelos detallados a 1:10.000; este panorama descrito por Casanova (2005) y Comerma (2007), al día de hoy sigue vigente, salvo por algunos estudios de suelos detallados en zonas de interés puntuales, el alcance de los estudios de suelos y su nivel de detalle sigue siendo esencialmente el mismo.

Por otro lado, entre los diferentes estudios existentes hasta la fecha hay diferencias metodológicas que en algunos casos se corresponden con la información

disponible y en otros con los criterios, enfoques e intereses concretos del momento histórico en que fueron realizados, lo que se refleja en importantes divergencias entre estos.

Así, por ejemplo, los trabajos realizados por Comerma y Paredes (1978) y Mogollón y Comerma (1994), en los cuales se realiza una clasificación de suelos según su capacidad de uso, se estima que hay 43,9 millones de hectáreas con capacidad agrícola, pecuaria y forestal, que representan el 48% de la superficie nacional (Casanova 2005).[1] Mientras que los trabajos de Marín (1983, 1990) reflejan 34,6 millones de hectáreas que equivalen a un 37,8% (Abreu, Gutiérrez, Fontana, Cartay, Molina, Van Kesteren, Guillory, 1993).

Adicionalmente, se debe considerar que cerca del 98% de las tierras agrícolas del país presentan limitaciones que determinan su uso, siendo preciso trabajar con rubros con capacidad de adaptación y/o aplicar mejoras de drenaje, fertilización, acidez, riego, entre otras, para ponerlas en producción eficientemente (Casanova, 2005).

Lo cierto es que, aun en los momentos de mayor expansión de la frontera agrícola, la superficie total de las unidades de producción medidas en los censos agrícolas nunca ha superado los 31,3 millones de hectáreas, máximo alcanzado en el año 1986 (Delahaye, 2018), mientras que la medición del censo agrícola de 2007-2008 fue de 27 millones de hectáreas. Hasta mediados del año 2021, el Instituto Nacional de Tierras (INTI)[2] había otorgado derechos formales mediante regularización de tierras sobre más de 11,8 millones de hectáreas a más de 371 mil productores (Piñate, 2022), sin incluir a los productores de tierras privadas y a productores sin derechos formalmente adquiridos.

La diferencia entre las tierras potencialmente agrícolas y las tierras efectivamente cultivadas puede entenderse desde el criterio de la renta de la tierra, es decir, cuando las condiciones generales del mercado agroalimentario y de la economía en general limitan la incorporación de las tierras con capacidad para la producción agrícola, porque requieren niveles de inversión que elevan sus costos de producción y comercialización por encima de los precios del mercado. Así mismo, la capacidad del Estado para asumir costos externalizados asociados a la producción (construcción de sistemas de riego, vialidad e infraestructura logística

[1] La superficie total de Venezuela es de 91,65 millones de hectáreas.

[2] El INTI es el ente encargado de la la administración, redistribución de las tierras y la regularización de la posesión de las mismas.

o subsidios) igualmente determina la incorporación de tierras agrícolas marginales.

Lo anterior nos permite afirmar que las tierras agrícolas en Venezuela son relativamente escasas, no tanto por la superficie total potencialmente disponible, sino por el predominio de limitaciones importantes y las inversiones necesarias que median su efectiva puesta en producción de manera sostenible y rentable.

3. Desigualdad, lucha, conflictos y violencia por la tierra

Aun cuando la población rural en Venezuela comprende aproximadamente el 11,2% del total de población según el último censo publicado (INE 2011) en la medida en que la distribución de la tierra es más desigual y el acceso a las tierras con mejores condiciones se torna más restringido, se incrementan los conflictos y la violencia en el campo.

En la investigación hemerográfica presentada por Delahaye (2018) se documenta cómo durante el siglo XX los conflictos y la violencia por la tierra se expresaron con particular importancia en la zona sur del Lago de Maracaibo, donde la histórica concentración y lucha por la tierra se mezcló con otros conflictos sociales fronterizos como el paramilitarismo.

Igualmente, en estados llaneros los conflictos por la tierra históricamente se han manifestado con mayor frecuencia que en otras regiones del país como resultado de la contradicción entre las formas históricas de ocupación de tierras: el hato, el fundo, la comunidad campesina y el conuco.

La fragilidad institucional propia de los espacios rurales facilita que los actores involucrados recurran a la violencia ante una condición de iniquidad en el acceso a la tierra, a derechos vulnerados, o a la capacidad de imponerse por la fuerza.

De lo anterior se desprende el papel vital de la institucionalidad agraria como planificador y mediador ante los conflictos por la tierra, pero su capacidad de ejercer efectivamente ese rol depende del cumplimiento de las siguientes condiciones: 1) tener capacidades técnicas, logísticas y operativas para administrar del 100% de las tierras agrícolas, 2) garantizar la seguridad jurídica a través del otorgamiento de instrumentos agrarios, 3) delimitar derechos y linderos inequívocamente, 4) construir métodos rigurosos y transparentes para los procesos de gestión de tierras, 5) creación de instancias jurídicas de resolución de conflictos especializadas en las particularidades de la actividad agraria. Aspectos que, a pesar de estar contemplados en la Ley de Tierras y Desarrollo Agrario (LTDA), siguen pendientes, principalmente en lo referente a puntos 1, 2 y 3 (Piñate, 2022).

Si bien los conflictos por la tierra usualmente inician cuando dos o más sujetos alegan derechos sobre las mismas, es preciso considerar que las dificultades que presenta el Estado para ejercer el monopolio de la fuerza en los sectores rurales permiten que se agraven los conflictos, escalando a niveles de violencia y coerción social.

4. La Política agraria como expresión de la soberanía nacional

El Estado venezolano a través de sus instituciones es el garante de la soberanía nacional en todo el territorio nacional según lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, Art. 5 y 11), resulta evidente que en la administración de este limitado, escaso y preciado medio de vida, la nación no se desprenda de su carácter de soberano y que sea desde el Estado el que cree, otorgue, reconozca y regularice los derechos de propiedad a particulares sobre las tierras agrícolas, los cuales deben estar subordinados a los fines, intereses y necesidades de la nación.

Al no dejar de ejercer soberanía, el Estado se reserva ciertos derechos sobre las tierras que otorga y limita los derechos de los particulares hasta donde estime prudente, de acuerdo con la naturaleza o concepción que sustente su política agraria, es decir:

> La propiedad no es nunca la tierra, sino la propiedad de un derecho sobre la tierra. La propiedad absoluta no existe en ningún país. La colectividad, el Estado, los vecinos, las normas de la comunidad, por ejemplo, limitan siempre de una manera u otra el derecho de propiedad (Comby, como se citó en Delahaye 2013:4)

El Estado cumple una función determinante en la distribución de la tierra, estableciendo los mecanismos que regulan y limitan el alcance del mercado y la acumulación de tierras, o actuando directamente fomentando procesos de desconcentración y redistribución a través de las políticas de reforma agraria. La intervención del Estado obedece en gran medida a la incapacidad del mercado para distribuir eficientemente las tierras agrícolas (Binswanger, Deninger y Feder, 1993). En este marco, las principales dificultades que debe abordar una política de tierras son:

- Las imperfecciones inherentes al mercado de tierras que suelen generar estructuras de distribución de la tierra desiguales tendientes a la concentración [...] comprometiendo el uso eficiente de la tierra (crecimiento horizontal).

- Las restricciones totales del mercado de tierras de manera formal generan un mercado informal sobre el cual el Estado difícilmente puede intervenir. Incluso en el marco de reformas agrarias pueden darse procesos de acumulación de tierras aprovechando vacíos legales o debilidades institucionales.
- Las estructuras agrarias altamente concentradas fomentan el uso extensivo e improductivo en grandes extensiones de tierras y disminuye el estímulo a la inversión productiva para incrementar los rendimientos, pues la tierra se convierte en un medio de resguardo de capital y de especulación *per se*.
- Grandes sectores de la población rural quedan excluidos del acceso a una superficie suficiente para sustentarse de manera independiente, lo que genera el éxodo rural o la permanencia en tierras marginales en condiciones de precariedad e inseguridad jurídica.
- La tendencia a la generación de los conflictos por la tierra.

En el caso venezolano, todas estas complicaciones deben atenderse mediante una política de tierras justa y equitativa, que promueva una agricultura productiva y ecológicamente responsable, como garantía de la seguridad alimentaria de la población sustentada principalmente en la producción interna (soberanía alimentaria), el desarrollo rural integral, la reivindicación del derecho a la tierra, su aprovechamiento óptimo y sin latifundio (CRBV, Art, 305, 306 y 307) siendo estos los principios fundamentales que rigen el uso y condicionan los derechos de particulares sobre las tierras agrícolas, según los mecanismos establecidos en la LTDA.

En ese marco, un instrumento esencial para materializar el cumplimiento de estos principios fundamentales es el Impuesto sobre Tierras Ociosas o de Uso no Conforme contemplado en la LTDA, método que puede ser bastante efectivo para imponer el uso adecuado de las tierras agrícolas; y que, sin embargo, no ha logrado ser implementado en los más de 25 años de vigencia de la referida ley.

Por otra parte, la reciente fundación de la Comisión Nacional de Tierras (CNT) como instancia consultiva del Instituto Nacional de Tierras (INTI) integrada por campesinos electos democráticamente, constituye una innovación social de suma importancia que puede jugar un papel protagónico en el desarrollo de la política de tierras en los próximos años, como instrumento de participación y ejercicio directo de la soberanía materializando lo establecido en los artículos 5 y 62 de la CRBV.

5. La Estructura agraria: acceso, distribución y relaciones de producción

Las formas de acceso y la distribución de las tierras agrícolas influyen de manera determinante en las relaciones de producción que se consolidan en torno a la agricultura, constituyendo estos tres factores el núcleo de la estructura agraria de un país. Es decir, la política de tierras, al definir los sujetos priorizados, las formas de acceso a la tierra, el alcance de los derechos otorgados y la distribución de las mismas, determina a su vez las relaciones sociales de producción, al establecer las condiciones de independencia, dependencia y codependencia entre los actores sociales y productivos del entorno rural, a lo que se suman en segundo término las regulaciones legales en cuanto al trabajo.

Al constituir la tierra el medio de subsistencia y trabajo primario en el medio rural, la condición de independencia o dependencia del campesinado está determinada en gran medida por el acceso a la misma en cantidades suficientes y en condiciones que permitan su desarrollo pleno, esto implica, además: seguridad jurídica, acceso a financiamiento, insumos, mecanización, servicios logísticos y acceso al mercado, entre otros factores.

De modo que, una estructura agraria constituida desde la acumulación de tierras por una minoría y la desposesión de grandes mayorías campesinas, sólo puede derivar en relaciones de producción de explotación, cumpliéndose el siguiente postulado clásico:

> El hombre que no dispone de más propiedad que su fuerza de trabajo, tiene que ser, necesariamente, en todo estado social y de civilización, esclavo de otros hombres, de aquellos que se han adueñado de las condiciones materiales de trabajo. Y no podrá trabajar, ni, por consiguiente vivir, más que con su permiso... el suelo está comprendido entre los medios de trabajo (Marx, 2000: 8)

Este binomio de concentración-desposesión es producto del desarrollo histórico de la estructura agraria venezolana, que inició con el latifundio precapitalista, donde el campesino desposeído de tierras, debía convertirse en peón de hacienda o hato, para acceder a una vivienda y a una parcela donde sembrar su conuco o criar algún ganado que le permitiera su subsistencia y la de su familia.

Posteriormente, el surgimiento de la moderna propiedad agraria capitalista desde la década de los años 30 del siglo XX generó trasformaciones en las dimensiones y los patrones de concentración de tierras, surgen nuevas instituciones como el derecho a la libre movilidad sujetas a las relaciones sociales de

producción.[3] Sin embargo, en la medida en que no cambió sustancialmente la esencia de la estructura de acumulación-desposesión de tierras, continuó perpetuando la pobreza rural y la dependencia del campesinado pobre.

Ante la persistencia de la desposesión en el capitalismo, el campesinado se ve en la necesidad de emplearse como jornalero y algunos pocos como peón permanente en las explotaciones agrícolas consolidadas comercialmente. El resto de la población rural desposeída de medios de subsistencia, o consigue otro sustento diferente a la agricultura o se ve forzada a trasladarse a la ciudad, como sucedió con la gran mayoría de los habitantes rurales en Venezuela, que entre 1950 y 2001 pasaron del 48% al 12,8% de la población total del país (Delahaye, 2018).

Según Boltvinik (2012:24) "El capitalismo agrícola sólo puede existir en simbiosis con campesinos pobres dispuestos a (y urgidos) vender su fuerza de trabajo algunos días del año". Plantea el autor que la estacionalidad de la agricultura hace indispensable la existencia de una fuente de mano de obra campesina dispuesta *"y urgida"* a trabajar según los requerimientos del ciclo productivo (por ejemplo: jornaleros para las fechas de siembra y cosecha) y a mantenerse con sus propios medios en el período en que no se necesitan. Esto sólo lo puede garantizar la existencia de campesinos pobres con alguna tierra marginal para su subsistencia o infrasubsistencia.

En el caso venezolano, la pobreza en general, la pobreza rural y la dependencia del campesinado constituyen una realidad contraria a los fines de la nación que hemos señalado con anterioridad, por tanto, materializar la justa y equitativa distribución de la tierra en cantidades y condiciones suficientes para su aprovechamiento eficiente, es un mandato ineludible según lo contemplado en la CRBV y la LTDA.

6. La Función Social Agroalimentaria de la Tierra

Además de todas estas consideraciones e implicaciones, el hecho de que las tierras agrícolas constituyan el recurso primario y fundamental para la seguridad y soberanía alimentaria de toda la nación, exige generar condiciones para su uso óptimo, lo que se constituye en un fin esencial de la política agraria y agroalimentaria.

---

[3] Hasta la muerte de Juan Vicente Gómez los campesinos requerían de una autorización visada por el tribunal de primera instancia para ausentarse de la hacienda, sin la cual podían ser detenidos en cualquier alcabala (Delahaye, 2018).

Estructurar eficientemente el conjunto de elementos que conforman el sistema agroalimentario es fundamental para garantizar a toda la población el acceso a alimentos de calidad que satisfagan sus necesidades calóricas y nutricionales.

De todos los elementos del sistema agroalimentario, las tierras agrícolas constituyen el punto de partida. Como hemos visto, de su distribución se desprenden efectos directos en las condiciones para su aprovechamiento eficiente, un sistema en el cual la tierra tienda a la acumulación en pocos propietarios con grandes extensiones presenta algunos inconvenientes que hemos mencionado, pero vale la pena puntualizar sus implicaciones agroalimentarias:

- El predominio de sistemas extensivos e ineficientes de producción disminuye la oferta alimentaria y dificulta alcanzar la seguridad y soberanía alimentaria de la nación; más aún si la legislación permite que la tierra en sí se constituya en un resguardo de capital o de especulación inmobiliaria.
- La pobreza rural vulnera la seguridad alimentaria familiar y local, en la medida que el acceso a la tierra y demás medios de subsistencia resultan insuficientes.
- El éxodo rural y la escasez de fuerza de trabajo limitan demográficamente la capacidad efectiva de aprovechar las tierras agrícolas.
- El incremento de la conflictividad y la violencia rural genera costos adicionales, pérdidas económicas, e impide el desarrollo eficiente de la actividad agraria.

Si tomamos como referencia la región andina venezolana, se pueden observar evidencias de un modelo altamente productivo (aunque con problemas importantes de degradación ambiental) fundamentado principalmente en pequeñas unidades agrícolas familiares, que provee al país de rubros esenciales para la seguridad alimentaria como papa, ajo, cebollín, coles, y otros rubros característicos de la horticultura de piso alto, así como café, que sin ser un alimento propiamente dicho, es un estimulante fundamental en la mesa del venezolano y un rubro de alta relevancia económica.

Es preciso resaltar que las mismas condiciones de relativa equidad en cuanto al acceso a la tierra, acompañadas de aspectos culturales e históricos propios de la región andina, como la cultura del trabajo familiar de la tierra y los altos niveles de organización local para la construcción de estrategias colectivas; han sido factores determinantes en la consolidación de una de las regiones productivas más importantes del país.

Evidentemente, la estructura agraria y el concepto de pequeños, medianos y grandes productores varía según las características de las tierras agrícolas en cada región, así en la región de los llanos, se observan estructuras que combinan la gran y la mediana propiedad orientada a la producción de cereales con fines agroindustriales y a la ganadería predominantemente extensiva en algunos casos de base familiar, con la presencia resiliente de una pequeña agricultura familiar principalmente de subsistencia o con parcial inserción en el mercado, fundamentada en el conuco con la siembra de plátano, ají y cría de gallinas de traspatio, combinado con rubros como maíz, frijol y yuca.

Parte de la complejidad de alcanzar una distribución justa de la tierra y a la vez agroalimentariamente eficiente, radica en el hecho de que el Estado no siempre está en capacidad de asumir las inversiones necesarias para incorporar las tierras a la producción, y mucho menos pueden hacerlo los productores familiares independientemente.

De ahí que, una política de tierras, agraria y agroalimentaria, que busque resolver los problemas que mencionamos anteriormente debería apuntar a la configuración de una estructura agraria en la que predominen pequeñas y medianas unidades de producción, según las condiciones agroecológicas de las tierras agrícolas en cada región, garantizando un entorno institucional que favorezca y estimule el aprovechamiento óptimo de la tierra; y que a la vez sea capaz de aprovechar las capacidades de inversión del sector agrícola comercial, canalizándolas hacia la producción plena, eficiente y ecológicamente responsable de las tierras agrícolas, especialmente aquellas que requieren mejoras, equipamiento e infraestructura para su incorporación a la producción agroalimentaria.

7. Conclusiones

El derecho de la nación a ejercer soberanía sobre las tierras agrícolas a fin de garantizar el cumplimento de sus fines sociales y agroalimentarios, se debe manifestar en una distribución equitativa, justa y eficiente de la tierra desde el punto de vista agroalimentario; para lo cual es indispensable la definición y ejecución de una política de tierras que regule, redistribuya y garantice seguridad jurídica para la producción.

En nuestro caso, la política de tierras debe apuntar a garantizar el derecho a la tierra en cantidades y condiciones suficientes para la agricultura familiar campesina, promover en las medianas unidades de producción (familiar, comercial y colectiva)

sistemas integrales y sustentables semi-intensivos, eficientemente articulados a la cadena alimentaria, a la vez que los grandes productores comerciales pueden jugar un rol en la activación de tierras marginales mediante la inversión. Tarea aún inconclusa que demanda continuar mejorando los métodos e instrumentos institucionales de la nación.

REFERENCIAS

Abreu, Edgar; Gutiérrez, Alejandro; Fontana, Humberto; Cartay, Rafael; Molina, Luisa; Van Kesteren, Alfredo; Guillory, Miguel (1993) *La agricultura. Componente básico del sistema alimentario venezolano*. Caracas, Fundación Polar.

Binswanger, Hans; Deininger, Klaus y Feder, Gershon (1993). Power, Distortions, Revolt, and Reform in Agricultural Land Relations. En *Policy Research, Working Papers, Agricultural Policies. Latin America and the Caribbean Technical Department and the Agriculture and Rural Development Department*. World Bank.

Boltvinik, Julio (2012), Pobreza y persistencia del campesinado. Teoría, revisión bibliográfica y debate internacional. *Mundo Siglo XXI, revista del CIECAS-IPN ISSN 1870-2872, Núm. 28, Vol. VIII, 2012, pp. 19-39 https://biblat.unam.mx/hevila/MundosigloXXI/2012/no28/2.pdf*

Casanova, Eduardo (2005), *Introducción a la Ciencia del Suelo*. Caracas, Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Universidad Central de Venezuela.

Comerma, Juan (2007), La Ciencia del Suelo en Venezuela: Pasado, Presente y Futuro. Venezuelos, *Vol. 15, Num. 1, Sociedad Venezolana de Ciencias del Suelo – Instituto de Edafología. Universidad Central de Venezuela, Maracay.*

Comerma, J. y R. Paredes (1978). Principales limitaciones y potencial agrícola de las tierras en Venezuela.AgronomíaTrop.28(2): 71-85

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 5.453 (Extraordinario) marzo, 24, 2000.

Delahaye, Olivier (2013). Políticas de tierras en el Sistema Alimentario Venezolano (SAV): balance y reflexión. En *El Sistema Alimentario Venezolano a comienzos del Siglo XXI. Evolución, balance y desafíos*. Mérida, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales-Consejo de Publicaciones de la ULA. Serie Mayor, Vol. 1. 477–522.

Delehaye, Olivier (2018). La cuestión agraria en Venezuela. Mérida, Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes de la Universidad de los Andes.

Instituto Nacional de Estadística (2011) *XIV Censo Nacional de Población y Vivienda*. http://www.redatam.ine.gob.ve/Censo2011/index.html

Ley de Tierras y Desarrollo Agrario (2010). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela Nº 5.991 (Extraordinaria) julio, 29, 2010.

Marín, R. 1990. Evaluación del potencial de tierras agrícolas en el ámbito nacional como instrumento para la planificación. Caracas. Palmaven S.A.

Marín, R. (1983) Balance de tierras agrícolas. Sistemas Ambientales Venezolanos. Caracas. MARNR.

Marx, K. (2000) Crítica al Programa de Gotha. Elaleph. https://web.seducoahuila.gob.mx/biblioweb/upload/Karl%20Marx%20-%20Critica%20del%20programa%20de%20Gotha.pdf

Mogollón ,L. y J. Comerma (1994). Suelos de Venezuela. Palmaven, Caracas. Ex Libris.

Piñate (2022). Balance de los 20 años de Aplicación de la Ley de Tierras y Desarrollo Agrario. En *El Derecho a la Tierra en la Revolución Bolivariana, Eduardo Murachí Piñate Pérez*. Caracas. Instituto Nacional de Tierras, 17 – 44.

Investigación formativa: estrategia para la promoción de la cultura investigativa universitaria

Brenda Belén Tabata de González

Universidad Politécnica Territorial de Los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta"
Correo electrónico: brendatabata61@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0002-5602-4020

RESUMEN

El presente ensayo argumentativo realiza un análisis teórico y contextual del rol de la investigación formativa como estrategia para fomentar una cultura investigativa dentro de las universidades. Enfatiza la conexión intrínseca que existe entre la enseñanza-aprendizaje y la investigación, reconociendo al docente como principal investigador y agente de cambio, y cómo la investigación formativa promueve en los estudiantes habilidades de indagación, generación de conocimiento y desarrollo del pensamiento crítico desde las primeras etapas del proceso formativo resaltando la necesidad de superar una visión teórica de la investigación para orientarse hacia aplicaciones prácticas y contextualizadas en la formación de una sociedad del conocimiento. Finalmente, insta a las universidades a reconfigurar los procesos académicos y curriculares a fin de promover la investigación formativa desde las etapas tempranas y construir un sistema científico que trascienda los límites institucionales, proyectando el conocimiento situado hacia la elaboración de políticas públicas y democratización del conocimiento.

Palabras clave: Investigación formativa, cultura investigativa, vínculo docencia-investigación, formación investigativa, proyectos sociocomunitarios.

Formative Research: a Strategy to Promote University Research Culture

ABSTRACT

This argumentative essay offers a theoretical and contextual analysis of the role of formative research as an strategy for fostering a research culture within universities. It emphasizes the intrinsic connection between teaching-learning and research, recognizing the teacher as the principal researcher and agent of change. It also emphasizes how formative research fosters student inquiry skills, knowledge generation, and critical thinking development from

Fecha de recepción: 28 de junio 2025
Fecha de aceptación: 22 de agosto 2025

the earliest stages of the educational process. It highlights the need to move beyond a theoretical view of research to focus on practical and contextualized applications in the development of a knowledge society. Finally, it urges universities to reconfigure academic and curricular processes to promote formative research from the earliest stages and build a scientific system that transcends institutional boundaries, projecting situated knowledge toward the development of public policies and the democratization of knowledge.

Keywords: Formative research, research culture, teaching-research link, research training, socio-community projects

Pesquisa formativa: estratégia para a promoção da cultura investigativa universitária.

RESUMO

Este ensaio argumentativo oferece uma análise teórica e contextual do papel da investigação formativa como estratégia para fomentar uma cultura de investigação nas universidades. Enfatiza a ligação intrínseca entre o ensino-aprendizagem e a investigação, reconhecendo o professor como o principal investigador e agente de mudança. Também enfatiza como a investigação formativa promove as competências de investigação dos alunos, a geração de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico desde as fases iniciais do processo educativo. Realça a necessidade de ir além de uma visão teórica da investigação para se focar em aplicações práticas e contextualizadas no desenvolvimento de uma sociedade do conhecimento. Por fim, insta as universidades a reconfigurarem os processos académicos e curriculares para promover a investigação formativa desde as fases iniciais e a construir um sistema científico que transcenda as fronteiras institucionais, projetando conhecimento situado para o desenvolvimento de políticas públicas e a democratização do conhecimento.

Palavras-chave: Investigação formativa, cultura de investigação, vínculo ensino-investigação, formação em investigação, projetos sociocomunitários.

1. Introducción

La universidad es el espacio institucional donde se genera los saberes y conocimientos que darán respuestas a las complejidades del mundo actual, el vínculo de la docencia y la investigación que se producen en esos ambientes de aprendizaje, ha sido reconocido a lo largo de la historia por figuras educativas y pensadores, subrayando el rol del docente como investigador y agente de cambio comprometidos con la transformación social. La investigación cumple una función epistemológica y, asimismo, configura un proceso formativo y transformador de los actores que interactúan en la construcción del conocimiento. El objetivo principal de este ensayo es argumentar a través de un análisis teórico y contextual, el rol de la investigación formativa como instrumento esencial para la promoción de una cultura investigativa dentro de los espacios universitarios, contribuyendo así a la consolidación de una sociedad del conocimiento.

La investigación formativa es el paso necesario que la universidad debe guiar para la generación de esos conocimientos, promoviendo una cultura de investigación universitaria como un continuum de la actividad curricular. Este paso requiere fortalecer aspectos como el desarrollo de habilidades investigativas estudiantiles, la capacitación docente en investigación y la inversión en recursos tecnológicos.

2. Vínculo de la docencia e investigación en la construcción del conocimiento

La docencia y la investigación constituyen misiones fundamentales e inseparables de la vida universitaria. La concepción del docente investigador es de larga data, algunos filósofos y pensadores latinoamericanos dieron aportes significativos a esa propuesta, el maestro Rodríguez (2010) en *Luces y virtudes sociales* publicado por primera vez en 1834, plasmó sus ideas sobre la educación reflexionando en torno a la necesidad de la educación popular y el papel del maestro como investigador y agente de cambio comprometido con la transformación social y la emancipación. Igualmente Freire (2005) con la *Pedagogía del Oprimido*, enfatizó la necesidad de que los docentes investigaran el contexto y promovieran el pensamiento crítico en sus estudiantes.

El gran maestro Prieto (2021) defendió la Educación como proceso de construcción colectiva, donde los docentes deben investigar para adaptar sus metodologías a las necesidades sociales. En este sentido, resulta importante referirse igualmente a la contribución del trabajo de John Dewey (1920) *Democracia y educación* publicado por primera vez en 1916 y Lawrence Stynhouse (2004) con la *Investigación como base de la enseñanza* publicado inicialmente en 1987, ambos relacionados con la educación basada en la experiencia, soportaron la idea que los docentes no solo debían transmitir conocimientos, sino también participar en la construcción del saber a través de la investigación lo cual permitiría mejorar sus estrategias metodológicas vinculadas al currículo.

En relación con lo anterior, importantes autores contemporáneos sustentan que existe un vínculo estrecho entre la docencia y la investigación, el cual promueve el aprendizaje y desarrollo de competencias complejas que redundan en mejoras de los resultados académicos. Marcano, Rojas y Mosello (2021), en su artículo titulado "Gestión de la innovatividad universitaria: Modelo para la promoción de la cultura de la innovación" acentúan que las universidades están llamadas a convertirse en instituciones que ofrezcan respuestas a las complejidades del mundo contemporáneo en aras de garantizar la supervivencia humana en sustentabilidad con el ambiente. Exponen en su publicación como modelo en Venezuela, la experiencia de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, en la cual se ha gestado desde el año 1998 una manera de hacer investigación e innovación donde los actores principales son los estudiantes de pregrado acompañados de un equipo interdisciplinario de docentes y egresados, bajo un modelo de gestión replicable que ha permitido la consolidación de una estructura organizativa de planificación y evaluación garantes de su sostenibilidad, continuidad y evolución con beneficios en la generación de conocimiento para la cultura investigativa de la universidad y la sociedad.

El vínculo docencia-investigación ha sido conceptualizado con varios términos, cuyo denominador común es la adopción de una postura indagativa de los docentes y estudiantes como actores involucrados en un proceso de aprendizaje.

Este proceso de comprensión tiene carácter interdisciplinario y multidimensional lo cual genera aprendizajes más profundos y posibilidades de generar comunidades académicas de práctica. Al respecto, López (2015: 205) expresa "si las universidades son espacios de investigación, se entiende también que el profesorado universitario es uno de los agentes, si no el principal, de su desarrollo". Dicha afirmación plantea

una relación básica entre la universidad, la investigación y el rol del docente como agente activo en la producción del saber.

Es importante hacer referencia a otras posturas que contradicen el argumento de la vinculación entre investigación y la docencia, al afirmar que no existe relación significativa entre ambas, dado que algunos estudios evidenciaron una débil correlación positiva entre ambos. En oposición a esta idea, algunos expertos sostienen que la bisagra entre investigación y docencia es el aprendizaje. Brew y Boud (1995), citado por López (2015: 209) declaran que "el vínculo entre docencia e investigación opera a través de lo que la enseñanza e investigación tienen en común: el acto de aprender".

En este sentido, Cámara, Barros y Martínez (2019), coinciden con la idea de que la naturaleza teórico-metodológica del modelo de investigación-docencia se sustenta en la coexistencia, la complementariedad y el aprendizaje colaborativo a partir de varios enfoques, lo que incorpora la adquisición de competencias básicas adaptativas. Señalan los autores, que existen dos motivaciones principales para desarrollar la investigación formativa en el espacio docente universitario, a saber: la generación de conocimiento científico promovido desde los inicios del proceso de aprendizaje y la prerrogativa de formar estudiantes con experiencias y capacidades para enfrentarse a distintos desafíos en el plano socio-laboral.

Resulta importante matizar la importancia de una orientación clara y ecuánime del vínculo investigación -docencia. Algunos artículos revisados advierten una tendencia mundial hacia una actitud de desidia por parte de los profesores en cuanto a sus funciones docentes, privilegiando las investigaciones de carácter personal por razones de ascenso académico orientadas a sumar publicaciones como requisito para tal fin, en algunos casos, incorporando a los estudiantes en sus investigaciones para beneficios particulares. Por ello se exhorta a las universidades a elaborar documentos normativos específicos que eviten esas prácticas.

3. La cultura investigativa en la Educación Universitaria

Se puede entender la cultura científica como la percepción o el conocimiento sobre la ciencia. La socialización o comunalización de la ciencia es un concepto que se ha venido construyendo a partir del modelo de país establecido con la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en el año 1999. El objetivo estratégico busca desarrollar una cultura científica próxima y comprometida con la población, que permita vincular y reconocer la ciencia como

aliado en la calidad de vida del ser humano en forma cotidiana y alejarla de imaginarios y percepciones vinculadas solo a prácticas que se realizan en laboratorios con personal altamente calificado con ciertas características físicas.

La comunalización de la ciencia implica su incorporación en el proceso formativo desarrollado desde las comunas, consejos comunales e instancias del Poder Popular, así como de los diferentes investigadores, innovadores, productores, técnicos, estudiantes, docentes, científicos, tecnólogos y cultores populares en el territorio, en aras de fortalecer el desarrollo económico y productivo del país.

Lograr esa aproximación y promover la vocación e investigación científica en los estudiantes y docentes universitarios requiere del desarrollo de habilidades que permitan guiar y orientar esa investigación. Al respecto, señalaron Morales, Acosta y Rodríguez (2022:4) "el trabajo del profesor consiste en apoyar a los estudiantes a desarrollar las capacidades necesarias para hacer una investigación científica, es decir, fortalecer las habilidades de indagación". Se entiende entonces que fortalecer las habilidades de la investigación requiere superar el modelo de solo enseñar metodologías de investigación y caminar hacia un enfoque que fomente la curiosidad, el cuestionamiento, el pensamiento crítico y la capacidad de interpretar la realidad desde múltiples perspectivas.

En ese sentido, los principios orientadores de los Programas Nacionales de Formación (PNF) expresados en los Lineamientos Curriculares para los Programas de Nacionales de Formación (2009), centran su atención en promover la creación científica e intelectual, tecnológica y humanística a partir del desarrollo del pensamiento crítico innovador y la indagación permanente en los contextos de acción y necesidades sociales. El documento rector subraya la importancia de generar espacios de formación intelectual, científicos, técnicos, políticos, estética y ética, donde se deja de manifiesto como propósito institucional la relación necesaria de la investigación y la vinculación social.

Los espacios de formación de los PNF, creación intelectual y generación de conocimiento se integran a través de los proyectos sociocomunitarios que se desarrollan a partir del primer año o trayecto del proceso de formación continua y se mantienen a lo largo del mismo. De tal manera que, los principios rectores de las UPT justifican la razón de investigar de la universidad como pilar de formación.

En este punto resulta pertinente las palabras de Soto y Forero (2016) citado por Carvajal (2020) a propósito de su artículo "La Universidad Latinoamericana y del Caribe en los Desafíos del Siglo XXI", donde enuncian que los protagonistas

de las universidades juegan un rol principal en la investigación: desde autoridades máximas, docentes, estudiantes y administrativos, quienes tienen el encargo y responsabilidad de hacer ciencia como compromiso para con su país.

Desde esta perspectiva, la cultura investigativa va más allá de considerarse un requisito anexo de los programas curriculares; debe considerarse un dispositivo subyacente a todas y cada una de las actividades curriculares de la comunidad académica, y no solo como un aspecto tangencial y normativo. El desarrollo de una cultura investigativa contempla una dimensión tanto individual como colectiva, y el desarrollo de actitudes, aptitudes, valores y prácticas a favor de la producción de nuevo conocimiento, que debe ser asumida por esa comunidad.

En este punto, resulta demostrativo los datos recolectados por el Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI 2023), relacionadas con el registro de actividades de investigación y desarrollo. Esos datos corresponden a un registro realizado a diversos actores sociales en el ámbito nacional, tales como, entidades de gobierno, la industria, las universidades y la población en general. Las conclusiones del estudio evidenciaron que los principales impulsores de los esfuerzos de investigación y desarrollo, así como de la creación y difusión de conocimientos, son las universidades nacionales, hecho que vincula la cultura investigativa con las instituciones educativas. No obstante, el análisis expone que un alto porcentaje de esas investigaciones se encuentran desconectadas de las aplicaciones prácticas, dando prioridad a investigaciones más teóricas que aplicadas, especialmente en áreas de conocimiento como ingeniería y tecnología, así como en ciencias sociales.

La información recolectada por el ONCTI observa que los estudios de postgrado van a la vanguardia de las investigaciones universitarias, siendo menos frecuentes las investigaciones correspondientes al nivel de pregrado que incluyen licenciaturas y otros títulos. Estos datos permiten reflexionar sobre la investigación a través de los proyectos sociocomunitarios, siendo insuficientes para la promoción y divulgación de la cultura investigativa universitaria.

Desde la perspectiva de la autora y tomando en cuenta lo expuesto, los docentes auto percibidos como investigadores tienden a relacionar su producción intelectual con el proyecto sociocomunitario de carácter grupal, y una menor vinculación con investigaciones de carácter individual correspondientes a sus tesis, trabajos finales de grado o trabajos de ascensos, según el caso. Aunque el fenómeno puede interpretarse desde distintas perspectivas, es importante tener

en cuenta que en gran medida permite evidenciar una debilidad en el desarrollo de una cultura investigativa institucional e identificar la necesidad de promover líneas de estudio, motivar, formar y fortalecer la promoción de manera sistemática de la cultura científica.

Fomentar la cultura científica implica desmitificar la ciencia, integrar disciplinas, desarrollar habilidades y competencias en estudiantes y docentes, desarrollar procesos de inversión tecnológica, generar un ambiente que valore la ciencia a través de la creación de centros de investigación, ofrecer asesorías o mentorías, así como posibilidades de divulgación en revistas de acceso abierto, propuestas competitivas y reconocimiento a los investigadores. En esencia, se trata de un acto de compromiso personal, institucional, profesional con la sociedad a fin de propiciar un espacio para la generación de nuevos conocimientos y la retribución epistemológica de los saberes situados.

La UNESCO (2021) en su *Informe para la ciencia*, manifiesta que la ciencia solo tendrá si sabemos para que es útil y aboga por el enfoque de aprendizaje basado en la investigación, asegurando, además, que una población científicamente alfabetizada es una necesidad para el mundo complejo y puede influir positivamente en las políticas públicas.

4. La investigación formativa y su carácter pedagógico

La investigación formativa, según lo afirma Cachay y González (2024:2) "representa una fase temprana y crucial en la educación investigativa". Al respecto, estos autores sustentan que se trata de incorporar al estudiante a las prácticas investigativas desde el inicio de proceso de profesionalización, no solo desde la construcción del proyecto sociocomunitario. Esto implica integrar en la estructura curricular un eje transversal de aprendizaje continuo, el cual adquiere especial importancia en los planes curriculares de las universidades.

El propósito central es enseñar a investigar, buscando que el estudiante se familiarice con la naturaleza, las fases, y los métodos de la investigación. Desde esta perspctiva, la universidad debe abordar y liderar la investigación formativa, ya que esta sentara las bases necesarias para investigaciones más avanzadas y la generación de nuevos conocimientos.

En este contexto, se entiende que la investigación formativa tiene como propósito general enseñar a investigar y se encuentra estrechamente vinculada con el desarrollo y estructura curricular, en correspondencia con los objetivos y contenidos

de cada unidad curricular. Esto se operacionaliza incorporando saberes relacionados con metodologías de investigación, técnicas de recolección de datos, análisis estadísticos, redacción de informes de investigación entre otros.

En suma, la investigación formativa se realiza en los espacios o ambientes de aprendizaje, articula los principios teóricos científicos con la práctica, se encuadra dentro de la corriente del constructivismo y el desarrollo por competencias. Ampliando el concepto, la investigación formativa se refiere como "la capacidad que deben adquirir los estudiantes y profesores para emplear los métodos de investigación como estrategia de enseñanza aprendizaje". Montoya y Peláez, (2013), citado Simón, M. Rodríguez, M., Newman, G. (2021:173)

Resulta significativo para este ensayo referirse al estudio realizado por Corona (2023) titulado "Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la universidad contemporánea en Latinoamérica". En este estudio, el autor se planteó, a través de una revisión bibliográfica, conocer los componentes que conforman la operacionalización de la investigación formativa de la universidad latinoamericana contemporánea y encontró que las universidades latinoamericanas conciben e instrumentan de manera similar la investigación formativa en busca de su consolidación. Sin embargo, dentro de las conclusiones resaltan la importancia de fortalecer ciertos procesos tales como, el nivel de desarrollo de las habilidades investigativas del estudiantado, la capacitación en investigación y docencia del profesorado, así como la diversificación de actividades académicas y la revisión de políticas institucionales para su adaptación a las necesidades actuales de la investigación formativa.

5. Conclusiones

La investigación formativa es determinante para impulsar la cultura investigativa en los espacios universitarios como impulsores principales de la calidad académica, la innovación tecnológica, la investigación científica y la construcción activa del saber. Su implementación implica reconfigurar los procesos académicos desde las etapas tempranas del proceso formativo y el desarrollo del pensamiento crítico reflexivo transformador. Asimismo, representa una posibilidad de construir un sistema científico que trascienda los limites institucionales y se proyecte hacia la elaboración de políticas públicas. Estas políticas deben estar fundamentadas en un conocimiento situado que impacte y responda positivamente tanto al ámbito universitario como a los desafíos sociales, económicos y culturales del país,

orientándose hacia la democratización del conocimiento como herramienta de desarrollo sostenible.

REFERENCIAS

Cámara, A., Barros, F., Martínez, J. (2019), Dos experiencias de aplicación del nexo investigación-docencia en ciencias sociales: La perspectiva del docente universitario. *Revista de Estudios Empresariales*. España. Segunda época. N° 2 (2019), Universidad de Murcia, España, p: 68-91, https://pdfs.semanticscholar.org/8052/c0e161e21f53e05071858cc48be186b0c293.pdf.

Cachay Chonlon, E. S., y Gonzales Soto, V. A. (2024), Estrategia de investigación formativa en estudiantes universitarios. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(34), 1759–1769. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i34.831

Carvajal-Tapia, Aarón Eduardo. (2020), La cultura de investigar y publicar: una reflexión pedagógica. *Revista Lasallista de Investigación*, *17*(2), 8-12. Epub August 19, 2021. https://revistas.unilasallista.edu.co/index.php/rldi/article/view/2539/210210556.

Corona, J (2023). Caracterización de los componentes de la investigación formativa en la Universidad contemporánea en Latinoamérica. Revista de Educación Superior, 52 (205), 45-62. https://www.redalyc.org/journal/440/44072432026/44072432026.pdf

Dewey John (1920) *Democracia y educación*. Madrid. Tercera edición. Ediciones Morata. https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf

Freire, P (2005) *Pedagogía del oprimido*. México. Siglo XXI Editores.

Indicadores Venezolanos de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2023), Tomo I. Boletín N° 10. Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación. Ediciones Oncti, Caracas, Venezuela, https://www.oncti.gob.ve/publicaciones/seriadas/boletin/boletin-10-tomo1/.

López, G., Ernesto. 2015, CONECTANDO INVESTIGACIÓN Y DOCENCIA EN LA UNIVERSIDAD: TEACHING RESEARCH NEXUS. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Facultad de Educación Ediciones Universidad de Salamanca. Madrid. España. pp. 205-220. file:///C:/Users/brend/Downloads/LpezGmezErnesto_ConectandoInvestigacinYDo_20250505021013.pdf.

Marcano, D., Rojas, L & Mosello, S (2021). Gestión de la innovatividad universitaria: Modelo para la promoción de la cultura de la innovación. In Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología Innovación y Educación. Argentina. Universidad de Buenos Aires. https://doi.org/10.56368/Entrelineas112

Ministerio del Poder Popular para la educación Superior. (2009), Lineamientos Curriculares para Programas Nacionales de Formación. Caracas. Venezuela. https://www.calameo.com/read/0063068526825c8ebc85f .

Morales, Marlene; Acosta, Katherine; Rodríguez, Carlos (2022), El rol docente y la indagación científica: análisis de una experiencia sobre plagas en una escuela vulnerable de Chile, *Revista*

Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias, vol. 19, núm. 2, 2022 Universidad de Cádiz, España, https://revistas.uca.es/index.php/eureka/article/view/7859/8960.

Prieto L (2021) *De una educación de castas a una educación de masas*. Caracas, Colección Bicentenario Carabobo. Fundación Imprenta de la Cultura.

Rodríguez S (2010), Luces y virtudes sociales. Universidad Nacional Experimental Simón Rodriguez. Caracas, Ediciones Rectorado.

Simón, M. Rodríguez, M., Newman, G. 2021, Investigación formativa en logro del aprendizaje significativo en experiencias de aula. *Revista de Investigación N.º 103 Vol. 45 Mayo-Agosto, 2021,* https://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/1780/1704.

Stenhouse L (2004) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid Quinta edición. Ediciones Morata. https://books.google.co.ve/books?id=sSOUOtZJvV0C&printsec=frontcover&hl=es#v=onepage&q&f=false

UNESCO (2021) Science Report: the race against time for smarter development. Biblioteca digital. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377433

Cosas sabidas y cosas por saberse y la naturaleza de los Programas Nacionales de Formación: hacia una educación transformadora

Milbia Rodríguez

Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta"
Correo electrónico: rodriguezcomunicacion@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-2473-8184

RESUMEN

Este ensayo explora la intersección entre las ideas de Cecilio Acosta y los Programas Nacionales de Formación (PNF) en Venezuela, argumentando que ambos comparten una visión humanista y transformadora de la educación. A partir de la obra *Cosas sabidas y cosas por saberse (1856)*, se analiza la propuesta de Acosta de una educación universal, accesible y orientada al trabajo y la vida social, centrada en la formación integral del individuo y su responsabilidad cívica. Los PNF establecidos como modelo curricular inclusivo, materializan esta visión al articular la educación universitaria con las necesidades comunitarias y laborales del país. El artículo establece diálogos entre la concepción del erudito y los principios de los PNF, evidenciando coincidencias en la formación de ciudadanos críticos, éticos y comprometidos con la transformación social. Se discute cómo ambos enfoques promueven la cooperación institucional, la solidaridad y la vinculación entre teoría y práctica en contextos significativos en consonancia con autores como Freire, Morín y Nussbaum. Igualmente, el trabajo señala que los PNF representan una oportunidad para revitalizar el sistema educativo, guiado por la visión acostiana como motor de progreso y justicia social. Finalmente, se vincula la formación académica con la responsabilidad social y con la cooperación interinstitucional como el fundamento esencial para construir una sociedad más justa, dando poder a las personas para que transformen su realidad mediante una educación verdaderamente transformadora.

Palabras clave: Programas Nacionales de Formación, Cecilio Acosta, educación transformadora, formación integral.

Fecha de recepción: 25 de mayo 2025
Fecha de aceptación: 15 de noviembre 2025

Known and Unknown Matters and the Nature of National Training Programs: Towards a Transformative Education

ABSTRACT

This essay explores the intersection between Cecilio Acosta's ideas and Venezuela's National Formation Programs (NFP), arguing that both share a humanistic and transformative vision of education. Drawing from the work *Cosas sabidas y cosas por saberse* (1856), Acosta's proposal of universal, accessible education oriented toward work and social life is analyzed, centered on the integral formation of individuals and their civic responsibility. The NFP, established as an inclusive curricular model, materialize this vision by articulating university education with the country's community and labor needs. The article establishes dialogues between the scholar's conception and NFP principles, highlighting convergences in forming critical, ethical citizens committed to social transformation. It discusses how both approaches promote institutional cooperation, solidarity, and the link between theory and practice in meaningful contexts, in consonance with authors such as Freire, Morin, and Nussbaum. Likewise, the work points out that the NFP represent an opportunity to revitalize the educational system, guided by the Acostian vision as an engine of progress and social justice. Finally, it links academic formation with social responsibility and interinstitutional cooperation as the essential foundation for building a fairer society, empowering people to transform their reality through truly transformative education.

Keywords: National Formation Programs; Cecilio Acosta; transformative education; integral formation.

Coisas Sabidas e Coisas por Saber e a Natureza dos Programas Nacionais de Formação: rumo a uma educação transformadora

RESUMO

Este ensaio explora a interseção entre as ideias de Cecilio Acosta e os Programas Nacionais de Formação (PNF) na Venezuela, argumentando que ambos compartilham uma visão humanista e transformadora da educação. A partir da obra *Coisas sabidas e coisas por saberse (1856),* analisa-se a proposta de Acosta de uma educação universal, acessível e orientada para o trabalho e a vida social, centrada na formação integral do indivíduo e na sua responsabilidade cívica. Os PNF, estabelecidos como modelo curricular inclusivo, materializam esta visão ao articular a educação universitária com as necessidades comunitárias e laborais do país. O artigo estabelece diálogos entre a concepção do erudito e os princípios dos PNF, evidenciando coincidências na formação de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. Discute-se como ambas as abordagens promovem a cooperação institucional, a solidariedade e a vinculação entre teoria e prática em contextos significativos,

em consonância com autores como Freire, Morin e Nussbaum. Igualmente, o trabalho assinala que os PNF representam uma oportunidade para revitalizar o sistema educativo, guiado pela visão acostiana como motor de progresso e justiça social. Finalmente, vincula-se a formação académica com a responsabilidade social e com a cooperação interinstitucional como o fundamento essencial para construir uma sociedade mais justa, dando poder às pessoas para que transformem a sua realidade mediante uma educação verdadeiramente transformadora.

Palavras-chave: Programas Nacionais de Formação; Cecilio Acosta; educação transformadora; formação integral.

1. Introducción

La educación ha sido históricamente un pilar fundamental para el desarrollo de las sociedades. En el contexto venezolano, las ideas de Cecilio Acosta (1818-1881) sobre la educación y el progreso social resuenan con fuerza en la actualidad, especialmente en el marco de los Programas Nacionales de Formación (PNF). Este ensayo tiene como objetivo explorar la intersección entre las ideas de Acosta y la naturaleza de los PNF, argumentando que ambos comparten una visión humanista y transformadora de la educación, orientada hacia la formación integral del individuo y su vinculación con la comunidad.

2. Cecilio Acosta: un visionario con la educación

Cecilio Acosta es recordado como un ferviente defensor de la educación como motor de progreso. En su obra *Cosas sabidas y cosas por saberse*, Acosta aboga por una educación que no solo forme intelectualmente, sino que también prepare a los ciudadanos para enfrentar los desafíos de su tiempo. Según Acosta, la educación debe ser un derecho universal, accesible para todos, y debe estar orientada hacia el trabajo y la vida social (Rodríguez 2018). En este sentido, los PNF constituyen un modelo curricular inclusivo que abre las puertas del conocimiento a aquellos ciudadanos que desean una formación universitaria para su autodesarrollo y para la formación de una conciencia colectiva en pro del desarrollo del país (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior 2008).

Acosta enfatiza la importancia de la formación integral, que incluye no solo el conocimiento académico, sino también la ética y la responsabilidad social. Esta

visión se alinea con los principios de los PNF que buscan articular la educación universitaria con las necesidades de la comunidad y del mundo laboral. En este sentido, Acosta se anticipó a muchas de las discusiones contemporáneas sobre la educación, proponiendo un modelo que trasciende la mera transmisión de conocimientos.

Respecto a los PNF se persigue la formación de un profesional comprometido, solidario, ético y sensible a los problemas de su entorno, con el propósito de actuar sobre el mismo para transformarlo. Como expresaba claramente Freire (1970) "la educación no busca cambiar el mundo, busca cambiar a las personas para que cambien el mundo y así poder transformar su propia realidad". Por su parte, Edgar Morin (1999) señala que "no se puede educar sin enseñar a vivir", lo cual exige un trabajo colaborativo entre instituciones para formar ciudadanos complejos y solidarios.

3. Los PNF: naturaleza de los Programas Nacionales de Formación

Los PNF, establecidos en Venezuela, tienen como objetivo principal la formación de profesionales que respondan a las necesidades del país. Según la información oficial, estos programas están diseñados para garantizar una educación accesible y pertinente, promoviendo la cooperación entre instituciones y la vinculación con la comunidad (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior 2008).

Los PNF se caracterizan por su enfoque en la formación humanista, la integración de contenidos y experiencias y la participación activa de los estudiantes en la solución de problemas sociales. El aprendizaje se potencia en la interacción con contextos significativos (Vygotsky 1978). Este enfoque refleja la visión de Acosta sobre la educación como un medio para la transformación social y el desarrollo del país. En este sentido, los PNF no solo buscan formar profesionales competentes, sino también ciudadanos comprometidos con su entorno.

La educación como herramienta de progreso es una idea compartida por Acosta y los PNF. Acosta argumenta que la educación debe ser un vehículo para la libertad y la justicia, promoviendo un sentido de ciudadanía activa y responsable (Samper 1878). De manera similar, los PNF buscan formar profesionales que no solo sean competentes en su área, sino que también estén comprometidos con el bienestar de la comunidad. La educación debe ser una herramienta para

que el estudiante se empodere con inteligencia e imaginación de su patrimonio material y espiritual (Bello 2010).

La vinculación de la educación con el mundo del trabajo es un aspecto crucial en ambos enfoques. Acosta abogaba por una educación que prepare a los individuos para contribuir al desarrollo económico y social del país, mientras que los PNF están diseñados para garantizar que los egresados tengan las competencias necesarias para enfrentar los desafíos del mercado laboral. Esta conexión entre educación y trabajo es fundamental para el desarrollo sostenible de cualquier nación. En la actualidad, desafíos como la inteligencia artificial requieren de los profesionales una formación permanente, cambiante y contingencial, siendo los PNF una opción ideal para afrontar los cambios que se avecinan en el ámbito laboral (Hipócrates 2022).

4. La formación integral y la responsabilidad social

La formación integral es un concepto central en la obra de Acosta y en los PNF. Acosta creía que la educación debía abarcar no solo el conocimiento técnico, sino también la formación ética y moral del individuo. Esta perspectiva se refleja en los objetivos de los programas nacionales de formación, que buscan desarrollar en los estudiantes una conciencia crítica y un compromiso con la justicia social (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior 2008).

La responsabilidad social es otro elemento clave en la visión de Acosta. Él sostenía que los educadores son provocadores e incentivadores del pensamiento crítico y ético (Zuleta 1985) y tienen la responsabilidad de formar ciudadanos que contribuyan al bienestar de la sociedad. Los PNF, al promover la vinculación con las comunidades y el ejercicio profesional a lo largo de la trayectoria formativa, buscan cumplir con la responsabilidad de preparar a los estudiantes para abordar los problemas sociales de manera efectiva. En definitiva, promueven el pensamiento crítico, la empatía y la participación democrática activa como capacidades humanas centrales (Nussbaum 2010).

5. La cooperación y la solidaridad en educación

La cooperación entre instituciones educativas es un principio fundamental tanto en las ideas de Acosta como en los PNF. Acosta creía en la importancia de la colaboración entre diferentes actores sociales para lograr un sistema educativo más efectivo y equitativo. De manera similar, los PNF promueven la cooperación

solidaria entre instituciones de educación universitaria, lo que es esencial para garantizar la calidad de la educación (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior 2008).

Esta cooperación no solo se limita a las instituciones educativas, sino que también incluye la colaboración de organismos del Estado, empresas y organizaciones sociales. Acosta entendía que la educación debe estar en sintonía con las necesidades del país y los PNF buscan precisamente eso, articulando la formación académica con el desarrollo social y económico.

6. Desafíos y oportunidades de la educación en Venezuela

A pesar de los avances en la educación, tanto en la época de Acosta como en la actualidad, existen desafíos significativos que deben ser abordados. La crisis humanitaria y económica que enfrenta Venezuela ha afectado gravemente el sistema educativo poniendo en riesgo el acceso y la calidad de la educación (Rodríguez 2018).

Sin embargo, los PNF representan una oportunidad para revitalizar la educación en el país. Al centrarse en la formación pertinente y accesible los programas pueden contribuir a la construcción del tejido social y al desarrollo sostenible de Venezuela. La visión de Acosta sobre la educación como un medio para el progreso social puede servir como guía en este proceso.

7. Conclusiones

Las ideas de Cecilio Acosta sobre la educación y la transformación educativa encuentran eco en los Programas Nacionales de Formación. Ambos comparten una visión humanista y transformadora de la educación, orientada hacia la formación integral del individuo y su vinculación con la comunidad. A medida que Venezuela enfrenta desafíos significativos es fundamental recordar la importancia de la educación como herramienta de cambio y desarrollo.

La obra de Acosta y los principios de los Programas Nacionales de Formación invitan a reflexionar sobre el papel de la educación en la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Al integrar la formación académica con la responsabilidad social y la cooperación es posible avanzar hacia un futuro en que la educación sea verdaderamente un motor de progreso.

REFERENCIAS

Bello, A. (2010). *Antología esencial*. Caracas. Biblioteca Popular para los Consejos Populares. Fundación El Perro y la Rana.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires. Siglo XXI Editores.

Hipócrates (2022). La importancia de la educación superior. UHI. https://www.uhipocrates.edu.mx/2022/08/22/la-importancia-de-la-educacion-superior/

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2008). *Programas Nacionales de Formación*. Caracas. Gaceta Oficial N.º 38.930.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia, UNESCO.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires. Katz Editores.

Rodríguez, G. E. (2018). *Cosas sabidas y cosas por saberse*. Caracas. Editorial XYZ.

Samper, J. M. (1878). Oda a Cecilio Acosta. *El Repertorio Colombiano*.

Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.

Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva*. Bogotá. Procultura.

La búsqueda de una episteme descolonizadora

Gerardo Pérez

Instituto Universitario Salesiano "Padre Ojeda"
Correo electrónico: gerardo.perez29@yahoo.es
ORCID: https://orcid.org/0009-0006-7061-1247

RESUMEN

El ensayo que se presenta parte de las reflexiones generadas en torno a los rasgos fundamentales de la epistemología colonizadora y el histórico responsable del colonialismo llamado "sistema/mundo", para comprender cómo la geopolítica del conocimiento ha sido esencial para legitimar la hegemonía del poder colonial. Esta crítica facilita vislumbrar la posibilidad de construcción de una epistemología alternativa. La revisión de diversos autores y la reflexión sobre categorías develadoras alienta la búsqueda que encuentra soporte en el reconocimiento de la diversidad, el desmontaje del lenguaje colonialista y en la acción transformadora como resultante de apalancar un proceso de autoconocimiento sobre nuestras culturas del sur ejercitando el principio de interculturalidad como respuesta ante la pretendida superioridad epistémica del norte global.

Palabras clave: Epistemología colonizadora, epistemología descolonizadora, "sistema/mundo".

The Search for a Decolonizing Episteme

ABSTRACT

This essay is based on reflections on the fundamental features of colonizing epistemology and the historical responsibility of colonialism, known as the "system/world," in order to understand how the geopolitics of knowledge has been essential in legitimizing the hegemony of colonial power. This critique makes it possible to glimpse the possibility of constructing an alternative epistemology. The review of various authors and reflection on revealing categories encourages a search that finds support in the recognition of diversity, the dismantling of colonialist language, and transformative action as a result of leveraging a process of self-knowledge about our cultures of the south, exercising the principle of interculturality as a response to the supposed epistemic superiority of the global north.

Keywords: Colonizing epistemology, decolonizing epistemology, "system/world."

Fecha de recepción: 28 de mayo 2025
Fecha de aceptación: 14 de septiembre 2025

A busca por uma episteme descolonizadora

RESUMO

O ensaio apresentado parte das reflexões geradas em torno das características fundamentais da epistemologia colonizadora e do histórico responsável pelo colonialismo chamado «sistema/mundo», para compreender como a geopolítica do conhecimento tem sido essencial para legitimar a hegemonia do poder colonial. Esta crítica facilita vislumbrar a possibilidade de construção de uma epistemologia alternativa. A revisão de diversos autores e a reflexão sobre categorias reveladoras incentivam a busca que encontra apoio no reconhecimento da diversidade, no desmantelamento da linguagem colonialista e na ação transformadora como resultado do alavancamento de um processo de autoconhecimento sobre as nossas culturas do sul, exercitando o princípio da interculturalidade como resposta à pretensa superioridade epistémica do norte global.

Palavras-chave: Epistemologia colonizadora, epistemologia descolonizadora, "sistema/mundo".

La epistemología, como campo de estudio del conocimiento, ha estado históricamente dominada por una perspectiva eurocéntrica, colonial y unívoca. Esta visión ha privilegiado sistemáticamente el saber occidental, invisibilizando y marginalizando los saberes ancestrales, las cosmovisiones y los mundos de vida de los pueblos no occidentales. Frente a este paradigma, surge con fuerza una crítica que no solo denuncia los rasgos de esta epistemología colonizadora sino que apunta hacia la construcción de una alternativa.

Esta nueva epistemología se enraizaría en la inmensa diversidad de ideales, perspectivas y experiencias que existen en el mundo. A continuación, se caracterizan los rasgos más sobresalientes que definen y sostienen la epistemología colonizadora.

Universalismo, pretende que sus teorías y métodos son de valor universal; ignora el contexto cultural y la especificidad de cada región del mundo fuera de las fronteras de los países considerados por ellos mismos como legítimamente capaces de ser *potencias* hegemónicas.

Objetividad, asume una postura de "objetividad absoluta", desconociendo por completo la influencia del contexto social, tanto del hecho estudiado como de la interpretación de ese hecho en una pretendida "neutralidad" del investigador frente a sus investigaciones.

Racionalismo, privilegia la razón como fuente exclusiva, únicamente válida para generar conocimiento científico, desechando como impertinentes y no científicas otras formas de saber, tales como: la intuición, la espiritualidad y las experiencias sensoriales no verificables por modelos matemáticos.

Dualismo, establece dicotomías irreductibles tales como: sujeto cognoscente/objeto de estudio, mente/cuerpo, razón/emoción, entre otras, desconociendo por completo las unidades múltiples, mixtas, holísticas, las interconexiones y la fluidez que existe entre las partes y el todo y entre el todo y los elementos que lo constituyen.

En consecuencia, entendemos que una epistemología descolonizadora ha de caracterizarse, en principio, por reconocer la diversidad cultural como razón

matriz de la diversidad epistemológica y aceptar la existencia de múltiples formas de conocimientos válidos, que provienen de diferentes culturas y cosmovisiones no eurocéntricas. En fin, una epistemología alternativa debe valorar los saberes ancestrales y las tradiciones de los pueblos no occidentales y promover la interculturalidad, el diálogo, el respeto por la otredad, el intercambio de saberes y la búsqueda de la paz y la autodeterminación de los pueblos y de las culturas.

Esa epistemología también debe descolonizar el lenguaje, ya que este funciona como ente regulador y normalizador de las relaciones de poder; por ello, se hace imprescindible desmontar el lenguaje colonialista, esclavizador y utilizar formas lingüísticas liberadoras, incluyentes, constructoras de equidad y de justicia social. Hemos de ser capaces de emplear un lenguaje que represente la inmensa diversidad de la experiencia vital humana, con el respetuoso reconocimiento por el entorno y la necesidad de utilizar racionalmente los recursos, custodiando el derecho de las siguientes generaciones para satisfacer sus necesidades.

Debemos, a nuestro entender, *vincular* el conocimiento con la acción transformadora de la realidad (praxis), teniendo como horizonte de esa acción, la obtención de la justicia social y la liberación de las ingentes capas oprimidas de la humanidad. Bajo nuestro punto de vista, se requiere que esa construcción de una epistemología descolonizadora sea el resultado, la *poiesis*, de una interacción en la que surjan espacios de encuentro de los diversos actores históricos que el eurocentrismo epistemológico ha invisibilizado como actores sociales, incluso como seres humanos.

Los oprimidos y marginados hemos de tomar en cuenta nuestras particularidades histórico-culturales y darle voz a lo indio, negro, pobre; a la mujer y sus intereses; a la realidad carcelaria; a la preferencia sexual. Es urgente escuchar esas voces, esos gritos; colectar y difundir sus saberes, visiones, esperanzas y temores. Debemos oír lo que dicen nuestros débiles más débiles:

> El que oye el lamento o la protesta del otro es conmovido en la misma centralidad de su mundo: es descentrado. El grito de dolor del que no podemos ver significa a alguien más que a algo. El alguien significado, por su significante: el grito, nos exhorta, nos exige hacernos cargo de su dolor, de la causa de su grito (Dussel, 1985:174).

Paralelamente, es crucial analizar cómo ciertos procesos sociales –como la desescolarización– operan como fórmulas que afianzan la pobreza y la marginalización impuesta. Esta dinámica incentiva, particularmente en los países periféricos,

olas migratorias que terminan aportando mano de obra barata y casi esclavizada a las industrias de los países neocoloniales.

No obstante, antes de llegar a esa construcción necesaria de una epistemología descolonizadora, se hace impostergable conocer las causas y los antecedentes de esta intolerable situación, de la actual explotación de los más por los menos, de los pocos dueños de los muchos neoesclavos. ¿Cómo llegamos a esto?

Para nosotros, el complejo histórico responsable del colonialismo es el llamado "sistema/mundo". El sistema/mundo es un aporte teórico del sociólogo, economista y doctor en filosofía norteamericano Immanuel Wallerstein, quien reflexiona una crítica al capitalismo global, que sirve para comprender los orígenes y la persistencia de la colonialidad en el mundo actual.

Wallerstein (2006) describe el sistema/mundo como una estructura social y económica global que surge en el siglo XVI con la expansión colonial europea, caracterizada por una división centro/periferia, en la que los países del centro controlan el capital económico, la tecnología, el conocimiento, la información –hablamos de Europa occidental, más la incorporación de la llamada "alianza de los cinco ojos" en el siglo XX (Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido y los Estados Unidos de América como factor hegemónico político/militar) y Japón, en menor medida, al finalizar la segunda guerra mundial–, mientras que los países periféricos –América Latina, África, Asia, Oceanía– son explotados, marginalizados y mantenidos en situación de total dependencia de los países del centro, potencias coloniales y neocoloniales.

En este mismo orden de ideas, se produce en los países del centro la acumulación de riquezas por el despojo de la periferia, donde los recursos esenciales se extraen explotando una muy barata mano de obra de los habitantes de esos países periféricos, con la consabida acumulación de pobreza de los predestinados por la providencia a ser pobres para siempre. Este sistema/mundo se ha mantenido hasta nuestros días gracias a la reproducción colonialista, racista, neocolonial de diversas formas de dominación política, militar, social y económica de dependencia:

> El moderno sistema-mundo consiste de un grupo intrincadamente construido y complejo de instituciones que ha funcionado sin problemas y eficazmente a lo largo de los últimos 500 años, dado lo absurdo de la fuerza motriz y de la enormidad de la resistencia al sistema de los sub-estratos (quienes han sido fuertemente oprimidos por él), así como de los poderosos segmentos de los estratos superiores que han temido la pérdida de poder y prestigio de la evolución posterior de tal sistema (Wallerstein, 2007: 234).

Una crítica al eurocentrismo surge en América Latina a partir de los años 70 del siglo XX con raíces en los movimientos de insurgencia política de la década anterior. Esta perspectiva, que se nutrió en los años siguientes y se expandió a otras geografías periféricas, fue desarrollada por una gran cantidad de investigadores abocados a explicar qué sucede y cómo transformarlo. Entre ellos, se destacan Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel y, especialmente, el filósofo argentino-mexicano Enrique Dussel. Junto al escritor, músico, filósofo y activista palestino Edward Said, nacido en Jerusalén, estos autores teorizan a partir de la explicación del sistema-mundo de Wallerstein para aclarar y transformar la inequidad y la injusticia que reinan en el planeta desde la expansión del poder colonial europeo en el siglo XVI.

Edward Said es ampliamente reconocido por dos contribuciones fundamentales. La primera es su iniciativa, junto al músico judío argentino Daniel Barenboim, de crear la Orquesta *West-Eastern Divan* en 1999. Esta experiencia única, conformada por músicos palestinos, judíos, latinoamericanos y europeos, se erige como un emblemático espacio de diálogo intercultural y una apuesta por la paz.

Su segundo gran pilar de reconocimiento es su libro *Cultura e Imperialismo* (1993), en el cual explora la relación entre estas nociones. Said argumenta que la cultura no es un reflejo neutro de la realidad, sino una herramienta para la construcción y legitimación del dominio imperial. Para demostrarlo, analiza una amplia gama de textos, como la ópera *Aída* de Verdi, *El corazón de las tinieblas* de Joseph Conrad y *El extranjero* de Albert Camus, mostrando cómo estas obras refuerzan prejuicios, clichés y estereotipos sobre Oriente. Este análisis parte una poderosa afirmación:

> la cultura es una especie de teatro donde diversas causas políticas e ideológicas se enfrentan. Lejos de ser un plácido reino de gentileza apolínea, la cultura puede incluso ser un campo de batalla donde las causas se exponen a la luz y compiten entre sí [culture is a sort of theater where various political and ideological causes engage one another. Far from being a placid realm of Apollonian gentility, culture can even be a battleground on which causes expose themselves to the light of day and contend with one another] (Said, 1993: XIII).

Las conclusiones de Said son contundentes: la cultura imperialista es, ante todo, una forma de conocimiento y de saber. Él niega que se trate de un mero conjunto de entretenimientos; es un sistema de conocimiento que produce significados sobre el mundo. Sin embargo, este conocimiento se encuentra totalmente sesgado

hacia las potencias imperiales, presentándolas como las únicas productoras de una cultura valiosa para el acervo de la humanidad.

Por ello, nosotros colegimos que, para desarrollar una epistemología descolonizadora, antes hemos de apalancar un proceso de autoconocimiento de nuestras culturas del sur, no ya desde la visión de periferia y margen indeseado; por el contrario, urge centrarnos, ser el meridiano cero, el metro de platino, la yarda de oro que pueda dar la justa valoración a nuestros modos de vida, a nuestros ideales de una vida buena, que se realiza en comunidad de iguales en dignidad y en necesidad. Así y solo así podremos dedicar nuestros esfuerzos a construir la tan anhelada epistemología de los pueblos del sur, epistemología descolonizadora y liberadora para toda la humanidad.

Esta necesidad de un nuevo punto de partida –de ser "el meridiano cero" de nuestra propia existencia– encuentra una validación trágica en el curso del mundo moderno. La lúcida crítica de la Escuela de Frankfurt a la razón instrumental permanece completamente vigente ante los resultados de un sistema civilizatorio que, cegado por su propia *hybris*, avanza de manera irreflexiva hacia el precipicio de la autodestrucción de la especie. Frente a este diagnóstico compartido, la epistemología descolonizadora no es solo un acto de justicia para los pueblos del sur, sino una condición de posibilidad para imaginar un futuro común que supere los límites mortíferos de la razón colonial.

Creemos que es impostergable la aspiración dusseliana de un principio material para una ética de la liberación, que pase de una descripción del deber ser a la absoluta conciencia de la aplicación real y efectiva del modo verdaderamente humano de la producción, reproducción y desarrollo de la vida del ser humano, ese ser viviente que porta dignidad, responsabilidad y autoconciencia, que se hace proyecto único en el universo y que realiza su vida plena en comunidad de seres necesitados:

> Lo fácticamente posible, desde el marco ético, debe ser «sostenible» en el largo plazo de la reproducción y crecimiento de la vida humana. El criterio de sostenibilidad debe ser nuevamente la vida a largo plazo y no la «sobrevivencia» del capital en la competencia del mercado (Dussel, 1998: 272).

Sostenemos, siguiendo al argentino Walter Mignolo, que "se requieren nuevas formas de pensamiento que, trascendiendo la diferencia de lo colonial, puedan construirse las fronteras de las cosmologías en competencia" (Mignolo, 2003: 398).

Esto implica que las valoraciones propias a menudo llevan al menosprecio por lo ajeno y a la colonización del otro, del extraño. A este "otro" se le suele calificar de no humano para desconocer sus derechos, se le despoja de dignidad y no se le reconoce la capacidad de satisfacer sus propias necesidades humanas. Se le conquista con el pretexto de otorgarle cultura y sabiduría –la nuestra– sin considerarlo nuestro igual, ya que siempre será visto como un minusválido frente al poder colonial.

> ¿Cómo proponer un contradiscurso al relato hegemónico construido en las lenguas colonizadoras (español, portugués, italiano, francés, inglés, alemán) que convirtió las ruinas griegas y romanas en legítimas formas de pensamiento? [...] ¿Cómo edificar formas de pensamiento que sean, a la vez, nuevas moradas? Una de las vías sería leer los actos dicentes y comprenderlos no solo como entes históricos sino como energías de pensamiento, como edificadores de moradas frente a las nuevas condiciones de globalización engendrados por la expansión occidental del siglo XVI (Mignolo, 2013: 128)

Así, pues, que sea el principio de interculturalidad el que rija nuestras acciones, respetando la diversidad de naciones, pueblos y culturas; reconociendo en todo ser humano nuestro propio derecho a la felicidad tal y como cada quien la interpreta y acoge en su ser, sin menoscabo de cualquier otra persona en el mundo ya que todos compartimos una misma esencia, un mismo *eidos*, y una misma patria universal.

Queremos señalar algunos aportes del sociólogo y pensador puertorriqueño Ramón Grosfoguel, conocido como uno de los intelectuales importantes del pensamiento descolonial en América Latina, profesor de la Universidad de California en Berkeley. Grosfoguel argumenta que las ciencias sociales modernas desde sus orígenes están intrínsecamente vinculadas a la perspectiva del hombre blanco occidental, erigiendo un canon epistemológico que opera como un dispositivo de exclusión. Este paradigma hegemónico no solo ignora, sino que activamente invisibiliza los aportes de otras civilizaciones al conocimiento universal.

Una de sus contribuciones más radicales a la teoría decolonial es su cartografía de la colonialidad del saber, la cual, argumenta, no se limitó a la explotación económica y la dominación política, sino que ejecutó un sistemático genocidio epistémico. Para Grosfoguel la modernidad se erigió sobre la destrucción o subalternización masiva de saberes, proceso que denomina como los *cuatro* epistemicidios o genocidios epistémicos (Cf. Grosfoguel, 2022): 1) Del mundo islámico en Al-Ándalus;

2) De los pueblos indígenas de América; 3) De los pueblos africanos esclavizados; y, 4) El epistemicidio durante la caza de brujas en Europa.

Un ejemplo histórico crucial que el autor utiliza para sostener esta tesis es el de Al-Ándalus. Grosfoguel denuncia cómo el legado intelectual de los moros en la península ibérica –que durante siglos fue un faro de avance en filosofía, matemáticas, astronomía y medicina– ha sido sistemáticamente borrado del relato oficial de la ciencia moderna; este borramiento es un pilar del eurocentrismo, que oculta que los estándares de civilización en Al-Ándalus eran muy superiores a los del norte de Europa medieval. Al deconstruir este mito de origen eurocéntrico, Grosfoguel no solo desafía los paradigmas dominantes, sino que evidencia cómo la geopolítica del conocimiento ha sido esencial para legitimar la hegemonía del poder colonial.

Al mapear estos cuatro epistemicidios, Grosfoguel demuestra que la "razón" occidental moderna se construyó negando violentamente otras racionalidades. Su análisis revela que la superioridad epistémica del norte global no es un resultado natural, sino la consecuencia de una larga historia de eliminación sistemática de la competencia cognitiva.

Para comprender el andamiaje teórico del giro descolonial, es necesario remitirse a la contribución fundacional del sociólogo peruano Aníbal Quijano. Fue él quien, a finales del siglo XX, formuló el concepto nodal de colonialidad del poder (Quijano, 2000). Este concepto describe la estructura global de poder instituida con la conquista de América, un patrón de dominación que posicionó a Europa y a los "europeos" en la cúspide de una jerarquía racial/étnica global, relegando al resto de la humanidad a una posición inferior. De este tronco conceptual surge, de manera intrínseca, la colonialidad del saber. Si la colonialidad del poder organiza las relaciones sociales en una jerarquía global, la colonialidad del saber es el pilar epistémico que la sustenta: se refiere a la imposición del conocimiento europeo como el único universal y válido, marginalizando y subalternizando a todos los saberes y cosmovisiones no europeos.

De este modo, la colonialidad del poder y del saber se manifiestan como las dos caras de un mismo sistema, un legado que Quijano identificó como la cara oculta pero aún vigente de la modernidad. Su pensamiento invita a transitar el camino de la decolonialidad, a luchar contra toda forma de injusticia y de imposición racista.

Esta perspectiva cobra vigencia al buscar y definir nuestras verdades desde la periferia explotada. Como se ha podido observar a lo largo de estas páginas, es imperativo romper las cadenas ignominiosas del colonialismo utilizando nuestros

propios medios de lucha. Estos implican, fundamentalmente, el estudio riguroso de nuestra realidad social y la concientización de la dominación y la dependencia económica que son la razón principal de nuestra postración y de la postergación de nuestros proyectos de liberación latinoamericana.

REFERENCIAS

Dussel, Enrique (1985). *Filosofía de la Liberación*, Buenos Aires, Ediciones La Aurora.

Dussel, Enrique (1998). *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y la Exclusión*, Madrid, Editorial Trotta.

Grosfoguel, Ramón (2022). Los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI y las estructuras de conocimiento racistas/sexistas de la modernidad en la universidad occidental, Santiago de Chile, *Revista Izquierdas 51*: 1-20.

Mignolo, Walter. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*, Madrid, Akal.

Mignolo, Walter (2013). *De la hermenéutica y la semiosis colonial al pensar descolonial*, Quito, Ediciones Abya–Yala.

Quijano, Aníbal (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Látina, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, Buenos Aires, Clacso, 122-152.

Said, Edward W (1993). *Culture and Imperialism*, Nueva York, Vintage Books.

Wallerstein, Inmanuel (2007). El moderno sistema-mundo y la evolución, *Antiguo Oriente*, 5: 231-242.

Wallerstein, Inmanuel (2006). *Análisis del sistema-mundo. Una introducción*, México D.F, Siglo XXI.

Notas para una aproximación a las prácticas descoloniales

Hermes A. Flores M.

Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez"
Correo electrónico: hermesarchivo@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0001-0476-1750

"*No puede haber un discurso de la descolonización, una teoría de la descolonización, sin una práctica descolonizadora*"

Silvia Rivera Cusicanqui, *Ch'ixinakax*

Inmediatamente después de la llegada de los europeos a América se inició una controversia que se ha prolongado hasta nuestros días: la disputa de América por parte de los grandes imperios. Esta acción abarca aspectos como la geografía, la flora, fauna, los recursos naturales, costumbres, idiomas, culturas, religión, moral, etc., siendo el más importante de todos, la condición humana del americano.

Es importante resaltar que aquellos eran tiempos en los que la cultura europea se consideraba superior a la del resto de los pueblos. Fue Michel de Montaigne quien se atrevió a enfrentar por primera vez esas pretensiones en 1580, cuando publica su trascendental obra: *Ensayos*. Con esta obra, podría decirse, se inicia el camino del pensamiento descolonial. El autor sostuvo, frente a quienes afirmaban que el americano era un ser bárbaro, salvaje, inferior, prematuro o degenerado, que aquel era un ser humano distinto, con otra cultura y costumbres, concepto que para entonces era mencionado por primera vez. Montaigne comenzaría a cuestionarse el problema de si las prácticas europeas son mejores que las de los otros pueblos refiriéndose a los "amerindios" y haciendo una reflexión acerca la idea del "buen salvaje" y del etnocentrismo imperante durante el sometimiento de América, una reivindicación de lo humano. Por ello, afirmamos que Montaigne contribuyó en el desarrollo del pensamiento descolonial.

Fecha de recepción: 26 de mayo 2025
Fecha de aceptación: 11 de septiembre 2025

Desde esta perspectiva, se vislumbra el comienzo de una larga lucha por el reconocimiento de nuestra cultura originaria, así como las expresiones literarias de carácter oral o escrita en el continente, a menudo con una finalidad religiosa o épica, que narran las grandes hazañas de dioses y héroes. Relatos cosmogónicos, teogónicos de la cultura maya, entre otros, el Popol Vuh, que refiere la creación del ser humano y de pueblos antiguos.

Por consiguiente, el fuego independentista y luego el proceso republicano, se vieron avivados por un pensamiento anticolonialista que sentó las bases ideológicas nuestramericanas. Además del libertador Simón Bolívar, personajes como Simón Rodríguez, Cecilio Acosta, Andrés Bello, Ricardo Rojas, José Martí, José Carlos Mariátegui o José Enrique Rodó, entre otros, impulsaron una revaloración de la cultura y la literatura de nuestros países, fruto de sentimientos americanistas, que diferenciarían la producción intelectual de este continente con respecto a la de Europa.

Asimismo, la Carta de Jamaica, texto redactado por Bolívar en 1815, más allá de exponer las razones por las cuales se pierde la Segunda República, hace importantes planteamientos sobre la identidad de nuestras naciones, diversas y complejas, ante lo cual hace un llamado a la integración. Además, en el documento Bolívar manifiesta su postura anticolonialista, lo cual constituye un aporte original en el marco del pensamiento independentista latinoamericano.

En este sentido, la carga alienante, colonizadora, que habita en la memoria histórica y en nuestro universo simbólico, no es un hecho del pasado. Hoy más que nunca se manifiesta en el discurso que transita por las redes virtuales de Internet, en el currículo educativo y en un sinfín de prácticas, representaciones, sentimientos y conductas, los cuales constituyen un complejo imaginario que hace de la colonialidad un fenómeno presente en nuestra sociedad y por consiguiente en la producción de bienes culturales.

Es por ello que hoy, ante el manifiesto proceder del sistema capitalista globalizado, cuyo funcionamiento se proyecta en gran medida desde las nuevas tecnologías de la comunicación e información, el tema del consumo de bienes culturales adquiere una dimensión de primer orden, particularmente si pensamos que puede contribuir de manera significativa en el escalamiento del pensamiento colonial hegemónico.

Como lo plantea Quijano (2014), la globalización es, en primer término, la culminación de un proceso que comenzó con la constitución de América y la del capitalismo colonial/moderno y eurocentrado, como un nuevo patrón de poder

mundial. En el ámbito cultural, se refleja en construcciones de la dominación colonial que incluyen como racionalidad específica el eurocentrismo.

El planteamiento anterior reafirma la visión paradigmática que se ha ido formulando desde Latinoamérica denominada en unos casos "giro descolonial", y en otros "pensamiento descolonial" y/o "inflexión descolonial", como parte esencial de esa enriquecedora tradición de pensamiento crítico que ha hundido sus raíces en esta parte del mundo y cuyo propósito ha sido pensar las relaciones de dominación y liberación desde el despliegue de fuerzas de los propios sujetos víctimas del ejercicio del poder, asumiendo formas de lucha.

En este orden de ideas, De Sousa Santos, B. (2011: 27), en las *Epistemologías del Sur*, sostiene que las epistemologías del norte contribuyen para convertir el conocimiento científico en el modo hegemónico del norte global, representando el mundo como propio, y por esa vía, transformarlo de acuerdo con sus propias necesidades y ambiciones; lo que posibilita "la existencia de falsos universalismos que se basan en la experiencia social de las sociedades metropolitanas y que se destinan a reproducir y a justificar el dualismo normativo metrópoli/colonia".

De acuerdo con esto las epistemologías del norte conciben el norte epistemológico eurocéntrico como la única fuente de conocimiento válido mientras que el sur es entendido como el reino de la ignorancia.

Desde esta perspectiva la colonialidad supone un constructo ontológico basado en nociones como la opresión, dominación, exclusión, explotación, entre otras, que a lo largo de la historia han acompañado el discurso teórico de la alienación potenciados en los actuales y complejos procesos comunicativos y culturales que alberga el mundo globalizado en su estructura y funcionamiento, lo cual nos permite suponer que existe una intención colonizadora que se instala, con ese mismo espíritu perverso, en la reproducción del pensamiento y más concretamente, en la producción literaria, conduciendo así a una posible corriente ensombrecida, para decirlo en palabras de García Linera (2013), por esos lunares de la colonización.

Es así como, asumiendo la posibilidad de un discurso cultural que transita del lado colonizador, consideramos fundamental reivindicar el pensamiento descolonial, que en su carácter epistemológico, pasa necesariamente por reivindicar las prácticas culturales descoloniales, en tanto prácticas de liberación. Éstas nos permitirían generar posibilidades para pensar la cultura desde la nueva subjetividad, coexistiendo con las tecnologías de comunicación e información y las innovadoras formas de socialización del conocimiento que emergen, provocando

que "las ilusiones de la modernidad" globalizadora choquen con nuestras concepciones y cosmogonías.

De la misma manera Bourdieu (1996), en su libro *Las reglas del arte* afirma que la construcción social de campos de producción autónomos es concomitante a la construcción de principios específicos de percepción y de apreciación del mundo natural y social, incluyendo por supuesto las representaciones literarias y artísticas. De manera que las ideas aquí expuestas constituyen una modesta aproximación al problema de las contradicciones ideológico-culturales presentes en la producción cultural, inserta en los necesarios procesos de resignificación que emergen a partir de las intenciones hegemónicas presentes en nuestro tiempo, cuyos márgenes coexisten en un plano situacional complejo y dinámico, de cara a la perspectiva "descolonizadora" que parece tomar fuerza en la región.

Finalmente, es necesario ratificar el propósito real de estas líneas, que no es otro que el de contribuir con un espacio de reflexión que podría conducir a identificar aspectos asociados a la colonización del pensamiento, y en consecuencia, promover prácticas culturales que pudieran promover acciones pedagógicas transformadoras de esta tendencia en América Latina.

REFERENCIAS

Bourdieu, P. (2006). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario*. (Trad. K. Thomas) Barcelona, Anagrama. (*Les Régles de l´art: Genèse at structure du champ littèraire*. 1992)

De Sousa Santos, B. (2011). Epistemologías del Sur. Utopía y Praxis Latinoamericana. 16 (54), 17-39. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003

García Linera, A. (2013). *Democracia, Estado, nación*. La Paz, Vicepresidencia del Estado Plurinacional. https://www.vicepresidencia.gob.bo/IMG/pdf/democracia-estado-nacion-web-2.pdf

Montaigne, M. de (2016). *Ensayos completos*. Guadalajara, Editorial Universitaria. Letras para volar. http://letrasparavolar.org/libros/archivos/ensayo/09.pdf

Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. En: *Cuestiones y horizontes: De la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires, CLACSO. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Giro_descolonizador/Cuestiones_horizontes-Anibal_Quijano.pdf

Rivera, S. (2010). *Ch'ixinikax utxiwa: Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires, Editorial Tinta Limón.

La transdisciplinariedad y lo complejo en el pensamiento educativo de Edgar Morín. Hacia una pedagogía de la totalidad

Armando López Rodríguez

Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta"
Correo electrónico: aramayl798@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0005-6527-8315

En el prólogo de *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Edgar Morín advierte que el conocimiento contemporáneo no debe limitarse a analizar elementos aislados, sino que debe considerar la interrelación entre las partes y el sistema en su totalidad. En otros términos, debe trascender la fragmentación y asumir un enfoque relacional en el cual las partes y el todo se constituyan dialógicamente. En lugar de un saber parcelado propone un paradigma de la complejidad: una epistemología que no sólo reconozca, sino que active las interconexiones entre los objetos, sus contextos y las dinámicas emergentes de sus conjuntos.

Estas ideas se traducen en una visión holística y sistémica del conocimiento en el que se reconocen las interacciones y dependencias entre los diferentes elementos. Ello es fundamental para comprender la complejidad del mundo y para la toma de decisiones informadas y efectivas en el ámbito de sistemas interrelacionados.

Para Edgar Morín todo sistema educativo que se encierre en metodologías, epistemologías o prácticas rígidas está destinado a la obsolescencia. Esta práctica perpetúa una lógica disyuntiva –herencia cartesiana- que mutila la realidad y desconoce la naturaleza dimensional del sujeto. Su crítica, más que un simple cuestionamiento al modelo occidental, es un llamado a una revolución pedagógica: la transdisciplinariedad como acto de resistencia frente a los reduccionismos de la modernidad. De esta forma, su pensamiento no sólo interpela los principios fundamentales y las bases que sustentan la pedagogía tradicional, sino que traza los contornos de una pedagogía de la totalidad. Esta es capaz de abrazar la

Fecha de recepción: 16 de junio 2025
Fecha de aceptación: 25 de octubre 2025

incertidumbre, la contradicción y la red de conexiones, influencias y significados que nos definen como individuos y seres sociales.

El término transdisciplinariedad ha adquirido relevancia en el período contemporáneo, aplicándose en diversos campos científicos y adoptando múltiples acepciones a medida que las disciplinas han ido evolucionando y trascendiendo sus límites tradicionales. Su emergencia responde a la necesidad de abordar problemas complejos que no pueden ser comprendidos desde una única perspectiva.

Inicialmente, el conocimiento se organizó bajo el paradigma de las disciplinas, estructuras rígidas que delimitaban campos de estudio específicos. Posteriormente surgieron enfoques como la multidisciplina (agrupación de disciplinas sin integración); la pluridisciplina (coordinación superficial entre disciplinas) y la interdisciplina (interacción con cierto grado de integración metodológica). Sin embargo, fue Edgar Morín quien sentó las bases para la transdisciplinariedad al plantear un esquema cognitivo que permite atravesar las diferentes disciplinas. Según Morín, este enfoque busca una comprensión más amplia y compleja de la realidad, integrando saberes dispersos y superando las fragmentaciones del conocimiento.

En este orden de ideas, es importante resaltar que para Morín la transdisciplinariedad no es sólo un método, sino una actitud epistemológica vinculada al pensamiento complejo. Este último reconoce:

1. La interconexión entre disciplinas y dimensiones de lo real.
2. La imposibilidad de reducir fenómenos complejos (como el cambio climático, la salud global o la pobreza) a explicaciones unidimensionales.
3. La urgencia de un enfoque sistémico en el cual lo holístico, lo ético y lo social se entrelazan**.**

Dentro de sus obras claves, *El método, El pensamiento complejo y la introducción al pensamiento complejo***,** desarrollan estas ideas: en *El método*, Morín aboga por una visión holística que trascienda las divisiones disciplinares. En *El pensamiento complejo*, insiste en que la realidad exige lógicas relacionales, no reduccionistas. En su análisis sobre complejidad subraya que humanizar el saber implica vincular el conocimiento con los valores y necesidades sociales.

De este modo, la transdisciplinariedad se constituye en una herramienta que puede facilitar el pensamiento complejo al permitir la integración del conocimiento de diferentes disciplinas. Todo ello se materializa inequívocamente en investigaciones que demandan colaboración entre especialistas de distintas áreas (ejemplo:

bioética, sostenibilidad, inteligencia artificial). Morín enfatiza que su valor radica en: a) Superar el reduccionismo: integrar lo cuantitativo y lo cualitativo; lo científico y lo humanístico. b) Promover un conocimiento enraizado: ligado a la ética y a los desafíos concretos de la humanidad. c) Fomentar diálogos creativos: entre ciencia, filosofía, arte y saberes ancestrales. En síntesis, la transdisciplinariedad en la visión moriniana, es tanto un marco metodológico como un compromiso con la totalidad del conocimiento, orientado a enfrentar los problemas "enjambre" de nuestro tiempo.

Morín critica fuertemente el modelo educativo hegemónico que se basa en una visión racionalista y simplista del conocimiento, heredado del pensamiento cartesiano. Afirma que la obsesión por la fragmentación disciplinar ha convertido el conocimiento en un "archipiélago de saberes conectados" donde prima la inteligencia abstracta sobre la "sensibilidad corporeizada**".** Esta hiperespecialización epistemológica, advierte, no sólo empobrece el aprendizaje, sino que acelera una "autodestrucción civilizatoria" al alienar al individuo de su corporeidad, su ética y su interdependencia ecológica.

Ante este paradigma reduccionista, Morín propone una educación transdisciplinaria inspirada en la "totalidad abierta" del ser humano (concepto que toma de René Daumal), en la cual la *sensibilización* emerge como eje articulador. Lejos de ser un adorno curricular, la sensibilización se erige en un acto político**:** restablece la dimensión afectiva**,** estética y ecológica del conocimiento. Integrar razón y emoción implica, según el autor, desmantelar la dicotomía sujeto-objeto y replantear la enseñanza como un proceso dialógico con el mundo.

Es justo señalar que el manifiesto moriniano trasciende lo teórico al proponer metodologías basadas en el pensamiento complejo. Por ejemplo: a) Enseñar historia mediante narrativas que fusionen datos cronológicos con testimonios artísticos de culturas desaparecidas, activando con ello la empatía crítica y lo holístico. b) Reestructurar las disciplinas científicas bajo un enfoque sistémico-relacional, en el cual la matemática, la filosofía o la ecología dialoguen entre sí.

Estos pensamientos invitan a una reflexión urgente sobre el rescate de la educación. Como ejemplo, se hace referencia a una investigación de mi autoría, desarrollada bajo una visión moriniana, cuyo título del estudio es "La sensibilización y el lenguaje matemático: agentes claves para la transformación del perfil del Ingeniero en Informática y la malla curricular Institucional de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta", 2018-2019, destacando:

Estrategias disciplinares aplicadas: 1) Sistematización de experiencias (Oscar Jara): registro crítico de prácticas pedagógicas, 2) Secuencia formativa: etapas de inicio (sensibilización), desarrollo (integración teoría-práctica) y cierre (evaluación holística), 3) Diálogo de saberes: técnicas de investigación-acción participativa y evaluación continua (autoevaluación, coevaluación) y 4) Regulación permanente: adaptación curricular en tiempo real, respondiendo a las necesidades de los estudiantes.

Esta experiencia facilitó la transformación de mi praxis como puente entre el conocimiento técnico (lenguaje matemático, matemática, informática) y las dimensiones éticas, espirituales-emocionales y sociales del aprendizaje.

En atención a la aplicación de lo descrito, como hallazgo parcial (transdisciplinariedad como horizonte), se valora en la tesis de Morín que la educación transdisciplinaria no es una utopía, sino una necesidad civilizatoria. Al integrar lo humano, lo holístico y lo complejo, se logra: a) Superar la fragmentación que atomiza el saber, b) Recuperar el sentido social del conocimiento y c) Fomentar una inteligencia que vincule razón, cuerpo y emoción.

Finalmente, queda abierta la pregunta: ¿Cómo escalar estas experiencias locales a sistemas educativos nacionales? Morín insiste en que el cambio requiere una revolución paradigmática, no sólo reformas curriculares.

A manera de conclusión se puede afirmar que

1. La transdisciplinariedad como proyecto educativo integral está articulada con los principios del pensamiento complejo; la transdisciplinariedad se erige como un marco pedagógico para formar ciudadanos capaces de: a) Pensar en redes: comprender las interconexiones entre lo local y lo global, lo científico y lo humano y b) Actuar con sensibilidad ética: responder a problemas sociales urgentes (desigualdad, colapso ecológico) desde una mirada crítica y comprometida.
2. Constituye una herramienta para abordar la complejidad contemporánea, más que un método, es un instrumento epistemológico que permite: a) Analizar fenómenos complejos (salud global, cambio climático, pandemias) desde múltiples dimensiones (científicas, política, cultural) y b) Superar el reduccionismo que simplifica realidades interdependientes.
3. Metodología y postura ético- filosófica, la transdisciplinariedad moriniana es a la vez: a) Un camino metodológico: integra saberes dispersos

mediante estrategias como el diálogo o el principio hologramático y b) un compromiso ético: humaniza el saber al combinarlo con valores como la justicia, la empatía y la sostenibilidad planetaria.

Reflexiones finales:

1. En un mundo marcado por crisis superpuestas, la transdisciplinariedad no es una opción, sino una condición para la supervivencia civilizatoria.
2. Su aplicación concreta en educación puede transformar prácticas docentes y, sobre todo, reencantar el aprendizaje desde una visión integral, humana y planetaria.

REFERENCIAS

López, A (2019) La sensibilización y el lenguaje matemático: agentes claves para la Transformación del Perfil del Ingeniero en Informática y la Malla Curricular Institucional de la UPTAMCA. [Manuscrito no publicado]. Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos.

Morín, E (2000) Los siete saberes necesarios a la educación del futuro. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales de la Universidad Central de Venezuela. Caracas, Unidad de Publicaciones, publicado en co-edición con el Instituto de Educación Superior para América Latina y el Caribe IESALC/UNESCO.

Humberto Fernández-Morán revolucionó la ciencia en Venezuela y en el mundo

Osman Cherubini

Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta"
Correo electrónico: cherubiniosman352@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0009-0009-4565-5071

La presente reseña analiza la obra de Gloria G. Carvalho Kassar, *Descubrir lo invisible: Humberto Fernández-Morán, el tecnólogo atómico*, que destaca la figura del científico venezolano cuyo trabajo e innovaciones revolucionaron la ciencia en el mundo. Pionero en la nanotecnología y microscopía, es reconocido por importantes inventos como el bisturí de diamante y el micrótomo criogénico. A pesar de los desafíos que enfrentó en Venezuela y el posterior exilio, su legado y su visión de la ciencia perduran, incluyendo la creación del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC), el cual sigue siendo un faro para las generaciones presentes y futuras.

Otros venezolanos han revolucionado el mundo de las ciencias con descubrimientos científicos y avances tecnológicos importantes para el mundo, resaltando el gran talento humano que ha nacido en nuestra tierra. Entre los aportes científicos se puede destacar el desarrollo de vacunas y el tratamiento para enfermedades como la lepra o mal de Hansen, y la leishmaniasis, por el también connotado científico Jacinto Convit; y el invento del bisturí de diamante por Humberto Fernández-Morán, quien contribuyó al desarrollo del microscopio electrónico, convirtiéndose en un innovador sin fronteras, diseñador y creador de dispositivos e instrumentos a escala nanométrica, por lo que es, sin duda, un visionario de la ciencia moderna.

En Venezuela, la investigadora y doctora en telecomunicaciones Gloria G. Carvalho Kassar, en su obra "*Descubrir lo invisible: Humberto Fernández-Morán, el tecnólogo atómico*", recopila algunos de los ensayos originales e inéditos de Fernández Morán, los cuales pública en un momento oportuno y necesario, gracias

Fecha de recepción: 4 de julio 2025
Fecha de aceptación: 5 de noviembre 2025

al auspicio del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología. En el prólogo escrito por el doctor Angel L. Viloria Petit, se resalta que la ingeniera Carvalho abordó temas desde una perspectiva inesperada, estableciendo inteligentemente conexiones históricas que revelan mucho del universo de relaciones personales y profesionales del sabio Humberto Fernández-Morán.

Es importante resaltar otros destacados científicos venezolanos como Américo Negrette (1924-2003), Francisco José Duarte (1883-1972) y Carlos Brandt (1875- 1964) curiosamente, todos estos hombres de ciencia tienen en común que nacieron en el estado Zulia, a excepción de Carlos Brandt que nació en el estado Carabobo, todos tuvieron un amigo que los unió: Humberto Fernández-Morán, esto también ha sido minimizado y ocultado por la historia (Carvalho 2025).

La autora recoge en su trabajo información novedosa y valiosa obtenida a través de diferentes fuentes, así como la siguiente afirmación:

> La NASA, aunque intente renegar inútilmente de la presencia de dos grandes científicos venezolanos, tuvo que quebrantar su propia regla ante la negativa de Humberto Fernández-Morán y Héctor Rojas de aceptar una nacionalidad distinta a la venezolana. Es que nadie más en el planeta tenía la capacidad cognitiva de estos dos hombres para contribuir en la era espacial. En ese momento eran imprescindibles. (Carvalho 2025: 212).

Esta afirmación presenta una narrativa específica sobre la relación entre estos científicos y la NASA, destacando su talento excepcional y la importancia de su trabajo en el contexto de la exploración espacial. Es importante destacar al mencionado astrofísico venezolano Héctor Rojas.

> La genialidad de Rojas, lo ha catapultado a la altura de grandes científicos como Albert Einstein, Isaac Newton o Stephen Hawking. Doctor en física, matemáticas y astrofísica, nacido en Maracaibo el 10 de junio de 1928. Creador del método Rojas o Método de Extrapolaciones Matemáticas y Sistema de Coordenadas utilizado para elegir los lugares perfectos donde aterrizó la nave espacial que llevó a los primeros hombres a la Luna. (CENDIT 2025 s/p).

Rojas es acreditado como uno de los principales científicos participantes en el Programa Lunar Apolo, convirtiéndose en el mayor experto del suelo lunar. A pesar de su condición económica, ello no sería obstáculo para estudiar en Francia y posicionarse como uno de los más notables científicos de su época (Carvalho 2025).

Algunos de sus aportes se exhiben en la propia página de la NASA, resaltando la cartografía de la luna, los cálculos para el primer alunizaje, y seguramente "los que faltan por rescatar del olvido intencionado del secreto de Estado" (Carvalho 2025: 213).

Fernández-Morán nacido el 18 de febrero de 1924, en la ciudad de Maracaibo en Venezuela, fue un científico multidisciplinario, inventor y un firme defensor de una ciencia orientada al bienestar social, contribuyendo significativamente al desarrollo científico de Venezuela. Su mayor logro fue la invención del micrótomo criogénico, un dispositivo que permite cortar muestras biológicas en secciones extremadamente finas a temperaturas muy bajas, lo cual revolucionó la observación detallada en biología y medicina. Igualmente, fue pionero en el desarrollo del microscopio electrónico de barrido que amplió enormemente la capacidad para estudiar superficies con alto nivel de detalle. Su trabajo contribuyó en los avances significativos que observó en la investigación biomédica y las ciencias materiales.

Estudió medicina y física; desarrolló gran parte de su carrera en Estados Unidos y Europa, colaborando con instituciones científicas importantes.

En cuanto a su formación académica, se menciona su paso por Alemania, donde estudió medicina en Múnich en una época marcada por el nazismo, graduándose con honores. Se destaca su posterior convalidación del título en Venezuela y su excelencia académica.

La biblioteca Marcel Roche del Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas (IVIC) alberga una gran cantidad de documentos y artículos personales de Humberto Fernández-Morán. Para resaltar la versatilidad del brillante investigador se destacan sus habilidades lingüísticas al dominar la lectoescritura en los idiomas español, inglés, alemán, francés, sueco, noruego, danés, latín, griego y alemán medieval. Además, leía húngaro, italiano, portugués, holandés, y entendía parcialmente sánscrito, japonés y mandarín.

Como dato curioso, varias generaciones hasta hoy desconocían la magnitud de la figura del científico venezolano más grande de todos los tiempos. Descubrir lo invisible es ver y conocer a través de un microscopio algo que visiblemente no se puede apreciar, así lo relaciono con la vida y obra del científico más completo de Venezuela y el Mundo.

Aunque todo lo descubierto fue imperceptible para el mundo y pudiéramos pensar que las publicaciones en Venezuela no cuentan, en 1954, el acreditado investigador se aseguró de proteger en Suecia la patente de sus descubrimientos

y de varios de sus procedimientos que generaron materiales semiconductores de tamaño microscópico, cuya patente le fue otorgada públicamente en 1957, estando en Venezuela. En enero de 1958 se inicia la campaña de descrédito en su contra, hecho que forzó su salida del país, al mismo tiempo se designa una comisión para evaluar la pertinencia del recién creado Instituto Venezolano de Investigaciones Neurológicas y Cerebrales (IVNIC, 1954) y deciden suprimirlo para dar paso en febrero de 1959 al Instituto de Investigaciones Científicas (IVIC).

Todo lo anterior causa asombro, "por el poder mediático y porque a un sector del país, que a partir de 1958, no se le ocurrió mejor estrategia ante la genialidad de este hombre que obligarlo al exilio y bautizarlo como "el brujo de Pipe" (...) intentó en muchas ocasiones volver al país para crear espacios de investigación, pero personajes funestos se encargaron de difundir que era "mitómano" (Carvalho 2025: 236).

En la ciudad de Boston fue contratado por el Hospital General de Massachusetts, como asistente de biofísica del servicio de neurología hasta el año 1962. Durante los cuatro años que estuvo en el hospital estadounidense, facilitó charlas y discursos en el departamento de biología del Instituto Tecnológico de Massachusetts. Se desempeñó también como investigador asociado de la Universidad de Harvard. En 1962 fue contratado como profesor del departamento de biofísica de la Universidad de Chicago, en la que desarrolló el ultramicroscopio electrónico de alta resolución, en esa universidad recibe la distinción de profesor vitalicio. Impartió clases en diferentes universidades, como el Instituto Tecnológico de Massachusetts y la Universidad de Estocolmo.

> El documento "Ciencia en las Américas" presentado por el doctor Humberto en la séptima Conferencia Nacional del Comité Norteamericano para la UNESCO (1959), sugería la posibilidad de establecer un sistema de educación bilingüe interamericano a través de la televisión, que en fecha posterior propondría que se soportara en transmisiones satelitales (...) y recepción de información para la NASA (Carvalho 2025: 239).

El brillante doctor seguía siendo una importante figura en la NASA, el sistema satelital que se construía, en su criterio debía usarse para la paz.

> Parece increíble que 56 años atrás, Humberto le explicaba al mundo que los satélites podían servir para controlar el tráfico aéreo, para evidenciar las condiciones climáticas, para "explorar" el espacio interior y exterior, para hacer inventarios de recursos, todas aplicaciones hoy día comunes. En ese momento

> intentaba convencer a la humanidad en invertir en estas ideas para reducir los costos y tener beneficios colectivos, insistía en trasmisión satelital de televisión educativa como poderosa herramienta para el acceso libre al conocimiento. (Carvalho, 2025: 240)

No queda ninguna duda de que Humberto Fernández-Moran es también el pionero mundial del uso pacífico del espacio, como se demuestra en sus discursos ante la UNESCO.

En Venezuela, en el año 2025 se estrenó el documental sobre la vida y obra del insigne doctor Humberto Fernández-Morán, promovido por el presidente de la República Nicolás Maduro para estimular y dar a conocer el pensamiento científico de este innovador médico venezolano, bajo la producción ejecutiva de Gabriela Jiménez. La película tiene una duración aproximada de dos horas y fue dirigida por el venezolano especialista en audiovisual Will Romero, con la colaboración de Edgar Padrón. En la producción se utilizó parte de la investigación de la Ing. Gloria Carvalho, publicada en el libro "Descubrir lo invisible: Humberto Fernández-Morán, el tecnólogo atómico". También participó el equipo de Conciencia TV, todos ellos bajo la supervisión del Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y la Tecnología (MINCYT). La película acopia la vida del ilustre investigador, recrea algunos pasajes de su trabajo y destaca especialmente cómo los sucesos políticos de la década de los 50 en Venezuela oscurecieron sus logros y aspiraciones, restándole importancia a sus innegables aportes a la ciencia y tecnología.

Como dato curioso, en el proceso de investigar los documentos originales y las pertenencias del doctor Fernández-Morán, la Dra. Carvalho -quien tiene la responsabilidad de escribir para el documental- narra algunas anécdotas, como por ejemplo, el uso de "algunas herramientas de "inteligencia artificial" (IA), donde dicen que nació en Argentina, lo cual causó disgusto a su amigo Stalin Morillo –quien trabajaba como guionista del documental por los 100 años del nacimiento del insigne venezolano- optando por utilizar la brutalidad natural para investigar la verdad sobre la vida del doctor (…) Parecía que los papeles tenían vida propia, y cada vez que grabábamos una escena emergía por casualidad un documento que contaba otra historia diferente (Carvalho 2025:21). A pesar de la emoción que causaba cada descubrimiento, al pasar el tiempo cambiaban la versión de la grabación y se preguntaban ¿cuándo vamos a terminar? Y continuaban escribiendo expresando qué dejarían para el documental y qué información seleccionarían para la película (Carvalho 2025).

El presidente del Observatorio Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (ONCTI) doctor Roberto Betancourt A. señaló que, desde sus primeros fotogramas, la película transmite la complejidad de un hombre devoto de la ciencia, impulsado por una insaciable curiosidad y un sentido del deber que iba más allá de cualquier reconocimiento personal.

Desde el anonimato y el exilio intelectual hasta la ovación de los círculos científicos más prestigiosos, describen los clichés que pretendieron obnubilar su legado. La producción audiovisual presenta a un ser humano íntegro, cuya entrega a la investigación y la innovación solo puede entenderse en términos de amor a la humanidad, no como un héroe trágico, ni como un mártir de la incomprensión, en correspondencia con lo expuesto por la Ing. Gloria Carvalho en su obra.

Los aportes del Dr. Fernández-Morán perdurarán por generaciones a través de sus logros, el bisturí de diamante sigue siendo una herramienta estándar en laboratorios de microscopía electrónica en todo el mundo y su trabajo en criomicroscopía sentó las bases para avances que continúan revolucionando nuestra comprensión de la biología molecular. Su visión de un centro de investigación de élite en Venezuela, materializado en el IVIC, sigue siendo una realidad y un faro de la ciencia en América Latina.

Como parte del rescate de la memoria de este insigne científico venezolano, el Gobierno Bolivariano ha impulsado diversas iniciativas para dar a conocer su legado. La creación de la Gran Misión Ciencia, Tecnología e Innovación Dr. Humberto Fernández-Morán, la Sala de Exposición con su nombre en el Instituto de Investigaciones Científicas (IVIC), y la creación de la Universidad Nacional de las Ciencias Dr. Humberto Fernández-Morán (UNC), consolidan una política de Estado basada en honrar su pensamiento: formar una Venezuela libre y justa desde la ciencia. El honor de que una universidad lleve su nombre viene a complementar uno de sus mayores deseos, que su legado volviera a su "amada Patria, la Patria de Bolívar".

Hoy, Fernández-Morán reposa en el Panteón Nacional de Venezuela, junto a sus héroes y modelos: Simón Bolívar y Antonio José de Sucre. El científico muere en Estocolmo (Suecia) el 17 de marzo de 1999.

"Hay que luchar con talento", solía decir. Su vida es el testimonio de ese principio. En tiempos donde la ciencia enfrenta desafíos éticos, económicos y sociales, Venezuela rescata el pensamiento de uno de sus hijos más brillantes

para proyectar el país hacia el futuro. La vida de Humberto Fernández-Morán es un recordatorio poderoso de que la ciencia no tiene fronteras, que la pasión y la dedicación pueden llevar a descubrimientos que transforman nuestra forma de ver el cosmos.

REFERENCIAS

Carvalho, G., (2025) "Descubrir lo invisible: Humberto Fernández-Morán, el tecnólogo atómico", colección Venezuela Investiga, Fondo editorial MINCYT. Segunda edición. Caracas Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología (Mincyt). 19 de marzo del 2025. Ciencia para la vida, Humberto Fernández-Morán. [Podcast-video] youtube: https://youtu.be/C0Mwt5mA7ko?si=oOIMn62dZJ1kYRs4

Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología (Mincyt). CENDIT. 20 de febrero del 2025. Héctor Rojas, el astrofísico venezolano que conquistó el espacio. https://www.cendit.gob.ve/hector-rojas-el-astrofisico-venezolano-que-conquisto-el-espacio/

Los autores

Manuel Almeida Rodríguez

Historiador egresado de la Universidad Central de Venezuela, con estudios de postgrado en la Universidad Católica "Andrés Bello" y la Universidad Nacional Experimental de las Artes. Investigador de la Biblioteca Nacional de Venezuela y del Centro Nacional de Estudios Históricos. Se ha dedicado a la historia local y al desarrollo de propuestas de construcción colectiva de la historia. Ha llevado adelante los proyectos: El pueblo cuenta su historia, Historias locales y articulación comunitaria e Historia comunal para el Centro Nacional de Estudios Históricos. Coordinación de investigaciones de la Fundación Misión Cultura. Ha participado en diversos proyectos de investigación en el ámbito nacional. Desde el año 2016 se incorpora como docente de la Universidad Nacional Experimental de las Artes, primero en el Diplomado de Cronistas comunales y luego en el Programa Nacional de Formación en Historia. Actualmente es el Cronista Oficial del Municipio Bolivariano de Guaicaipuro.

Olga Rodríguez

Profesora en la especialidad de Preescolar, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Planificación y Evaluación Educativa egresada de Universidad "Santa María". Máster en Dirección, egresada de la Universidad Central "Marta Abreu" de las Villas Cuba. Doctora en Educación, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". Profesora e investigadora de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta". Autora de artículos científicos, ponente en congresos, seminarios, jornadas, facilitadora de cursos, talleres, jurado de tesis. Actualmente se desempeña como Secretaria de la Universidad Nacional Experimental del Transporte en Venezuela.

Sari Sabel Mena Cabadia

Licenciada en Contaduría Pública egresada de la Universidad Central de Venezuela, especialista en Finanzas y doctora en Ciencias Administrativas de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Consultora empresarial en Contaduría. Docente e investigadora de la Universidad Nacional Experimental de la Fuerza Armada Bolivariana del Programa Nacional de Formación en Contaduría Pública y del Programa Nacional de Formación en Administración en la Universidad Politécnica Territorial ·Cecilio Acosta". Tutora y jurado de Trabajos de Grado y tutora académica de pasantías y trabajo comunitario, así como colaboradora en la línea de investigación "Estado, gerencia y sociedad" de la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas, con preparación en arbitraje científico. Sólidas

competencias en planificación docente y manejo de entornos virtuales de aprendizaje. Conferencista sobre Normas Internacionales de Información Financiera (NIIF) y los principios generales de contabilidad (VEN NIIF).

Nastassja Alexandra García Díaz

Abogada egresada de la Universidad Católica "Andrés Bello" con más de diez años de experiencia, especializada en Derecho Penal y Criminalística. Maestrante en Derechos Humanos en el Instituto de Investigación y Postgrado de la Escuela Nacional de la Magistratura. Su carrera se ha centrado en la defensa de los derechos humanos ejerciendo funciones en diversas instituciones en la administración pública nacional. Ha combinado su labor profesional con la docencia universitaria en la Universidad Bicentenaria de Aragua y la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta", donde comparte sus conocimientos en derecho penal, criminalística y la formación en el eje sociocrítico. Su principal interés es la investigación en el ámbito de las ciencias jurídicas y sociales. Actualmente se desempeña como Secretaria de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta".

Eduardo Murachí Piñate Pérez

Geógrafo y Magíster en Desarrollo Rural y Economía Agrícola de la Universidad Central de Venezuela. Es investigador y actualmente gerente de la Secretaría de la Presidencia del Instituto Nacional de Tierras y docente de metodología en el Centro de Investigaciones Psicológicas, Psiquiátricas y Sexológicas de Venezuela. Se desempeñó como director de Postgrado y docente del Programa Nacional de Formación Avanzada de Gestión Pública y de los Programas Nacionales de Formación de Psicología Social y Administración en la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta". También se ha desempeñado como docente de Política Económica Agraria en el Programa de Economía Política de la Universidad Bolivariana de Venezuela.

Brenda Tábata

Licenciada en Fisioterapia por la Universidad Central de Venezuela, obtuvo el grado de Magíster Scientiarum en Ciencias Administrativas, mención Gerencia Pública de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez" donde es actualmente doctorante en Estudios de la Organización. Se desempeñó como coordinadora general del Departamento de Fisioterapia del Centro Nacional de Rehabilitación "Dr. Alejandro Rhode". Coordinadora del Programa de Atención en Salud a Personas con Discapacidad en el Distrito Capital y el Estado Bolivariano de Miranda y asesora técnica del Consejo Nacional de Personas con Discapacidad (CONAPDIS). Docente investigadora en la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta", actualmente se desempeña como directora de Creación Intelectual y Desarrollo Socioproductivo en esa misma casa de estudios.

Milbia Josefina Rodríguez Lugo

Profesora en Castellano y Literatura egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Instituto Pedagógico de Caracas. Maestría en Gerencia Educativa Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio (UPEL-IMPM). Doctora en Innovaciones Educativas Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas y en Gestión para la Creación Intelectual de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Posdoctorado en Gestión del Conocimiento (UPEL-IMPM). Su área de investigación se centra en la docencia y el currículo, abordando temas como la gestión del conocimiento, la innovación educativa y la práctica educativa del lenguaje. Destaca su participación en numerosos proyectos y publicaciones académicas. Responsable de líneas de investigación y proyectos académicos comunitarios. Ha presentado ponencias, trabajos en congresos y jornadas académicas, tanto nacionales como internacionales. Tutora y jurado de trabajos de grado, tesis y trabajos de ascenso.

Gerardo Pérez

Licenciado en Filosofía egresado de la Universidad Católica "Santa Rosa". Maestría en Asesoramiento y desarrollo humano (tesista), Actualmente cursa sus estudios en el Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Docente de Lógica, Teoría del Conocimiento, Filosofía contemporánea, Metodología de la investigación en Ciencias Sociales y Epistemología de las Ciencias Sociales en el Instituto Universitario Salesiano "Padre Ojeda", Los Teques, Docente de Habilidades verbales en el Instituto Preuniversitario Orange, Caracas. Poeta, actor, locutor, Productor radial y ensayista. Miembro de la Sociedad Venezolana de Filosofía.

Hermes Alfredo Flores Matamoros

Licenciado en Educación Integral egresado de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Especialista en Planificación y evaluación educativa de la Universidad "Santa María". Doctor en Ciencias Gerenciales, Universidad Nacional Experimental de la Fuerzas Armadas. Docente investigador de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Coordinador de la Carrera de Educación. Tutor de los Programas de Formación en Educación Primaria de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio. Director general de educación primaria en el Ministerio del Poder Popular para la Educación. Escritor. Libros publicados: *Relatos Mininos*, libro de cuentos publicado por el Ateneo de Los Teques Nro. 45 (2003) y la novela *Villa Sur* de Editorial IPASME (2009), *Antologías: Medio siglo en la literatura, de Gabriel Jiménez Emán* (2025), *Mosaico* de Parafernalia ediciones (2023).

Armando López Rodríguez

Economista egresado de la Universidad de los Andes, estado Mérida. Tiene 18 años de experiencia en la docencia específicamente en matemática. Magíster en Educación, mención Enseñanza de la matemática por la Universidad Nacional Experimental "Rómulo Gallegos" 2019-2021 (mención honorífica por innovación). M.B.A. Título obtenido en "National University" San Diego California. USA. Bilingüe (español-ingles). Capacitación pedagógica obtenida en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Se desempeñó como Ejecutivo del Fondo Intergubernamental para la Descentralización, gerente de planificación de turismo del estado Anzoátegui y contralor interno de la Corporación de Turismo del estado Anzoátegui. Actualmente se encuentra cursando estudios en el Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez".

Osman Cherubini

Licenciado Educación Integral. Máster en Pedagogía Crítica, especialista en Docencia Universitaria y doctor en Ciencias de la Educación egresado de la Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Especialista en Dirección y Supervisión Universidad "Santa María". Ha cursado diversos diplomados, entre los que destaca: Interculturalidad y socialismo del siglo XXI en el Instituto de Altos Estudios Diplomáticos "Pedro Gual". Ha sido ponente y conferencista de temas vinculados a la docencia universitaria y a la gestión curricular en eventos nacionales. Docente investigador de la Universidad Politécnica Territorial de los Altos Mirandinos "Cecilio Acosta", donde además se desempeña como Vicerrector Académico.

DIRECTRICES PARA AUTORAS/ES

Las personas interesadas en enviar artículos, ensayos, notas o reseñas de libros para su publicación en la revista *in-folio* deben tener en cuenta las siguientes normas de presentación de los trabajos:

Tasas de envío y publicación

in-folio. Cosas sabidas y cosas por saberse no cobra tasas por envío de trabajos, ni tampoco cuotas por la publicación de sus artículos.

Naturaleza, extensión y envío de los manuscritos

1. Los trabajos deben ser inéditos y originales; de modo que no pueden haber sido presentados ni propuestos simultáneamente para su evaluación en ninguna otra publicación. Asimismo, el autor/a-es deberá comunicar si ha publicado o está en proceso de publicar un trabajo muy relacionado con el que está enviando. Al respecto, el envío se debe acompañar de la Carta de Originalidad del artículo firmada.
2. Asimismo, los manuscritos deben tener calidad científica y redactarse de forma comprensible, utilizando un lenguaje claro y preciso, definiendo los términos técnicos, para permitir su comprensión por lectores de otros campos y niveles académicos.
3. Los trabajos se presentarán en soporte informático, en formato .doc u .odt editable, acompañados de una versión en PDF. Si el manuscrito contiene caracteres especiales, el archivo PDF debe mostrar cómo deben aparecer estas fuentes.
4. Los materiales que se envíen deben estar escritos en español, en tipografía "Segoe UI" 12 pt, a doble espacio, por un solo lado, en papel tamaño carta (8 ½ x 11 Letter), con márgenes (izquierdo y derecho 3 cm, inferior y superior 2,5 cm) y páginas numeradas consecutivamente.
5. La extensión máxima será de 25 páginas para los artículos, 15 para los ensayos, y 6 para las notas las reseñas.
6. Excepcionalmente, pueden admitirse trabajos redactados en otras lenguas. Si el autor/a-es no es hablante nativo de la lengua del trabajo, debe solicitar a un hablante nativo que conozca la materia que revise su texto antes de enviarlo a la revista. Se alienta a los autores a que utilicen un lenguaje inclusivo.
7. Los manuscritos deben ser enviados a la siguiente dirección: revistain-folio@uptamca.edu.ve, según el formato disponible en la página web de la Universidad.

Del autor y su anonimidad

8. Se debe indicar el nombre completo del autor/a-es, centro de adscripción, correo electrónico y código ORCID; este último es una condición fundamental; si no se está registrado debe hacerse la solicitud a través de la siguiente dirección: https://orcid.org/
9. En caso de que haya más de un/a autor/a, se deben separar con coma (,) y el orden se presentará de acuerdo con su grado de responsabilidad y participación.
10. El autor/a-es debe permanecer anónimo en los textos durante el proceso de evaluación por pares ciegos; con lo cual, no debe incluirse ninguna referencia al nombre, datos personales, filiación institucional o cualquier otra información que permita conocer su identidad. Si se citan trabajos del autor/a-es en el manuscrito, por favor reemplazarse el nombre por [Autor] y no incluir esos trabajos en la lista de referencias al final del artículo.

Título, resumen y palabras clave

11. Las siguientes secciones deben ir en español con sus respectivas traducciones al inglés y portugués: título, resumen y palabras clave. El autor es responsable de la correcta redacción de dichas secciones en las tres lenguas.
12. El título del artículo debe ser preciso y describirá ostensiblemente el contenido del trabajo (no más de 12 palabras); justificado a la derecha (español: Segoe UI 16 pt, negritas altas y bajas; inglés y portugués: Segoe UI 14 pt, redondas altas y bajas). Evitar abreviaturas y signos. Adicionalmente debe sugerir un título corto para su mención en la paginación.

13. Cada resumen tiene una extensión de 150 palabras y debe seguir el modelo IMRyD. Estará escrito en un solo párrafo, sin punto y aparte (párrafo americano). No se usarán en su redacción siglas, abreviaturas, notas al pie ni citas bibliográficas. Tampoco hará referencia a figuras o imágenes del texto.
14. Cada resumen debe llevar al final de 3 a 5 palabras clave que sirvan para identificar el tema del trabajo y facilitar la recuperación de la información y la indexación bibliográfica. En la medida de lo posible, el orden de las palabras debe ir de lo más específico a lo más general, de izquierda a derecha. Las notas no requieren resumen.

Tablas, figuras e imágenes

15. Todas las tablas, gráficos e imágenes deben aparecer en el documento principal y se deben enviar por separado en archivo identificado de forma similar a la numeración y leyenda del original.
16. Las tablas, gráficos e imágenes deben numerarse consecutivamente e ir acompañadas de un pequeño título o leyenda (máximo 150 caracteres); asimismo, deben referenciarse en el texto, por ejemplo (ver Figura 5). Las leyendas o títulos deben situarse encima y no debajo de la tabla, gráfico o imagen.
17. Todas las figuras e imágenes deben ajustarse al siguiente formato: archivos de imágenes .tiff a una resolución mínima de 300 dpi y 15 cm de ancho. Las tablas y gráficos se envían como archivos editables.
18. Las notas de las tablas y las figuras no deben tratarse como las notas regulares. Los indicadores de notas en las tablas son *, **, †, ‡. El texto de la nota se inserta directamente debajo de la tabla/figura, precedido del símbolo correspondiente.
19. La revista se imprime en blanco y negro, de modo que los gráficos e imágenes deben ser informativos en esas tonalidades.

Capítulos y títulos de epígrafes, tipografía

20. 20. Los textos deben dividirse razonablemente en secciones numeradas y, de ser necesario, en subsecciones, según la siguiente jerarquía:
    Título A (1., 2., 3., etc.) = Versalita, **negrita**
    Título B (1.1, 1.2, 1.3, etc.) = **negrita**
    Título C (1.1.1, 1.1.2, 1.1.3, etc.) = *cursiva*
    Título D (1.1.1.1, 1.1.1.2, 1.1.1.3, etc.) = *cursiva*
21. Se escribe en *cursivas*, además, los subtítulos de los títulos de los libros, las referencias metalingüísticas a una palabra, las denominaciones y conceptos, los nombres científicos y las palabras de un idioma distinto al español. También se usa para marcar énfasis y para resaltar.
22. La negrita debe usarse solo para resaltar elementos dentro de la cursiva –cuando sea absolutamente necesario– y para los títulos. Por favor, evite el uso de mayúsculas (excepto para centrar la atención o en abreviaturas) y de subrayado (excepto para resaltar elementos dentro de los ejemplos, como alternativa a la negrita).
23. Se escribirá mayúscula inicial en los siguientes casos: i. después de punto seguido o punto y aparte, o al principio de un escrito; ii. después de los signos de cierre de interrogación y admiración, así como detrás de los puntos suspensivos, cuando tales signos cumplan la función del punto; iii. en los nombres propios; iv. en sustantivos que designan instituciones para diferenciar la misma palabra con significado diferente. Ej.: Gobierno/gobierno, Iglesia/iglesia, Estado/estado.
24. Se escribirán con minúscula inicial los nombres: i. que designan cargos políticos (ministro, presidente, jefe, secretario), grados militares (general, comandante) o títulos nobiliarios (marqués, duque, conde), académicos (catedrático, ingeniero, licenciado, doctor) y eclesiásticos (obispo, arzobispo, cardenal); ii. de los días de la semana y los meses del año.
25. Las siglas, abreviaturas y símbolos deben incluirse entre paréntesis cuando aparecen por primera vez, a continuación de su definición o del nombre completo al que hacen

referencia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019).

26. Los números se transcriben en dígitos si son unidades (1 al 9), en letras a partir de las decenas (ej.: diez, veintidós, dos mil cuatro), excepto cuando estén acompañados de símbolo (60 s, 120 km) o nombre abreviado (nº 81).

27. Se utilizará el sistema métrico decimal para las unidades de medida. Las cifras decimales se separarán por coma (ej.: 6,5 %).

28. En caso de requerir "Agradecimientos", estos se deben disponer en una sección específica titulada como tal, ubicada antes de las referencias, sin numeración. Este espacio también podrá usarse para dar información sobre cualquier tipo de ayuda recibida para la preparación del artículo, proyecto de investigación al cual esté adscrito u otra nota que el autor/a-es quiera añadir.

29. Si la investigación en la que se basa el artículo ha recibido financiación externa, debe facilitarse la información sobre la misma incluyendo el nombre de la entidad financiadora y el número de referencia de la financiación en una sección específica titulada "Información sobre financiación", colocada antes de la sección de agradecimientos y las referencias.

30. Apéndice. En caso de haberlo, deberá ir después de las Referencias Bibliográficas.

Fuentes y referencias bibliográficas

31. Las referencias a notas a pie de página se presentarán con números volados correlativos, en superíndice y siempre después del signo de puntuación. Por ejemplo: Lorem ipsum.[2] Su empleo debe limitarse al uso estrictamente necesario. No deben usarse para hacer referencias bibliográficas.

32. 32. Toda cita parafraseada debe estar referenciada en el texto según el formato (autor año). Ej.: Romero (2023) o (Romero 2023).

33. Las citas textuales breves, menores a 40 palabras o tres líneas, se integran al texto entre comillas dobles, referenciadas según el formato (autor año: página). Ej. "la sensibilidad para el encuentro con experiencias estéticas y lúdicas son necesarias también para los adultos" (Romero 2023: 295).

34. Mientras que las citas textuales largas, de mayor longitud, se dispondrán en párrafo separado del cuerpo del texto, sin comillas, con margen de 1,5 cm izquierdo, en tipografía 11 pt e interlineado sencillo, referenciadas según el formato (autor, año: página). Ej.:

> Cerrarnos a las inmensas posibilidades que hay en las experiencias estéticas y lúdicas que, siendo valiosas, no ocupan de manera significativa a aquellos que tienen responsabilidades en la gestión de procesos vinculados a la enseñanza y el aprendizaje, es un desacierto que tampoco resulta ajeno a las implicaciones del modelo de acumulación capitalista donde se condena por poco «productivo» los alcances y elementos constitutivos propios a esta dimensión formativa si no responden a la voracidad de la industria del entretenimiento (Romero 2023: 302).

35. La fuente secundaria se puede utilizar solo cuando sea realmente imposible acceder a la fuente original. En las Referencias se incluirá la fuente secundaria, pero no la original (ya que no fue directamente consultada por el autor) y debe estar referenciada en el texto según el formato (Autor/a fuente primaria, como se citó en Autor/a fuente secundaria, año). Ej.: (Ayala, como se citó en Larrauni 2006). En caso de tener la fecha de la fuente primaria, también se debe incluir. Ej.: (López 1971, como se citó en Larrauni 2006).

36. 36. Si es un autor institucional se sigue el mismo formato, pero se coloca el nombre de la organización en vez del apellido. La primera vez se cita el nombre completo y entre el paréntesis, y con [ ], se indica la sigla. En adelante, se cita solamente con la sigla. Ej.: Primera vez: (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española [RAE y ASALE] 2009: 238). Segunda vez: (RAE y ASALE 2009: 312).

37. 37. Si se omite una parte de la cita o se hacen incisos, estos se marcarán con paréntesis angulares [...]. Si el texto citado está en otro idioma, la cita deberá aparecer en español en el texto indicando si la traducción es responsabilidad del autor o no.
38. 38. En el caso de dos autores se referencian ambos apellidos (Romero y Peña 2020). Con tres o más autores, se escriben todos los apellidos en la primera referencia (Marimán, Caniuqueo, Millalen y Levil 2006) y luego solo se cita el primero seguido de "et al." en cursiva: (Marimán *et al.* 2006).
39. 39. Si se referencia más de un trabajo, se ordenan alfabética y cronológicamente, separados por punto y coma (Marimán *et al.* 2006; Romero 2023).
40. 40. En caso de haber más de una entrada bibliográfica del mismo autor, se ordenará cronológicamente por las fechas de las obras. Si dos referencias coinciden en el año, se usarán letras minúsculas para diferenciarlas (Mignolo 2007; 2010a; 2010b) y se ordenan por título alfabéticamente en las referencias bibliográficas.
41. 41. Cuando la referencia es de un autor corporativo o institucional sin siglas o abreviaturas, se escribe el nombre completo del organismo cada vez que se cita en el texto: Instituto Confucio (2015), (Instituto Confucio 2015).
42. 42. Si se citan comunicaciones personales (cartas personales, mensajes electrónicos, etc.), se escribe el nombre y apellido de la persona que proporcionó la información, seguido de la expresión "comunicación personal" y la fecha exacta: Oswaldo A. González (comunicación personal, 30 de octubre de 2019). No se incluyen en las referencias bibliográficas, se menciona en el texto.
43. 43. Cuando se cita una fuente anónima o sin autor identificable, se escribe el título del trabajo, entre comillas si es un artículo o capítulo de libro ("Comprender la memoria sensorial", 2018) o en cursiva si es un libro (*Habilidades interpersonales*, 2019) y se introduce alfabéticamente en las referencias bibliográficas por la primera palabra significativa del título.
44. 44. Al citar una fuente sin fecha, se usa la abreviatura "s.f." (sin fecha) entre paréntesis después del autor. Si se desconoce la ciudad o país donde se publicó el trabajo, se usa la abreviatura "s.l." (sin lugar); y cuando no se sabe la editorial, se debe usar la abreviatura "s.n." (sin nombre).
45. 45. Todos los trabajos incluirán exclusivamente las referencias realizadas en el cuerpo del trabajo. Estas deben ir antes del Apéndice y no deben exceder las tres cuartillas. Llevan sangría francesa, sin numeración, tipografía 11 pt e interlineado sencillo, según el formato: Apellido, nombre del autor (Año de la publicación), *Título de la obra*, Ciudad, Editorial.
46. 46. No utilizar las expresiones "disponible en", "extraído de", "recuperado de", "en línea". Colocar al final de la referencia directamente el enlace.
47. 47. Si el recurso ha sido tomado de la web, verifique de qué tipo de publicación se trata (libro, un artículo de libro, de revista, de periódico, una entrada de blog, etc.) y referencie los datos según corresponda. Agregue la URL de extracción al final de la referencia. No es necesario indicar la fecha de consulta, salvo en el caso de páginas web con actualizaciones frecuentes. No coloque punto al final de la dirección web, dado que esto puede interferir con la funcionalidad del enlace.
48. 48. Se le dará prioridad al enlace del texto que remite al DOI, en caso de poseerlo.
49. 49. El autor(a)/ autores(as) son responsables de la fidelidad entre las citas mencionadas en el texto y las referencias bibliográficas. En este sentido, debe garantizar que estén debidamente incluidas en correspondencia con la normativa sobre los derechos de autor vigente.
50. 50. La publicación de un trabajo que atente contra los derechos de propiedad intelectual será responsabilidad de los autores/as, que serán los que asuman los conflictos que pudieran generarse por motivos de autoría. Los conflictos más importantes pueden darse por la comisión de plagios y fraudes científicos. Se entiende por plagio: 1. Presentar el trabajo ajeno como propio. 2. Expresar términos o ideas de otros autores sin mencionar la fuente original.

EJEMPLOS DE REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Libro, un autor, dos autores, tres autores o más

Anderson, Benedict (2016), *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, FCE.

Svampa, Maristella y Sebastián Pereyra (2003), *Entre la ruta y el barrio. La experiencia de las organizaciones piqueteras*, Buenos Aires, Biblos.

Abensour, Miguel, Alain Badiou, Claude Lefort, Geneviève Fraisse, Patrice Vermeren y Patrick Vauday (2005) *Voces de la filosofía francesa contemporánea*, Buenos Aires, Colihue.

Libro, institucional

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*, Tomo I, Madrid, Espasa-Calpe.

Libro, autor desconocido

Cantar de mio Cid (1983), Buenos Aires, Colihue.

Compilación con varios editores, director, compilador, coordinadores

Hunermann, Peter y Margit Eckhott (eds.) (1998), *La juventud latinoamericana en los procesos de globalización: opción por los jóvenes*, Buenos Aires, FLACSO, 1998.

Córdoba Restrepo, Juan Felipe y Elea Giménez Toledo (eds.) (2018), *Edición académica y difusión. Libro abierto en Iberoamérica*, Universidad del Rosario y Comares, https://editorial.urosario.edu.co/pageflip/acceso-abierto/edicion-academica-y-difusion -libro-abierto-en-iberoamerica-9789587841688-uros.pdf

Capítulo de un libro

Varela, Cecilia (2015), La campaña antitrata en Argentina y la agenda supranacional, en *Género y violencia en el mercado del sexo. Política, policía y prostitución*, Deborah Daich y Mariana Sirimarco (coords.), Buenos Aires, Biblios. 109-149

Artículo de revista

Rivarosa, Alcira (2006), La resolución de problemas ambientales en la escuela y en la formación inicial de maestros, *Revista Iberoamericana de Educación*, 40, 111-124.

Núñez, Paula e Inés Barelli (2013), Marcas urbanas y sentidos sociales en disputa. Bariloche (1966- 1983), *HisTOReLo. Revista de Historia Regional y Local*, 10(5), 164-195.

Villaroel, Pablo (2010), Historia y estado actual de la formación doctoral en Chile, *Revista Digital Universitaria UNAM*, 11(6), 29-42, http://www.revista.unam.mx/vol.11/num5/art47/

Artículo de prensa

Washington Uranga (2001, 20 de octubre), La UBA honró al teólogo Gustavo Gutiérrez con un Honoris Causa. Un doctorado de la liberación, *Universidad*, 12.

López-Fonseca, Oscar (2020, 6 de mayo), Los últimos 69 niños en las cárceles españolas, *El País*, https://elpais.com/espana/2020-05-06/los-ultimos-69-ninos-en-las-carceles-espanolas.html

Allanamiento de Gendarmería en Bariloche. Hay cuatro imputados (2019, 5 de julio), *Río Negro*, https://www.rionegro.com.ar/allanamiento-de-gendarmeria-en-bariloche-hay-cuatro-imputados-1029777/

Tesis de Doctorado, Maestría, Licenciatura

Estaun Ferrer, Santiago (1998), *Estudio evolutivo de los indicios gráficos de la temporalidad*, Tesis de Doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona, España.

González Guerra, Carlos (2011), *Allanar la voluntad. Delimitación de la intimidación como medio coactivo en los delitos sexuales*, Tesis de Doctorado, Universidad Pompeu Fabra, España, http://hdl.handle.net/10803/51579

Contribución no publicada en congresos o conferencias

Neiburg, Federico (1996), Algunos comentarios sobre la politización de la cultura y las ciencias sociales en la Argentina [ponencia], *Encuentro Internacional de Antropología Latinoamericana. De la articulación social a la Globalización*, Centro de Antropología Social, IDES, Buenos Aires.

Películas

Sorín, Carlos (dir.) (2002), *Historias mínimas* [Película], Argentina.

Entrada en diccionario

Asociación de Academias de la Lengua Española (2010), Chimbo, en *Diccionario de Americanismos*, https://dle.rae.es/cultura

Sitio WEB, foros en internet, listas de emails y otras comunidades en línea

Organización Mundial de la Salud (2018, 24 de mayo), *Las 10 principales causas de defunción*, https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/the-top-10-causes-of-death

Schafer, Hartwig (2020, 23 de marzo), In South Asia, the road safety battle can be won, *End Poverty in South Asia*, https://blogs.worldbank.org/endpovertyinsouthasia/south-asia-road-safety-battle-can-be-won

Riera, Miquel (2020, 20 de enero). Re: *Cancelar hipoteca o invertir* [Comentario en foro]. https://www.helpmycash.com/preguntas/30255/cancelar-hipoteca-o-invertir/

Vital, Alberto (2018, 6 de junio), La literatura de los sesenta [Conferencia], *Ciclo "El historiador frente a la Historia"*, Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM [Video], https://www.youtube.com/watch?v=NDN81gieIac

Fernández, Alberto [alferdezok] (2020, 2 de abril), *Malvinas Argentinas* [video] [Publicación], https:// www.facebook.com/alferdezok/videos/243891233675015/

Ministerio de Justicia y DDHH [@jusgobar] (2021, 17 de agosto), *Conmemoramos el 171° aniversario del paso a la inmortalidad del Gral. José de #SanMartín, padre de la Patria* [Fotografía], https://www.instagram.com/p/CSrWfLStQDG/?utm_medium=copy_link

LISTA DE VERIFICACIÓN PARA PREPARAR ENVÍOS

Como parte del proceso del envío, los autores/as deben verificar que cumplen las siguientes condiciones en su totalidad. En caso de que no se sigan estas instrucciones, los envíos se podrán devolver a los autoras/ores.

- ☐ El trabajo no ha sido publicado anteriormente, ni tampoco enviado a otra revista.
- ☐ El archivo del envío está en formato .doc u .odt editable, con una copia en .pdf.
- ☐ Siempre que ha sido posible, se han proporcionado las URL para las referencias.
- ☐ Todas las ilustraciones, figuras y tablas se han ubicado en la posición que les corresponde y no al final del texto.
- ☐ El texto cumple los requisitos estilísticos y bibliográficos establecidos en las "Directrices para los autores/as".
- ☐ El artículo ha sido correctamente anonimizado.
- ☐ De ser aplicable presenta la estructura IMRYD

UPTAMCA

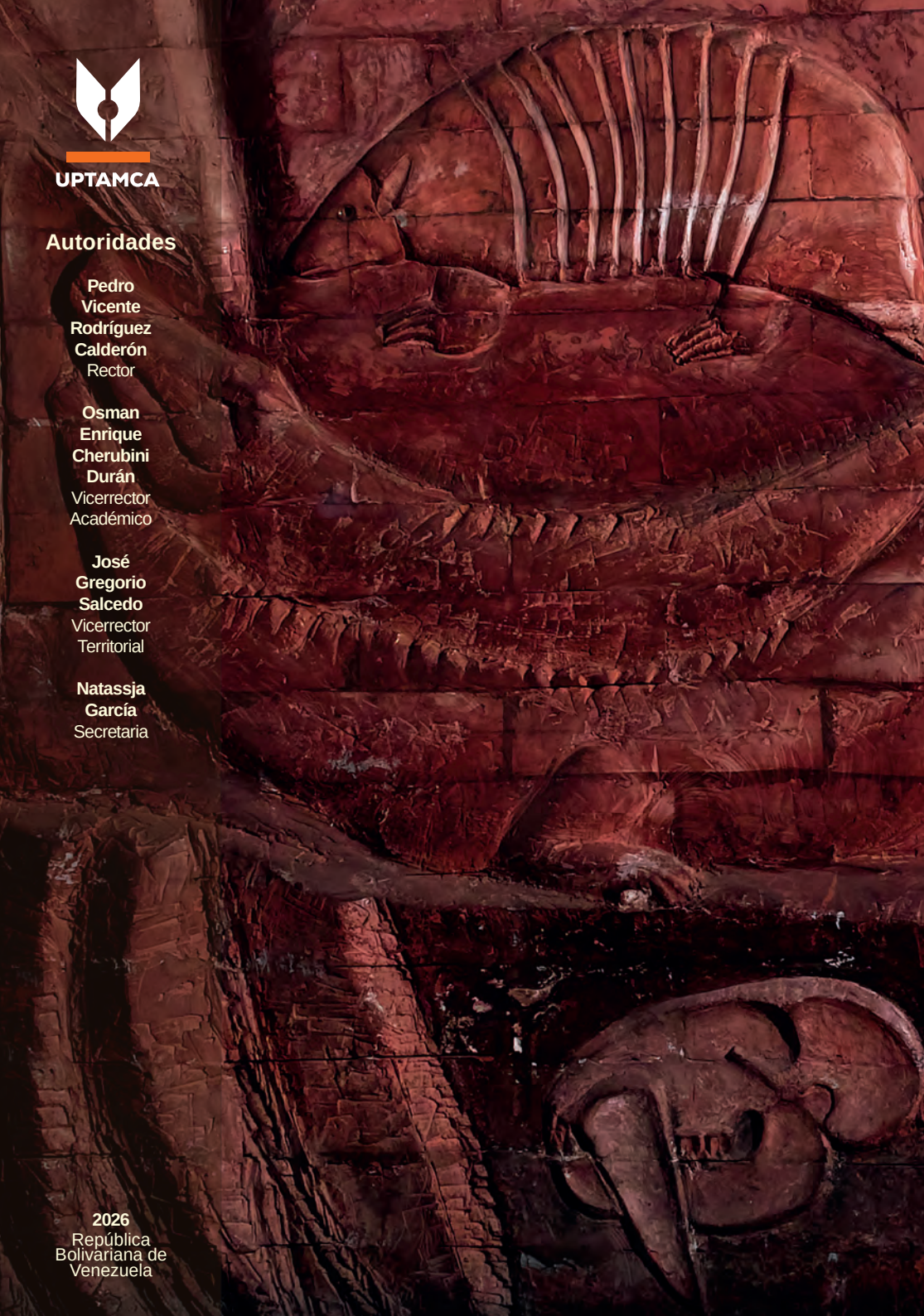
Autoridades

Pedro Vicente Rodríguez Calderón
Rector

Osman Enrique Cherubini Durán
Vicerrector Académico

José Gregorio Salcedo
Vicerrector Territorial

Natassja García
Secretaria



2026
República Bolivariana de Venezuela