



Universidad Pedagógica
Experimental Libertador

Investigación y Postgrado



Vol.38
núm.2
2023
octubre

Digna D' Jesús de Rivas

retratada por

Pérez Betancourt y González Gamboa

ISSN (impreso): 1316-0087

ISSN (digital) 2244-7474



LA ÉTICA DOCENTE EN LA TRANSFERIBILIDAD DE LOS SABERES MATEMÁTICOS

Oscar Rojas*

oscar.rojas@umcervantesecontinua.cl
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-6739-5559>

Adán Doria**

adoriav@escuelamilitar.edu.pe
Escuela Militar de Chorrillos “Coronel
Francisco Bolognesi”, Perú
<https://orcid.org/0000-0002-6111-3047>

Amely Vivas***

amely.vivas@profe.umc.cl
Universidad Miguel de Cervantes, Chile
<https://orcid.org/0000-0002-5791-8619>

Yoni Nicolas****

yoninicolas@elp.edu.pe
Escuela de Educación Superior Tecnológica
La Pontificia, Perú
<https://orcid.org/0000-0001-6493-6084>

Recibido: 19/01/2023

Aprobado: 24/03/2023

RESUMEN

En el actual estudio se tiene como objetivo establecer la relación entre ética docente y la transferibilidad de saberes matemáticos en una universidad provincia de Santiago, comuna Independencia, región Metropolitana, 2022. La metodología empleada en un tipo de indagación básica y no experimental-correlacional. La unidad de estudio establecida por 90 docentes y la muestra fue no probabilística intencional, aplicando un cuestionario con ítems-Likert y validado mediante la técnica de jueces y expertos. Entre los resultados: se evidencia que la ética del docente es directamente significativa a la transferibilidad de saberes matemáticos, es decir, los docentes permiten concretar la realidad a partir de los conocimientos de las matemáticas dándole el sentido a lo que aprende para su vida diaria

Palabras clave: Ética del docente, transferibilidad de saberes, matemática.

TEACHING ETHICS IN THE TRANSFERABILITY OF MATHEMATICAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

In the current study, the objective is to establish the relationship between teaching ethics and the transferability of mathematical knowledge in a university in the province of Santiago, Independencia commune, Metropolitan region, 2022. The methodology used in a basic and non-experimental-correlational type of inquiry. The study unit established by 86 educators and the sample was intentional non-probabilistic, applying a questionnaire with Likert-items and validated through the technique of judges and experts. Among the results: it is evident that the teacher's ethics is directly significant to the transferability of mathematical knowledge, that is, teachers allow modeling reality and Mathematics acquires greater meaning as long as they are useful for this purpose

Key words: Ethics of the teacher, transferability of knowledge, mathematics.

***Oscar Rojas.** Post Doctor en Finanzas, Doctor en Ciencias en Economía y Finanzas, Doctor en Educación, Master en Administración de Empresas (MBA), Master en Educación. **Institución de adscripción:** Universidad Miguel de Cervantes, Chile.

****Adán Doria.** Coronel del Ejército del Perú. Magíster en Ciencia Política y Gobierno con mención en Políticas Públicas. **Institución de adscripción:** Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” Perú.

*****Amely Vivas.** Post Doctor en Estudios Libres. Doctor en Ciencias de la Educación. **Institución de adscripción:** Universidad Miguel de Cervantes Chile.

******Yoni Nicolás.** Doctor en Educación, Magíster en Educación. **Institución de adscripción:** Escuela de Educación Superior Tecnológica La Pontificia. Perú.

Introducción

El proceso educativo a nivel mundial se basa en la forma de cómo educar y el tipo de sociedad a conseguir, sin dejar de lado la calidad de la educación y es así como los sectores sociales por medio de la tecnología han ido fortaleciendo la educación para poder enfrentar la globalización, lo complejo y cambiante en que se ha transformado el mundo en que vivimos. Uno de los factores a que se ha tenido que enfrentar, es la ética del docente y la transferibilidad de los saberes matemáticos por lo que se han tenido que modificar el sistema de educación como resultado de la necesidad de tener un ciudadano más crítico. (Camacho y Valdés, 2020) (Auld y Morris, 2019) (Cornejo y Gómez, 2018).

De allí que el docente universitario basa sus actitudes axiológicas y cognitivas, para desenvolver la acción educativa, a través de la enseñanza de los saberes matemáticos, sin olvidar, que en este campo de la ciencia se fragmenta el contexto de una manera superficial por la metodología aplicada, donde aparentemente, manifiesta la amplitud de la información requerida para adaptarse a los aspectos más exigentes de la realidad actual. En determinados momentos, ésta se vuelve tradicional o convencional, con incidencia disciplinar, es decir, ve fortalecido el distanciamiento para hacer confluír los saberes, sin que pueda estructurar y analizar los procesos en la construcción del conocimiento.

Asimismo, en los escenarios universitarios el saber matemático, le da más importancia a los procesos de enseñanza, que a la intervención académica del docente, lo que está marcado por su posición positivista, es decir, prevaleciendo la experiencia, de manera que desplaza al humano y se centra en el producto de los aspectos naturales de la matemática, en busca de la complejidad, la transdisciplinariedad y su respectivo enlace cognitivo matemático; además, de observar el espectro que la perspectiva de la realidad presenta ante eventos que le identifica, para precisar y reorientar los elementos conducentes del quehacer didáctico que faciliten su interpretación desde dicha complejidad. Por otra parte, la actitud del docente es producto de un pensamiento dogmático, porque solo se limita a imponer su criterio y las leyes sin permitir la reflexión en la resolución de problemas, porque además se limitan a la resolución de ejercicios sin significado alguno.

La ética es fundamental en la educación superior porque juega un papel crucial en la formación de individuos que no solo tienen habilidades técnicas y conocimientos, sino también una comprensión sólida de los valores y principios éticos que rigen sus acciones y decisiones, la ética en el quehacer pedagógico de los saberes matemáticos esta supedita a las teorías y métodos, que le permite al profesor formar para dar respuesta a los problemas que se le presentan en el día a día, aprendiendo vivir y comprender los valores éticos del proceso educativo (Rodríguez, 2011).

En efecto, la actitud ética estimula el pensamiento reflexivo del docente, lo coloca en práctica cuando habitualmente expresa su cognitivismo matemático, dirigido en diferentes aristas hacia la complejidad del pensamiento que le representa, el cual debe estar soportado sobre la visión humanista para ejercer con tolerancia, honradez, justicia, comprensión y asistencia hacia la enseñanza que garantice la calidad educativa, que responda a las exigencias de las asesorías académicas permitiendo una transferibilidad de los saberes matemáticos para el desarrollo de las potencialidades.

El fortalecimiento ético del docente se adquiere con la redefinición de su pensamiento para que realice su labor en un orden superior, donde prevalezca la mística de trabajo, para que el comportamiento sea de facilitador, que renueve su actuar desde los principios y códigos de ética. La idea es que pueda proyectar un comportamiento profesional desde su manera de pensar, reflexivo en el conjunto de procesos que orientaran al ser humano de la manera más correcta para que adquiera los saberes matemáticos, en las relaciones sistémicas con sus pares, los contenidos y la sociedad.

Desde la interpretación se percibe que entre los deberes del docente, su práctica girará en torno al desinterés, lealtad, veracidad, eficiencia y honradez, dejando de ser doloso, falso y malicioso; no debe involucrarse en procedimientos de tratos crueles, inhumanos; por lo tanto, debe actuar con dignidad sin apresuramiento ni deficiencia para cumplir con sus obligaciones académicas, redimensionando su pensamiento permanentemente para la enseñanza de dichos saberes, siendo un servidor público que contribuya con el desarrollo para la calidad de vida desde la solidaridad.

Esto demuestra la necesidad de transformación del pensamiento docente para la transferibilidad de la esencia de la información que involucra los contenidos matemáticos; para ello, el cambio requiere de una transmisión dentro de una cultura con énfasis en la ética para no seguir considerando la enseñanza de un modo único de carácter transdisciplinar. No se trata de fortalecer al docente sino, tal como lo plantea Mora (2013) “El quehacer pedagógico y didáctico ya no estaría orientado hacia la transmisión de montañas de contenidos insignificantes, sino más bien debería enfocarse hacia el trabajo creador, productivo, investigativo, interdisciplinario, constructivo, concientizador y emancipador” (p.245). A esto se le agregaría transdisciplinar, complejo y sistémico, con comportamientos y actitudes responsables, en disertación dialógica adecuada, en el principio de unidad del conocimiento en la transmisión de conceptos con claridad absoluta.

No se puede negar que existen falencias en la actividad docente para llevar a buen puerto los procesos vinculados al aprendizaje en el área matemática, producto de las carencias en la falta de ética del docente, la elección de metodologías didácticas – evaluativas, falta de técnicas y una débil organización, produciendo un detrimento de las competencias, que deben articular en los estudiantes, en disonancia con los requerimientos profesionales para la actualidad, lo cual coincide en parte, con lo que se

ha podido evidenciar en procesos de evaluación a la docencia, no obstante, se comprueba que utilizan y aplican algunos saberes matemáticos, que no necesariamente, responden o al contexto educativo actual (Espinoza, 2020).

De acuerdo con Galán (2017), que la formación y capacitación docente, es una oportunidad de encuentro, para compartir experiencias entre ellos, asociados a la ética del docente, que lo trasladan a identificar e incorporar, procesos para fortalecer la transferibilidad de los saberes matemáticos, que no solo tributan a la docencia, también aporta a su ser. El desarrollo docente, también llamado acompañamiento, entrega a los que interactúan, oportunidades para incorporar de manera dinámica y colaborativa, métodos y técnicas encaminadas a su progreso, en su quehacer docente. Este autor también destaca, la significancia de la disposición de quien se forma o se perfecciona, en la obtención de una batería de técnicas pedagógicas, es decir, si un docente, manifiesta una clara intención de incorporar estas destrezas, el proceso formativo, impactará directamente en su práctica docente y por añadidura, en los aprendizajes de los estudiantes.

Lo antes expuesto induce al presente estudio enfatizar en la siguiente interrogante: ¿Cómo incide la ética docente en la transferibilidad de los saberes matemáticos? La investigación se justifica teóricamente porque se indaga sobre como la ética del docente incide en la transferibilidad de los saberes matemáticos, en este escenario, se espera aportar en la solución del problema identificado, por medio de los principios, fundamentos y sentido de la ética del docente aplicado al ámbito educativo matemático, y como a partir de esta relación se puede fortalecer los saberes matemáticos en los estudiantes, destacando en todo momento su labor como un agente de cambio activo en la praxis educativa.

La ética del profesor y la Transferibilidad de saberes en el contexto matemático

La necesidad de un docente bien capacitado, es clave, y esto, no solo en el desempeño de las competencias profesionales, sino también, en competencias sociales, las cuales se encuentran sujeta a los comportamientos y actitudes de la propia función, que demanda una amplia gama de profesiones existentes, las que se van obteniendo, en el proceso de formación, incluyendo las prácticas reflexivas de los futuros profesionales de la docencia, y aun cuando, las competencias específicas, tal es el caso del profesor de matemática que se encuentran en sintonía con algunos requerimientos, los que se implican directamente con el quehacer o profesión y que debería ser transversal en todas las carreras, de las cuales se destacan la competencia de toma de decisiones, iniciativa, resolución de problemas, solo por nombrar algunas (Álvarez Gómez & et al., 2020).

También es importante señalar, que la transferibilidad de saberes, que involucra la práctica misma, es una actividad, que se desarrolla en el aula y/o en otros espacios que,

en gran medida, es guiado por un currículo para la formación de estudiantes. En esta misma línea, se puede decir, que, en ellas, las acciones docentes, son muy diversas y permiten la mayor cantidad de procesos reflexivos, orientadas a examinar los acontecimientos sociales de la comunidad (Bolívar, 2019).

El profesor universitario, en su docencia, se debe preocuparse por la indagación, la búsqueda de nuevos conocimientos y como se gerencia dichos procesos, y proponer nuevos caminos para el logro del conocimiento, las que debiesen encontrarse alineadas, con las necesidades de los estudiantes. Actualmente, las instituciones de educación superior, creen que es importante, el aprender a hacer, ya que demanda incorporar el modelo actual de aprendizaje, para ir alejándose, de una enseñanza tradicional, que fue la base para los cambios que se evidencian hoy, donde implementar estrategias de aprendizaje, son claves, ya que se alinean, en la construcción de conocimiento para los estudiantes.

Dentro de estos, encontramos el estudio de caso, aprendizaje, entre otras metodologías activas que involucran la tecnología en busca de aprendizajes significativos. Es decir, el docente, al incorporar estas metodologías, denominadas activas, está integrando las competencias matemáticas, y a su vez, los saberes, de tipo conceptuales, procedimentales y actitudinales en sus estudiantes, que los habilitarán, para solucionar problemas y proceder con responsabilidad, según lo que necesite. El desarrollo de esta transferibilidad, permitirá a los docentes interactuar de manera efectiva con sus estudiantes, en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Rivadeneira Rodríguez, 2017).

La educación superior, se ha convertido cada vez más, en un entorno complejo que ha de hacer frente a nuevos y numerosos desafíos. Los colaboradores de las universidades y otros centros de educación superior, no solo es responsable de la calidad científica y académica de sus programas, sino también, de las salidas profesionales, que estos pueden ofrecer a los estudiantes, ya sea de jóvenes que acaban de terminar su carrera o de adultos, que vuelven a la universidad para completar su formación o adentrarse en una nueva área de estudios.

A la docencia, se añade una cantidad creciente de responsabilidades, entre las que destaca, la investigación y la necesidad de publicar, en un medio muy competitivo. En este contexto, es natural que los docentes, deseen continuar desarrollando sus competencias con el fin de alcanzar su máximo potencial. Al mismo tiempo, y tal como sucede en otros sectores, los docentes universitarios quieren ascender y optar a mejores condiciones en sus carreras profesionales, ya sea en su misma universidad, o en otra que ofrezca más oportunidades, e incluso, fuera del ámbito académico.

En este escenario, parece haber una conciencia mayor de la necesidad, de ofrecerles oportunidades de desarrollo, con el objetivo de motivarles y retenerles en la

institución. Más allá de las aspiraciones personales, mejorar el desempeño de los docentes, es cada vez más importante, en la mayoría de los países, entre otras razones, debido a la competitividad entre universidades a la hora de captar estudiantes y a las altas expectativas de estos últimos, que se perciben como consumidores activos, en lugar de meros receptores de la información, que le pueden brindar sus profesores (Giráldez Hayes y Van Nieuwerburgh, 2016).

De lo mencionado en párrafos anteriores, es clave enfatizar, en la necesidad que el profesorado maneje un set de saberes matemáticos, de diferente índole, donde se refleje la didáctica, planificación, evaluación y relaciones (socioemocionales), que, sin duda, se deben fortalecer o mejorar. Los saberes matemáticos vinculados al aspecto ético del docente, deben estar a disposición de las competencias pedagógicas, de acuerdo a los nuevos desafíos, que le permitirá aplicarlas para cualquier ambiente de aprendizaje, ya sea presencial o virtual. Dentro de este orden de cosas, y para que el docente tenga éxito en su labor, requiere del manejo de los saberes matemáticos, para que le permitan, gestionar eficientemente cualquier ámbito del proceso formativo de los estudiantes, alineado con la ética docente y las normas que instaura el currículo vigente de cada establecimiento, con miras en la mejora de la calidad educativa.

La transferibilidad de los saberes matemáticos requiere de un tratamiento para la participación interesante, significativas de reflexión, investigación y construcción de ideas, para la enseñanza de la matemática, en un tejido de complexus donde emerjan nuevas propiedades, que propicien desempeños de alto nivel, que penetre profundamente en la conciencia con estructuras dinámicas de auto-renovación.

Metodología

El presente estudio fue de tipo básica se centró en indagar sobre la ética del docente profundizando sobre este contexto en el cual la ética docente es el elemento clave para la transferibilidad de saberes matemáticos. Al mismo tiempo, se manejó un diseño no experimental (Hernández et al., 2016). Además, se centró en un estudio correlacional, donde se determina la relación entre las variables.

En cuanto a la unidad de estudio estuvo consensuada por los profesores de una universidad de la provincia de Santiago, comuna Independencia, Región Metropolitana, conformada por una población de 90 docentes que laboran en dicha universidad. Al mismo tiempo, la muestra se manejó en un muestreo no probabilístico intencional, debido a que se efectúa la preferencia de selección, no tributa en la posibilidad, sino de principios concernientes con las particularidades del estudio o de quien el prototipo. Es decir, no se requiere de la aplicación de fórmulas estadísticas para extraer la muestra, se considera que tengan características similares.

Se recopiló la información partiendo con la técnica de la encuesta, instrumento cuestionario cuyos reactivos se sustentan en varias alternativas; para ello se usaron cinco alternativas: Muy de acuerdo (5), De acuerdo (4), Neutro (3), En desacuerdo (2), y De acuerdo (1). Luego, se procedió al modelo del instrumento tomando en cuenta la matriz de variables tomando en cuenta sus indicadores; al mismo se le dio la validez mediante la técnica de juicios de expertos y para la confiabilidad se manejó el Coeficiente de Alpha de Cronbach. Se aplicó el instrumento, con previo consentimiento de los profesores de la universidad antes citada. Para el análisis de los datos se utilizó un programa estadístico, según Hernández *et al.* (2016). Una vez aplicado el programa se inició a efectuar la examinación y la explicación de las derivaciones, tomando como referente bases teóricas; construyendo el conocimiento. Asimismo, los resultados fueron representados por medio de tablas.

Resultados, análisis e interpretación

Se muestra la síntesis de los porcentajes derivados para la dimensión planificación de proceso de enseñanza de la variable transferibilidad de saberes matemáticos, donde se evidencian un 59,25% entre muy de acuerdo y de acuerdo, lo que indica que la planificación del quehacer educativo se lleva a cabo de acuerdo a Jiménez (2020) “manejo de contenidos, implementando programa de desarrollo de capacidades emprendedoras basado en procesos éticos, cubriendo necesidades de planificación de sesiones y la estructura del programa en general a fin de diseñar los contenidos de cada sesión de saberes matemáticos” (p. 89).

Tabla 1

Variable transferibilidad de saberes matemáticos dimensión planificación del proceso de enseñanza

Dimensión	Indicadores	Items	%Muy de acuerdo	%De acuerdo	% Neutro	%En desacuerdo	%Muy en Desacuerdo
	Diagnóstico situacional del estudiante	26, 27, 28, 29	33,51	21,28	12,77	7,98	24,47
Planificación de proceso de enseñanza	Logros de objetivos	30, 31	13,48	46,81	30,5	7,8	1,42
	Contenidos Procedimentales	32, 33	13,8	48,9	30,9	4,3	2,1
	Evaluación de contenidos	34, 35	14,89	46,81	32,98	5,32	0
Promedio			18,92	40,95	26,79	6,35	6,9975

- ***Dimensión criterios para la selección y diseño***

Para el caso de la dimensión criterios para la selección y diseño, se destaca que los estudiantes logran un proceso integrado de lo que aprehende, enfatizando en el rendimiento en las actividades que desempeñan a partir de lo que quiere aprender el alumno, lo cual la muestra estar muy de acuerdo en un 41,13%, es decir, lo que aprende luego puede ponerlo en práctica en su vida cotidiana.

Los resultados para esta dimensión, se determina en la tabla 2, lo que hace constar que los profesores tienen criterios para la selección y diseño del trabajo pedagógico que desarrolla en su quehacer educativo, enfatizando de manera oportuna y efectiva los procesos formativos de los estudiantes.

Tabla 2

Variable transferibilidad de saberes matemáticos dimensión criterios para la selección y diseño

Dimensiones	Indicadores	Ítems	%Muy de acuerdo	%De acuerdo	%Neutro	%En desacuerdo	%Muy en Desacuerdo
Criterios para la selección y diseño	Características del estudiante	36, 37, 38, 39, 40	34,9	27,7	20,9	5,5	11,1
	Lo que quiere enseñar el docente	41, 42, 43, 44	25,5	37,8	23,9	11,7	1,1
	Lo que quiere aprender el alumno	45, 46, 47	41,13	29,79	13,48	6,38	9,22
Promedio			33,84	31,76	19,42	7,86	7,14

- ***Resumen***

Se observa en la tabla 3, determina las dimensiones de la variable transferibilidad de saberes matemáticos donde se observa los porcentajes sustentados en de acuerdo con un 36,35% lo que se traduce en que la transferibilidad de saberes matemáticos permite el desarrollo del potencial y rendimiento académico en los estudiantes, de esta manera, la transformación y los cambios de perspectiva inducen a resaltar el quehacer educativo.

Tabla 3

Promedio de las dimensiones de la Variable transferibilidad de saberes matemáticos

Dimensiones	% muy de acuerdo	% de acuerdo	% Neutro	% en desacuerdo	% muy en desacuerdo
Planificación de procesos de enseñanza	18,92	40,95	26,79	6,35	6,9975
Criterios Para La Selección Y Diseño	33,84	31,76	19,42	7,86	7,14
Promedio	26,38	36,35	23,105	7,105	7,06875

- ***Análisis estadístico de la variable ética del docente***

Esta variable tiene inmerso las dimensiones: motivación, innovación, planificación, las cuales son elementales en la ética del docente, porque permite el logro de las metas del quehacer educativo, motivando e induciendo a los profesores a algoritmos formativos de calidad básicos para el logro de aprendizajes significativos en los estudiantes, sin perder la visión de la calidad de dichos procesos.

- ***Dimensión motivación***

Al observar los resultados de la dimensión motivación en la tabla 4, donde el 31,35% consideran estar de acuerdo, esto hace ver que los encuestados consideran que la motivación es esencial para lograr que los alumnos busquen, indaguen y se esfuercen por lograr cambios en sus procesos educativos.

Por ende, la motivación se concatena con el liderazgo y la perseverancia para lograr los procesos en donde el docente basándose en la superación constante donde este en supremacía ser empático y flexible en el desarrollo de su praxis educativa.

Tabla 4

Promedio de la dimensión motivación.

Dimensión	Indicadores	Ítems	% Muy de acuerdo	% De acuerdo	% Neutro	% En desacuerdo	% Muy en Desacuerdo
Motivación	Liderazgo	1, 2, 3, 4, 5, 6	16,7	25,5	28,7	19,1	9,9
	Perseverancia	7, 8	37,2	37,2	20,2	4,3	1,1
Promedio			26,95	31,35	24,45	11,7	5,5

● ***Dimensión Innovación***

En la tabla 5 como los encuestados consideran, el 27,67% estar de acuerdo en que esta dimensión que resalta como el docente debe impregnar el contexto educativo con elementos imaginativos que le permitan concatenar lo matemático con su vida diaria, siendo creativos y organizados a fin de que el estudiante se sienta comprometido con dicho proceso.

Tabla 5

Promedio de la dimensión innovación

Dimensiones	indicadores	ítems	% Muy de acuerdo	% de acuerdo	% Neutro	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Innovación	Imaginación	15, 16, 17, 18	9, 6	21,8	29,8	22,3	16,5
	Creatividad	19, 20, 21, 22	12, 2	26,1	30,9	14,4	16,5
	Organización	11, 13	28, 7	35,1	21,3	9,6	5,3
Promedio			16,83	27,67	27,33	15,43	12,77

● ***Dimensión Planificación***

Se determina en la tabla 6 estar de acuerdo los encuestados en un 30,5% que la planificación inicial debe ser buena para el éxito del proceso educativo, a partir de la transferibilidad de saberes, logrando las metas propuestas dentro del contexto educativo

Tabla 1

Promedio de la dimensión planificación

Dimensiones	Indicadores	Ítems	% Muy de acuerdo	% de acuerdo	% Neutro	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Planificación	Metas	10, 12, 14, 24	11,7	23,4	30,3	21,8	12,8
	Deseos de superación	9, 23, 25	18,4	37,6	27	13,5	3,5
Promedio			15,05	30,5	28,65	17,65	8,15

- ***Dimensiones de la variable ética del docente***

Se determina en la tabla 7, coincidiendo el estar de acuerdo en un 29,84% traducándose en establecer la motivación, innovador, planificador.

Tabla 2

Resumen de las dimensiones de la variable ética del docente

Dimensiones	% Muy de acuerdo	% de acuerdo	% Neutro	% En desacuerdo	% Muy en desacuerdo
Motivación	26,95	31,35	24,45	11,7	5,5
Innovador	16,83	27,67	27,33	15,43	12,77
Planificador	15,05	30,5	28,65	17,65	8,15
Promedio	19,61	29,84	26,81	14,93	8,81

Para comprobar se utilizó una muestra no paramétrica de prueba de Pearson. Determinando que las pruebas son no paramétricas.

Tabla 8
Correlación entre ética del docente-transferibilidad de saberes matemáticos

	Regr factor score 1 for analysis 1	Regr factor score 1 for analysis 1
Regr factor score 1 for analysis 1	Correlación de Pearson	1
	Sig. (bilateral)	,426**
	N	90
Regr factor score 1 for analysis 1	Correlación de Pearson	,426**
	Sig. (bilateral)	,001
	N	90

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

El coeficiente de correlación Rho de Pearson, plantea que existe relación directa y significativa entre las variables ética del docente y transferibilidad de saberes matemáticos con un valor de 0,426 y que esta es directamente proporcional, detectando el rechazo de la hipótesis nula, debido a que el valor de significancia es $< 0,05$ y aceptando que las variables tienen relación entre sí para el análisis realizado con un nivel de confianza de 95% de acuerdo a la tabla 8.

Los resultados de esta investigación revelan el hecho no trivial que la ética del docente si han producido la percepción de mejora en los estudiantes en cuanto a sus capacidades de transferibilidad de saberes matemáticos, motivación e innovación, dicho en otras palabras.

La relación entre las variables se determinó a través de la prueba de rho de Pearson el cual arrojó que existe relación directa y significativa entre ética del docente con la transferibilidad de saberes matemáticos en estudiantes con una correlación de 0,416 y con un nivel de confianza del 95%. Avilés (2019) en su investigación indicando que del análisis experimental no se confirmaron cuantitativamente de manera clara las hipótesis planteadas, al no existir diferencias estadísticamente significativas, los aumentos registrados también pueden ser atribuibles al efecto del azar. Las evaluaciones subjetivas de los profesores y profesionales participantes en la investigación tienen entonces un valor que no es cuantitativo, sino cualitativo, esta investigación mostró que el proceso de ética del docente empleado tampoco no influyó.

Conclusiones

La ética, como transdisciplinariedad, que desarrollan apegos multireferenciales en grandes dimensiones, que sensibilizan los enlaces de transmisibilidad del conocimiento de las diferentes disciplinas o áreas de las ciencias, con respectivos equilibrios, fundamentándose en las facultades del pensamiento, que pueden llevar a difundir saberes a través de nuevas realidades, que se orientan hacia la producción y reafirmación de los saberes que valoren la gestión docente, promoviendo nuevos desenvolvimientos para formar estructuras que tiendan a desarrollar las capacidades, con esfuerzos de innovación y participación, sujetos a cambios estratégicos necesarios que le permita a la evoluciones complejas muy amplias.

La demanda del sector universitario se diversificará hacia una organización fundamental en el desarrollo sociocultural, permitiendo la transferibilidad de los saberes, hacia la producción y aplicación en una sociedad netamente globalizada, argumentando respuestas con necesidades sociales, culturales, humanistas que hacen de la realidad con determinada calidad.

Implicaciones pedagógicas

La ética del docente y la transferibilidad de saberes matemáticos pone efectivamente al educando en el centro del modelo educativo, logrando en él internalizar los contenidos, valorando como el docente lo induce de manera efectiva al desarrollo de sus aprendizajes significativos, siempre respetando al par, logrando desarrollar las diferentes habilidades y capacidades matemáticas de acuerdo a los intereses de los educandos, donde el compromiso del educador implique siempre alcanzar el aprendizaje.

En términos éticos, la transferibilidad de los saberes plantea la necesidad de considerar cómo y cuándo se pueden aplicar los conocimientos adquiridos en un contexto a otro contexto diferente sin comprometer los valores éticos y morales.

Referencias

- Álvarez Gómez, G. M., *et al.* (2020). Método para medir la formación de competencias pedagógicas. *Neutrosophic Computing and Machine Learning Vol. 11*, 42-48.
- Avilés, H. (2019). *Desarrollo de la personalidad eficaz a través del coaching escolar grupal en estudiantes de educación secundaria obligatoria, Madrid*, para optar al grado de doctor por la Universidad Complutense de Madrid.

-
- Auld, E., & Morris, P. (2019). Science by streetlight and the OECD's measure of global competence: A new yardstick for internationalisation? *Policy Futures in Education*, 17(6), 677-698. <https://doi.org/10.1177/002205741419400302>
- Bolívar, R. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22.
- Camacho Monar, M. A., y Valdés Rodríguez, M. C. (15 de Septiembre de 2020). Una perspectiva filosófica y sociológica de la competencia profesional ambiental en la educación superior. *Revista Fuentes*, 22(2), 251-260.
- Cornejo, M. J., & Gómez-Jarabo, I. (2018). Desarrollo de la competencia global en la formación del maestro. El caso de la asignatura Practicum. *Innovación educativa*(28), 233-248. <https://doi.org/10.15304/ie.28.5361>
- Giráldez Hayes, A., y Van Nieuwerburgh, C. (2016). *Coaching Educativo*. Madrid: Paraninfo.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación*. (5ta. ed.). McGraw Hill ediciones.
- Jiménez (2012). *Coaching en el desarrollo profesional docente. Fases formativas y procesos metodológicos de investigación*, publicado por la Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15 (4), pp. 101–112, de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia, España.
- Rivadeneira Rodríguez, E. (2017). Competencias Didácticas-Pedagógicas Del Docente, En La Transformación Del Estudiante Universitario. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 13(37), 41-55.
- Rodríguez, M. (2011). La ética en la praxis de la triada: matemática-cotidianidad -y pedagogía integral. *Revista Educación y Desarrollo social*, 5 (1). 175-184.



CONCEPCIONES SOBRE PEDAGOGÍA, MAESTRO Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE DOCENTES Y ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA INFANTIL

Yamileth Palomeque Quiñonez¹

Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti, Yumbo Valle, Colombia

Email: estudioyamipalomeque@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0001-8638-7298>

Recibido: 11/04/2023

Aprobado: 21/7/2023

Resumen

Durante el transcurso de los estudios de licenciatura, se construyen concepciones individuales sobre pedagogía, maestro y práctica pedagógica que muestran concordancia disímil entre el conocimiento de la teoría pedagógica y el ejercicio profesional. En este artículo se estudiaron las concepciones sobre los citados conceptos, en docentes y estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Minuto de Dios (Valle del Cauca, Cali, Colombia). A partir de la hermenéutica reflexiva se discute sobre el maestro como un intelectual, la pedagogía como su saber y la práctica pedagógica como un ejercicio de constante reflexión. Se presentan los resultados de una entrevista semiestructurada, aplicada a cinco profesores y 73 estudiantes, cursantes de séptimo, octavo y noveno semestre. Se evidencian indicadores de tensión en las relaciones entre la formación, la pedagogía, el maestro y la práctica pedagógica, dado que estudiantes y maestros formadores no relacionan el estatus teórico pedagógico con las condiciones de maestro.

Palabras clave: formación, pedagogía, maestro, práctica pedagógica.

CONCEPTIONS ON PEDAGOGY, TEACHER AND PEDAGOGICAL PRACTICE OF TEACHERS AND STUDENTS OF EARLY CHILDHOOD PEDAGOGY

Abstract

During the course of undergraduate studies, individual conceptions about pedagogy, teacher and pedagogical practice are built that reflect little agreement between the knowledge of pedagogical theory and professional practice. In this article, the conceptions of the aforementioned concepts were studied in teachers and students of the degree in Early Childhood Pedagogy, at the Minuto de Dios University (Valle del Cauca, Cali, Colombia). From reflective hermeneutics, the teacher is discussed as an intellectual, pedagogy as his knowledge and pedagogical practice as an exercise of constant reflection. The results of a semi-structured interview are presented, applied to five teachers and 73 students, students of the seventh, eighth and ninth semester. Indicators of tension are evident in the relationships between training, pedagogy, the teacher and pedagogical practice, since students and teacher educators do not relate the theoretical pedagogical status with the conditions of a teacher.

Keywords: training, pedagogy, teacher, pedagogical practice.

¹ Licenciada en Educación Primaria y Promoción de la Comunidad, Universidad de Santo Tomás. Especialista en Derechos Humanos con Énfasis en Currículo, Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium. Magíster en Educación: Desarrollo Humano, Universidad de San Buenaventura. Doctoranda en Ciencias de la Educación con Énfasis en Investigación, Evaluación y Formulación de Proyectos Educativos, Universidad UMECIT, Panamá. Docente de la Institución Educativa Ceat General Piero Mariotti.

Introducción

En el presente artículo se presentan las concepciones sobre pedagogía, maestro y práctica pedagógica que van construyendo los maestros en formación a lo largo de sus estudios. Este proceso implica que los maestros deben fundamentarse, reflexionar, analizar y, a la vez, adoptar una postura política y ética que le permita proponer, desde la realidad, cambios que fortalezcan y le den sentido al acto educativo. De esta manera, se pondrá de manifiesto la voz del maestro, como actor fundamental, en la teoría y en la praxis del decurso educativo. Actualmente, hablar de formación, maestro y pedagogía, implica reconocer la existencia de un saber y una práctica, en los que pareciera, como lo señalan algunos autores (Vélez, 2010), que se vuelve a plantear lo que ya se ha discutido suficientemente, aunque, al adentrarse en esas concepciones, es inevitable reconocer que este debate continúa abierto.

Partiendo de tales premisas, en este trabajo se exploran las concepciones que, en el devenir académico, las estudiantes de séptimo, octavo y noveno semestre de la licenciatura en Pedagogía Infantil, en la Universidad Minuto de Dios, han construido sobre pedagogía, práctica pedagógica y maestro, durante su formación y cómo dichas concepciones se relacionan con su práctica pedagógica. El estudio se plantea desde la hermenéutica reflexiva, como una interpretación de los hechos, con el fin de develar aspectos de la pedagogía inmersos en los saberes y contextos que asumen las futuras docentes durante el desarrollo de la licenciatura.

En la primera parte del artículo se efectúa la revisión teórica relacionada con el concepto de *bildung* y sus vínculos con el campo de la pedagogía, el maestro, la práctica pedagógica y la formación, como categorías seleccionadas para la investigación, incluyéndose autores que adoptan posiciones disímiles, con la finalidad de transitar la pluralidad, las tensiones y las opacidades que pueden apreciarse desde la óptica personal. De igual manera, se ofrecen las alineaciones del Programa de estudio de la licenciatura en Pedagogía Infantil y las competencias del educador en Educación Inicial.

En la segunda parte de la exposición se presentan las concepciones de maestro, práctica pedagógica y pedagogía, derivadas de entrevistas no estructuradas, que se realizaron a las cursantes de los semestres VII, VIII y IX de la licenciatura, así como a los profesores, formadores de maestros en la referida licenciatura.

Seguidamente, se presentan los hallazgos emergidos de la indagación, los cuales llevan a confrontar las concepciones de las estudiantes que se forman en la licenciatura, con los estudios planteados, generando reflexiones y movilizaciones sobre la formación de maestros desde las categorías analizadas. El trabajo finaliza con las conclusiones y las implicaciones pedagógicas que se constituyen en consideraciones de primera importancia por la naturaleza de esta investigación.

La motivación personal por este tema se relaciona con los inicios de la autora como docente, en una escuela pública ubicada en un ambiente socioeconómico caracterizado por pobreza, violencia y marginalidad, circunstancias que convertían la labor educativa en un reto cotidiano. En tal contexto, no podía dejar de observar, con preocupación, que en la universidad en la que estaba terminando la licenciatura en Educación Primaria y Promoción de la Comunidad, solo se hablaba de los postulados

teóricos, de los paradigmas y de los modelos pedagógicos, sin que se discutiesen las posibilidades y estrategias para articular dichos conceptos con la práctica. La necesidad de establecer una relación era perentoria en un entorno tan difícil, en el que, a las precarias condiciones físicas en las que se encontraba la escuela, se sumaban las angustiosas situaciones socioeconómicas familiares, que determinaban frecuentes casos de dificultades de aprendizaje en los niños y niñas, falta de normas en el hogar, apatía por las actividades escolares y repitencia escolar prolongada, entre otras situaciones adversas.

Posteriormente, la oportunidad de cursar una especialización en Derechos Humanos con Énfasis en Currículo, seguida de una maestría en Educación y Desarrollo Humano, permitió adquirir más y mejores herramientas para abordar la investigación acerca de los problemas mencionados. Ya desde la Educación Superior, se podían, también, comprender con mayor profundidad a través del constante diálogo con los colegas y los estudiantes de pregrado, trayecto que desembocó en el deseo de contribuir, por medio de la investigación, a aminorar los problemas aludidos.

Con base en lo anteriormente expuesto, la presente investigación se planteó como objetivo analizar las concepciones de pedagogía, práctica pedagógica y maestro, mediante la revisión archivística del proyecto curricular del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil, así como de las aplicaciones obtenidas de la información proporcionada por maestros en ejercicio y maestros en formación.

Contexto epistémico

Este trabajo se aborda a partir del enfoque de la formación de maestros que llega a Colombia desde la *bildung*, concepto educativo procedente de la lengua alemana, en la que se distingue del término educación (*Erziehung*), ya que el primero hace referencia a la formación en la cual la filosofía y la educación están vinculadas para fortalecer el camino de maduración personal y cultural. En este camino, se pretende que los individuos se relacionen de forma autoactiva con el mundo y, por lo tanto, se desarrolla una capacidad multidimensional de autodeterminación, bajo los términos de la moralidad (Rucker, 2020).

Es conveniente recordar que la *bildung* se ve sujeta a la influencia de múltiples factores, entre los que pueden señalarse las políticas públicas, las orientaciones de las diferentes facultades de educación y el imaginario de los maestros en cuanto a la formación. En este estudio *bildung* se enfocará como la simbiosis entre formación y educación, lo que permitirá descubrir el proceso de los estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil en las elaboraciones de las concepciones de pedagogía, maestro y práctica pedagógica.

La noción combinada de formación y educación proporcionará la apertura para tratar los conceptos y las prácticas desde el propio contexto y las visiones que surgen de la realidad. La nominación de *bildung*, debido a sus constantes devenires relacionados con el proceso emprendido, emerge a partir de revisiones de distintos autores y enfoques. Tal como lo expresa Noguera (2012), dicho concepto no resulta fácil de abordar, en primer lugar, por el insuficiente conocimiento de la lengua alemana, de la cual es originario y, también, debido a que, sobre todo en el contexto latinoamericano, como lo señalan algunos autores (Gaspar, 2017; Peña-Zerpa, 2012; Zatti y Pagotto-Euzebio,

2021), se ha empleado de manera imprecisa, en trabajos sobre el problema de la formación, la educación o la pedagogía.

Al respecto, para la presente investigación se consideraron y asumieron los aportes de Hegel (1991) y Gadamer (1993). Desde la visión de Hegel (1991), la *bildung* implica una transformación por la cual la voluntad humana abandona el estado natural y alcanza el mundo universal del espíritu, donde se concitan todas las creaciones individuales. Este proceso se ubicaba desde las ciencias del espíritu, las cuales estudiaban al hombre, la realidad histórico social, las formas de experiencias no verificables que desbordan el concepto de verdad, como verificabilidad, entre las que se destaca la experiencia filosófica, estética e histórica. Con esto, Hegel muestra a la esencia humana (Díaz, 2022). El ser humano *no es* y en su devenir *va siendo*; tarea que le resulta interminable. Por ello necesita de la formación, para llegar a ser en lo que en su devenir va siendo. Es decir, el hombre no nace formado, pero en su trayectoria se va formando, eso hace pensar que la formación es inevitable y necesaria. Así mismo, destaca la formación como el resultado de un proceso complejo y continuo, y establece dos modos para alcanzarla, los cuales se complementan: formación práctica y formación teórica (Schuck, 2020).

De acuerdo con esta postura, la formación teórica es la continuación de un trabajo formativo que empieza desde temprana edad en el individuo, del cual surge la formación práctica. Las dos, al final, son el objetivo de una formación holística que supone ir más allá de lo que se sabe y experimenta. Por ese motivo, se puede entender lo extraño como propio y resolver las situaciones complejas y universales que pueden presentarse a cada individuo, a fin de lograr trascender a lo práctico, dejando de lado el provecho propio. En lo práctico, esto supone renunciar a los deseos de adquirir hábitos de ocupación y habilidades universales, a favor de la relación con la naturaleza y con los semejantes. Significa adquirir conciencia de lo que está alrededor, para formarse y transformarse (León Suárez, 2019). Tal actitud no se centra en las particularidades del ser y debe estar alejada de los intereses individuales, dándole paso a la generalidad, esto implica que todas las acciones que suceden ajenas al individuo, deben asumirse como propias (Moya, 2019).

Por otra parte, según la óptica de Gadamer (1993) la formación nace como aporte del clasicismo alemán, el movimiento cultural más importante del siglo XVIII, según el cual el nuevo humanismo forjaría una nueva imagen humana (Gadamer, 1993; Gadamer y Olasagasti, 1992). Para Gadamer, la formación sería lo que necesita el ser humano para evolucionar, despojándolo del individualismo y permitiendo que ingrese al mundo; esto es, la capacidad de salirse de sí mismo e ingresar a un colectivo que determina su particularidad (Hovey et al., 2020). Por tanto, esa formación se caracteriza por el momento que permite al ser humano reencontrarse consigo mismo.

Desde la misma posición, Gadamer (1993) plantea que dicha formación deviene en un elemento del espíritu. Es una nueva particularidad del individuo para acercarse al mundo que lo rodea; representa el cauce natural para desarrollar la dimensión humana, a fin de que la racionalidad dialógica y experiencial sean las que se impongan en el contexto

(Grondin y Ruiz-Garrido, 2003; Herrero, 2021). Tanto la formación como la racionalidad dialógica y experiencial, se dan en el momento del dialogo, de interactuar con el otro, cuando no se impone lo que se piensa, sino que hay un punto en el cual convergen las coincidencias, para lograr una interpretación común del mundo, basada en la solidaridad moral y social. No es solo un proceso, sino también un elemento en el que se está moviendo constantemente aquel que se ha formado, porque el ser humano se apropia de aquello en lo que se forma (Jaberynasr, et al., 2020).

En síntesis, tanto la formación como la racionalidad dialógica y experiencial, se dan en el momento del dialogo, de interactuar con el otro, cuando no se impone lo que se piensa, sino que existe un punto en el cual convergen las coincidencias, para lograr una interpretación común del mundo, con base en la solidaridad moral y social. No es solo un proceso, sino también un elemento en el que se está moviendo constantemente aquel que se ha formado (Gadamer y Olasagasti, 1992; Herrero, 2021). Así, la formación, desde su inicio, es concebida como una obligación consigo mismo, como un devenir que se encuentra en constante desarrollo, en otras palabras, el ser humano está permanentemente en el camino de la formación, pues su mundo está conformado por lenguaje y costumbres. Por ende, se puede afirmar que, para el caso de la formación de maestros licenciados, la *bildung* generará una persona experimentada, que tenga una actitud abierta al cambio y volcada hacia los otros (Noguera, 2012).

Con base en las anteriores consideraciones, puede establecerse que la formación del docente debe concebirse por dos vías convergentes: a partir de la episteme y filosofía de la pedagogía, por una parte, y desde la formación disciplinar, por la otra. Tal enfoque permitiría formar maestros intelectuales, que construyan sus propios campos de saber; que reflexionen sobre el ejercicio de la enseñanza, el rol del maestro, el estudiante, la escuela y la sociedad, nutriendo, consecuentemente, el amplio saber que se llama pedagogía (Peña Zerpa, 2012; Quiceno, 2011; Zuluaga y Echeverry, 2003).

La licenciatura en Pedagogía Infantil

La denominación de licenciatura en Pedagogía Infantil es una titulación definida en el artículo 1° de la *Resolución 1036* del 24 de abril del 2004, en la que expone que los programas cuyo énfasis esté dirigido a la formación de educadores para el preescolar, fortalecerán su orientación hacia la pedagogía infantil de acuerdo con los artículos 15 y 16 de la *Ley 115* de 1995 (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Con base en dicha resolución y en el acta de aprobación del programa del 11 de diciembre de 2009, el funcionamiento de la licenciatura en la sede Valle del Cauca de Uniminuto, es de 10 periodos académicos, con modalidad a distancia.

El área principal de conocimiento lo constituyen las ciencias de la educación y el área secundaria está representada por la educación preescolar, otorgándose el título de Licenciado o Licenciada en Pedagogía Infantil. El proyecto del programa expresa que el profesional licenciado en Pedagogía Infantil tendrá las competencias necesarias para ser un agente activo, que ofrezca a los niños y a las niñas un proceso de formación continuo

y permanente de interacciones, con el fin de potenciar las capacidades y desarrollar sus competencias para la vida.

En este programa, la categoría “maestro” se presenta como el rol profesional específico, que posea las características exigidas por la ley, así como capacidad y autonomía para decidir, conciencia social, interés por conocer, innovar, investigar y profundizar en asuntos propios de su profesión. Asimismo, debe desarrollar su identidad como maestro preescolar, de tal forma que dé sentido a su ser, saber y quehacer educativo, además de poseer conocimiento de la realidad social y cultural del país y del niño. A partir de lo anterior, podrá asumir una posición crítica frente a los distintos contextos y comprometerse con la transformación de las realidades educativas en las que actúa.

Dicho plan de estudios define, para el licenciado en Preescolar, un perfil profesional dirigido a la prestación del servicio en el seno del sistema educativo, así como al diseño, administración y asesoría de proyectos educativos en general y, en particular, a la resolución de problemas específicos de la infancia (Rodríguez-Pérez, 2019). Igualmente, en este perfil se definen las competencias relacionadas con la realización de prácticas de investigación respecto a su quehacer educativo, a la infancia y a la educación de niños y niñas.

Las competencias del educador preescolar

Estas competencias perfilan las condiciones para reflexionar acerca de teorías y creencias a través de las cuales desarrolla su quehacer profesional y, a su vez, esta caracterización trasciende el escenario escuela, en el ejercicio del educador preescolar. El programa se desarrolla desde tres vértices: las competencias profesionales, las competencias de desarrollo humano y las competencias en responsabilidad social.

En las competencias profesionales la formación del licenciado se dedica a su adiestramiento como pedagogo desde el desarrollo epistemológico e histórico de la pedagogía. La formación pedagógica está enmarcada dentro de los núcleos del saber pedagógico y la fundamentación general pedagógica: conceptos, historia, epistemología y discurso pedagógico (Juliao Vargas, 2017; Runge, 2002). En este contexto, se conceptúa la pedagogía en tanto momento de interpretación de la intervención intencional que caracteriza el acto educativo y que permite reflexionar y establecer procesos de dialogicidad sobre la praxis y la práctica pedagógica, en relación con los elementos teóricos de la pedagogía, organizando la observación de la realidad y los métodos a utilizar. Se trata de lo que en la Institución se ha consolidado como una praxeología pedagógica, con base en los postulados que exponen autores como Castillo-Cedeño y Ramírez-Abrahams (2022).

Así, la praxeología pedagógica se entiende como un discurso de tipo reflexivo y crítico sobre la acción; en el caso educativo, sobre la práctica social y pedagógica, con miras a su mejoramiento a través de la cualificación de su coherencia, pertinencia y eficiencia (Juliao Vargas, 2017). Por lo tanto, el Programa no aborda la pedagogía como disciplina sino como un conjunto de relaciones que permiten reflexionar la práctica pedagógica, se asume desde un saber específico y no desde la conceptualización,

aplicación y experimentación de los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas, tal como lo entienden Zuluaga y Echeverry (2003).

La práctica pedagógica en el Programa se plantea como el ejercicio de la formación de las actividades sociales y culturales del maestro. Se fundamenta en el saber educativo, en aquel que se ocupa de las teorías pedagógicas y de las propuestas didácticas. Para Uniminuto la práctica pedagógica la define la práctica profesional y se conceptualiza como la actividad complementaria a su formación, a través de su vinculación con una organización, para realizar una labor específica en el área disciplinar de la carrera que adelanta, con el fin de demostrar su idoneidad para desempeñar la profesión y aplicar los conocimientos adquiridos en el transcurso de la profesión. Un detalle interesante, es que no se habla de un saber pedagógico, sino de un saber instruccional, el cual está conformado por los diferentes cursos que ofrece el Programa y que se relaciona con la práctica que deberá ejercer el futuro licenciado.

Aspectos metodológicos

La realidad social se puede interpretar desde diferentes ópticas de enunciación; de estas emergen subjetividades, es decir, las posturas que asumen los sujetos con las ideas, vivencias, creencias y expectativas que aquellos van concibiendo. Como parte de tales posturas, que son particulares en cada uno de los contextos y actores presentes, esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, ya que intenta acceder al conocimiento de la realidad social, de manera que permita una lectura de un lugar y unos sujetos determinados. Así planteado, lo cualitativo es un modo de encarar el mundo de la interioridad de los sujetos sociales y de las relaciones que establecen con los contextos y con otros actores sociales. (Galeano 2004).

Con esta perspectiva y bajo un diseño de campo, se examina la pedagogía, la práctica pedagógica y el maestro, desde un análisis de los testimonios en relación con la teoría, por cuanto, como lo señala Galeano (2003), los investigadores cualitativos parten de categorías teóricas preliminares, o de conceptos sensibilizadores, que proveen un sentido general de referencia y orientación, con el propósito de aproximarse a las instancias empíricas. De esta forma, permiten generar nuevas ideas que serán contrastadas con las percepciones de los actores involucrados, en un contexto y una realidad, posibilitando que el investigador tome distancia entre sus creencias y los hallazgos, a fin de que su análisis resulte relevante.

El referido contexto está representado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios, en el cual se toman como sujetos de investigación a las estudiantes de la licenciatura en Pedagogía Infantil que se encuentran realizando la práctica profesional. La aproximación a estas estudiantes permitió contrastar sus ideas con relación a los conceptos de pedagogía, práctica pedagógica y maestro, así como sobre las proposiciones explícitas en el proyecto curricular del programa y sobre los planteamientos de los diferentes autores sobre dichos conceptos.

Igualmente, el enfoque cualitativo del estudio de estas concepciones que se evidencian en la formación de maestros y que buscan analizar las reflexiones en la práctica pedagógica, permite el rescate de la diversidad de pensamientos y las diferentes

lógicas particulares que se encuentran en cada una de las estudiantes, docentes y en el contexto que integran el grupo objeto de la indagación.

Es importante destacar que la configuración cualitativa permite darle a la investigación un sentido hermenéutico reflexivo, desde un enfoque comprensivo-interpretativo (Ricoeur, 2013), por cuanto se ofrece la posibilidad de develar sentidos encubiertos, a fin de analizar no una sino múltiples realidades en las cuales emergen las concepciones de los sujetos. Como lo señala Ríos (2005), la hermenéutica, en rigor, no es una metodología, ni un instrumento, sino una filosofía de la comprensión. Es una reflexión filosófica que nos muestra una vía de acceso a la dimensión de los sentidos, en el plano de la investigación. Por lo antes expuesto, en esta indagación la hermenéutica facilita el análisis de los conceptos emergentes, los cuales son inherentes a los cambios educativos y sociales.

La estructura del trabajo aconsejó, en principio, una revisión de los documentos de formación de maestros, así como de la concepción de pedagogía y práctica pedagógica instaurada desde la creación de las escuelas normales, bajo la influencia de Pestalozzi (Pozo Bravo, 2018). A continuación, se analizó el estado de la cuestión sobre la formación docente en pedagogía, práctica pedagógica y maestro en un periodo de 10 años entre el 2005 y 2015, tanto en Colombia como en Argentina, Venezuela, Costa Rica, Chile y Uruguay. Seguidamente se realizó un análisis documental del Proyecto Curricular del Programa de licenciatura en pedagogía infantil de Uniminuto, con el fin de identificar las concepciones referidas anteriormente y contrastarlas con las de las estudiantes en formación y de los maestros formadores.

La población en estudio estuvo integrada por cinco docentes que laboran a tiempo completo orientando los procesos de la licenciatura en Pedagogía Infantil y 73 estudiantes de séptimo, octavo y noveno semestre, que están realizando la práctica profesional. A esta unidad de investigación se aplicó una entrevista semiestructurada, con base en diez preguntas destinadas a explorar la concepción de pedagogía, práctica pedagógica y maestro que, desde el saber cada estudiante y docente involucrado de la licenciatura, ha logrado conceptualizar y cómo dicha concepción se refleja en la práctica pedagógica.

Las preguntas formuladas fueron las siguientes:

1. ¿Cree usted que en la licenciatura en Pedagogía Infantil de Uniminuto se imparte formación pedagógica? Explique.
2. ¿Qué cree usted que debe ser lo más importante en la formación del maestro? Exprese las razones.
3. ¿Se considera maestro, profesor, docente, agente educativo o educador? Justifique su respuesta
4. ¿Ha escuchado hablar de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y la relación con la pedagogía? Comente su respuesta.
5. ¿Considera que la formación que ofrece la licenciatura le sirve para ejercer la práctica pedagógica? Exponga sucintamente sus argumentos.

6. ¿Cuál es la mayor dificultad que ha encontrado al momento de ejercer la práctica pedagógica? Descríbala brevemente.
7. ¿Cuál considera que es el mayor beneficio que ha obtenido en el ejercicio de la práctica pedagógica? Indique sus razones.
8. En su opinión, ¿qué condiciones requiere una persona para ser maestro o maestra?
9. Según su concepto, ¿qué diferencia a un maestro de profesionales como psicólogos, sociólogos o filósofos? Explique brevemente.
10. De acuerdo a su criterio, ¿qué importancia tiene la pedagogía en la formación y la práctica del maestro?

Cada una de las preguntas indicadas propende a develar las citadas concepciones, sin pretender obtener argumentos que invaliden las apreciaciones de los entrevistados; por el contrario, las preguntas son formuladas para asignarle un lugar a todos los actores involucrados, teniendo en cuenta el contexto y sus particularidades, además de permitir que los encuestados analicen la formación que reciben en la licenciatura. Dichas preguntas ponen de manifiesto la conceptualización que se tiene de las tres categorías, a las que se le agrega como variable la formación, a fin de ayudar a identificar la concepción que manejan los sujetos respecto a la formación de maestros, lo cual les permitirá reflexionar sobre cómo puede mejorarse su formación y cuál sería la fundamentación apropiada para tal propósito.

De esta forma, la investigación contribuye a relacionar las concepciones de los estudiantes y docentes, lo que está estipulado en el proyecto curricular del programa y lo que algunos investigadores aportan a las tres categorías estudiadas. Posteriormente, se sistematizan las entrevistas, con el fin de identificar las diferentes concepciones y determinar cuál es el lugar de enunciación de las estudiantes de licenciatura en relación con la formación y su incidencia en la práctica pedagógica.

Una vez concluida la aplicación de las entrevistas y analizados los resultados referidos a las concepciones de los sujetos, se elaboró una recapitulación (Tabla 1) que sintetiza e identifica las diferentes concepciones de las categorías identificadas en esta investigación. Luego, con base en la información obtenida, se plantean algunas reflexiones relacionadas con la fundamentación teórica sobre la que se sustenta esta investigación y con los lineamientos del Proyecto Curricular del Programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, a la vez que se exploran las concepciones de las estudiantes y de los docentes de dicho programa, en cuanto a su incidencia en la práctica pedagógica.

A continuación, a la luz de las preguntas formuladas en la entrevista, se presenta la discusión de las concepciones de las estudiantes y de los maestros formadores de la licenciatura en Pedagogía Infantil.

Discusión de los resultados

La entrevista semiestructurada partió de la pregunta: ¿Cree usted que en la Licenciatura de Uniminuto se imparte formación pedagógica? Explique. Con este ítem se buscaba establecer si los sujetos reconocen en la formación que reciben las estudiantes y que ofrecen los maestros formadores, la pedagogía como parte fundamental del maestro. La mayoría respondió afirmativamente y un comentario destacado, que integra esencialmente las concepciones mayoritarias, fue:

“Contamos con excelentes maestros que nos imparten una buena formación para nuestro crecimiento profesional; se encargan de darnos información, conocimientos para nuestro desenvolvimiento como futuros docentes en las tutorías. La forma de trabajo de la Universidad me guía con muchas herramientas para mi labor profesional”

Esto lleva a pensar que la formación pedagógica es vista más desde lo instrumental y desde la preparación del docente.

La segunda pregunta planteaba: ¿Qué cree usted que debe ser lo más importante en la formación del maestro? Exprese las razones. Con ella se pretende determinar cuál es la prioridad en la formación que recibe el cursante y la del docente formador en la formación que brinda. Las respuestas prevalecientes incluyen el respeto por el otro, el amor por su profesión y el hecho de ser un profesional con deseos de investigar y apasionado por sus tareas. Que se forme como un ser con valores, con principios, que investigue, que proponga, que indague, que ingrese al mundo laboral con soluciones a los problemas del ámbito escolar. También se afirmó tener pasión, interés y entrega para adquirir la formación adecuada. Otro aspecto que se consideró importante incluyó la experiencia, las prácticas en el campo. Estas respuestas sugieren que en la formación de maestro se privilegia la formación personal, la formación como profesional de la educación, mientras que la base intelectual, que es la pedagogía, no parece atribuírsele importancia.

Con la tercera pregunta: ¿Se considera usted maestro, profesor, docente, agente educativo o educador? Justifique su respuesta, la intención fue dimensionar su campo de acción y ubicarse en un lugar; se busca evidenciar si el sujeto se reconoce dentro de un rol independiente del título que escoja y logra asumir el papel que desempeña frente a la práctica. A este planteamiento la mayoría indicó reconocerse como maestra, que acompaña y orienta a los niños para adquirir una buena formación y un buen desarrollo en el ámbito de clase. También, señalaron que,

“Como maestra, coordino y oriento el proceso de enseñanza para un mejor desempeño de la comunidad estudiantil”.

Otras expresiones fueron:

“En este momento considero ser una educadora debido a que soy una orientadora de aprendizajes significativos”.

“Maestra, porque doy todo de mí para que los niños se sientan bien”.

“Me considero agente educativo, ya que me queda un largo camino por aprender y mejorar mi práctica docente, para llegar a ser una gran maestra”.

Estas respuestas suponen reflexiones sobre considerarse maestras o maestros, o bien agentes educativos, especialmente, desde la óptica de lo que brindan al estudiante más que sobre la formación que reciben, en definitiva, como intelectuales de la educación.

El cuarto ítem: ¿Ha escuchado hablar de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y la relación con la pedagogía? Comente su respuesta, tiene la intención de realizar un acercamiento a lo que es cada una de las anteriores categorías de manera directa. Las respuestas pueden sintetizarse como sigue:

“Sí, he escuchado hablar del tema, la relación es importante ya que estos conceptos se complementan e integran en los conocimientos”.

“Tienen relación, ya que son parte de una formación integral”.

“Sí, porque todo está estrechamente enlazado en las temáticas”.

“Son una serie de estrategias para el desarrollo interno del individuo”.

“La práctica pedagógica es lo que hago dentro de un aula de clase. El saber pedagógico es lo que sé para llevar mis estudiantes”.

“Sí, práctica es lo que hago cotidianamente en el aula, saber es su aplicación con los niños y ambos conceptos se relacionan en lo que he aprendido y aplico”.

De estas respuestas se deduce que tanto algunos de los maestros formadores como las estudiantes, entienden estas categorías como parte de los contenidos de la enseñanza y otros como lo que se hace en el campo docente, mientras que solo algunos establecen las relaciones entre los conceptos.

Ante la quinta pregunta: ¿Considera que la formación que ofrece la licenciatura le sirve para ejercer la práctica pedagógica? Exponga sucintamente sus argumentos, el estudiante y el maestro formador deberán manifestar si la formación que, respectivamente, reciben e imparten es pedagógica y si tiene relación con la práctica pedagógica. Las respuestas mayoritarias fueron las siguientes:

“Sí, porque nos forman para las necesidades del niño y tenemos las herramientas necesarias para afrontarlas”.

“Sí, ya que nos han aportado muchos conocimientos sobre la labor del maestro y de cómo llevarlos a la práctica”.

“Me sirve en lo teórico, pero se queda corta en el momento de llevarlos a la práctica”.

“Sí, porque le da herramientas para trabajar con los niños”.

“Sí, nos sirven en nuestra práctica profesional, ya que hemos adquirido herramientas para poder implementarlas a la realidad.

“Sí, porque analizo diariamente mi labor como maestra y pongo en práctica lo que aprendo”.

Además de observarse notorias similitudes en algunas respuestas, hay otras que revelan claras evidencias de diferencias individuales. Se concluye que la formación es vista como un manual de instrucciones, que dista, en algunos casos, de la realidad y en otros les permite ejercer una supuesta práctica.

En el sexto ítem se plantea: ¿Cuál es la mayor dificultad que ha encontrado al momento de ejercer la práctica pedagógica? Descríbala brevemente. Esta pregunta permite reflexionar acerca de las dificultades que se presentan los sujetos al momento de poner ejercicio sus saberes, en términos de fundamentación, método o estrategias. La mayoría de las respuestas fueron del siguiente tenor:

“Al momento de realizar planeaciones, se requiere de mucha dedicación y tiempo y a veces no puedo sacar el tiempo para trabajar”.

“El tiempo para desarrollar el proyecto”.

“Al momento de mi práctica la mayor dificultad ha sido en cuanto a la planeación y realización de proyectos pedagógicos”.

La reflexión, en este caso, sería entonces que la fundamentación no tiene tanta importancia como lo instruccional y que el tiempo disponible para la ejecución de las tareas encomendadas es reducido.

Con la séptima pregunta, ¿Cuál considera que es el mayor beneficio que ha obtenido en el ejercicio de la práctica pedagógica? Indique sus razones, se pretende inducir a pensar en qué grado la formación que se está recibiendo incide en la oportunidad de establecer una dialogicidad entre la teoría y la práctica. Las respuestas más frecuentes fueron:

“Compartir con los niños y observar desde otra perspectiva”.

“Tener la oportunidad de relacionarme con los niños, enseñarles, compartir con ellos y además de eso aprender mucho de la labor del maestro”.

“Adquirir la experiencia en el aula y llevar los conocimientos adquiridos a la práctica”.

“Las experiencias significativas que hacen que cada día mejore mi trabajo”

La reflexión que se desprende de tales comentarios se relaciona con la concepción de que la pedagogía no es relevante en maestros formadores y estudiantes, ante la importancia que se atribuye al rol que desempeñan como profesionales dentro del aula.

El octavo ítem indaga: En su opinión, ¿qué condiciones requiere una persona para ser maestro o maestra? En este caso se exploran las percepciones sobre las cualidades que definen la identidad del maestro y que se conciben dentro de su contexto, preparación y singularidad, como estudiantes en formación. En este punto la mayoría respondió:

“Tener vocación por lo que hace, tener una buena formación para el desarrollo del niño”

“Necesita tener la capacidad de formar individuos, para su integridad física, corporal e intelectual”.

“Carisma, vocación, interés”.

“Necesita ser un maestro flexible, que tenga buena ética profesional”.

“Tener la dedicación, el tiempo para conocer a los alumnos, brindando valores”.

Se deduce que el maestro y la maestra son vistos todavía como seres casi perfectos, que deben proporcionar lo mejor de sí. El perfil se plantea en términos de valores y no de intelectualidad y conocimiento.

Para el noveno ítem se plantea: Según su concepto, ¿qué diferencia a un maestro de profesionales como psicólogos, sociólogos o filósofos? Explique brevemente. Esta pregunta es complemento de la anterior para contrastar la concepción acerca de si el maestro considera que tiene un estatus y si estima que su fundamento es la pedagogía. Las respuestas más representativas fueron las siguientes:

“El maestro se interesa por el bienestar integral del niño y por su entorno”.

“El maestro educa para la vida en todas las áreas”.

“Psicólogo o filósofo abarcan temas en áreas que se relacionan con el trabajo de los maestros”.

“El maestro se encarga de trabajar integralmente con cada una de las dimensiones, mientras los demás se quedan en una sola”.

“Considero que la diferencia son los campos, pero tienen relación, ya que trabajan para la comunidad”.

“No hay diferencia porque se tienen los saberes”

Para la mayoría de los encuestados, la educación es lo que hace visible al maestro y por lo tanto no se visualiza a la pedagogía como el fundamento; de igual manera, algunos no encuentran diferencias con los profesionales de la psicología, la sociología o la filosofía, porque suponen que cada profesión tiene sus saberes específicos pero la tarea del maestro la consideran más abarcadora.

En la décima y última pregunta el planteamiento fue: De acuerdo a su criterio, ¿qué importancia tiene la pedagogía en la formación y la práctica del maestro? Esta pregunta permite evidenciar si la pedagogía se concibe como un elemento fundamental en la formación y en la práctica pedagógica o bien en qué nivel de importancia la perciben los sujetos. Algunas de las respuestas fueron las siguientes:

“La pedagogía se encarga de la formación del ser humano, por tanto, nos educan sobre cómo formar en valores y las necesidades de los estudiantes”.

“Un maestro debe tener formación en pedagogía y retroalimentar sus conocimientos acerca del tema, para así llevar sus conocimientos a la práctica”.

“La pedagogía abarca las técnicas metodológicas que un maestro debe tener para su formación”.

“Consiste en tener los recursos para hacer una buena pedagogía”.

“La pedagogía es una de las bases más importante en nuestra práctica, ya que el maestro encuentra allí las bases para la educación”.

De las respuestas indicadas se concluye que la pedagogía es concebida como un conjunto de técnicas, o como la forma de acercarse a la práctica y como formación de valores y recursos para el quehacer educativo, lo cual no responde totalmente al estatus disciplinar que la caracteriza.

Cuando los estudiantes ingresan a la licenciatura en Pedagogía Infantil que ofrece la Universidad Minuto de Dios, tienen conciencia de lo que necesitan: una formación que les capacite sobre el cómo enseñar, por lo que buscan adquirir las competencias para ser un buen maestro. Lo anterior reafirma la reflexión sobre la incongruencia en las concepciones que se crean al interior de la formación. Todas estas concepciones inciden en la forma como se visualiza el campo educativo. Muchos de los sujetos se ven como una maestra o maestro, pero no desde el estatus que da la pedagogía sino desde lo subjetivo: el amor, la vocación, el ideal de maestro entregado, sumiso, condiciones que prevalecen por encima de las del maestro como intelectual. Es decir, el trabajo que realiza el docente con los maestros y maestras en formación, solamente se encuentra articulado por vínculos de tipo subjetivo y familiar. Hay una suerte de resistencia, a algunas lógicas racionalizadoras que intentan dotarlo de mayor profesionalismo (Vezub, 2005).

Sin la formación específica, el maestro profesa un saber imbuido en algunas teorías descontextualizadas, que no contribuyen a la pedagogía. Tal como lo señala Veenam (1984), el profesor principiante puede quedar desprotegido y sentirse perdido ante el nuevo reto, dado que en esta etapa el profesorado se enfrenta a las diferencias entre los ideales y la realidad. Lo anterior puede atribuirse a que es formado para reproducir conocimiento, sin un fundamento epistémico. Al respecto, Fullan (2002) sostiene que la formación del profesorado es, al mismo tiempo, el mayor problema y la mejor respuesta de la educación, aseveración que lleva a pensar que un verdadero proceso de formación no tendría las herramientas para corresponder a los desafíos actuales que enfrenta el sistema educativo, dado que la pedagogía y su relación con la práctica pedagógica y con el maestro siguen ausentes.

A continuación, se sintetizan las concepciones de pedagogía, práctica pedagógica y el maestro, mediante la revisión archivística del proyecto curricular del programa de licenciatura en Pedagogía Infantil, así como de la fundamentación teórica de investigaciones y las aplicaciones de entrevistas tanto a maestros en formación, como a maestros formadores.

Tabla 1*Síntesis de las diferentes concepciones de las categorías identificadas en esta investigación*

Categorías	Fundamentación teórica	Plan curricular del programa	Concepción de los estudiantes	Concepción de los docentes
Maestro	Maestro como intelectual de la pedagogía que produce un saber.	Es visto como un profesional que tiene un rol específico y replica un saber.	Un profesional que se identifica por el amor y la vocación y que replica un saber.	Discípulo y guía, el término maestro es unideal a lo largo de su experiencia. No produce ni replica saber, sino que orienta el saber.
Pedagogía	Es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas; contiene un saber y otorga identidad intelectual al maestro.	Es el conjunto de relaciones que permite reflexionar la práctica pedagógica.	Es un arte y una ciencia que constituye los fundamentos de la formación del ser humano.	Es un proceso que opera en lo educativo y diferencia al maestro del profesor.
Práctica pedagógica	Es el campo donde se materializa ese saber de forma objetiva e intencional, en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los sujetos implicados en el proceso pedagógico.	Es el ejercicio de la formación de la práctica social y cultural del maestro.	Es la manera como se enseña, es la puesta en acción lo que se sabe.	Es llevar a la práctica, la teoría.

Fuente: elaboración propia.

Todas las reflexiones anteriores permiten pensar que la brecha entre lo que se formula al interior de la facultad de esta institución de educación superior y lo que tanto docentes como estudiantes conciben, es bastante amplia. Las reflexiones de los maestros surgen de su experiencia y de la formación que han recibido, pero no se articulan con lo que pretende el programa desde su proyecto curricular. En consecuencia, vale la pena señalar y analizar los factores que inciden en este distanciamiento, con el fin de lograr un sentir común que propenda a la adecuada formación de los maestros.

Las estudiantes que se están formando como futuras licenciadas, producen elaboraciones conceptuales en el transcurso de su formación, para lo cual toman como base lo transferido por el maestro formador. Esto les permite adquirir concepciones, las cuales, en su intento por pensarlas a la luz de las prácticas pedagógicas, crean confusión y generan en ellas incertidumbre, determinada por su rol como profesantes de conceptos y la pedagogía como un manual de instrucciones.

Con relación a las anteriores consideraciones, la matriz presentada en la Tabla 1 permite reflexionar acerca de la teoría y de los diferentes discursos que manejan la institución, los estudiantes en formación y los docentes formadores, debido a que hay singularidades y particularidades que se destinan a cohesionar una articulación coherente, entre lo que debe ser, lo que se quiere y lo que se logra. Así, se puede considerar que el fundamento de algunos docentes formadores es su sentido común, que estandariza su ejercicio en la experiencia propia, en sus saberes previos, en los ejemplos de sus maestros y en sus estudios en la Normal o en la Universidad. Tal situación conduce a que reproduzcan ante los maestros en formación, un perfil con pocos cimientos pedagógicos, que desfavorece la práctica y les compele a desempeñar un rol diferente al de un intelectual de la comunidad académica, por lo que es importante interpretar y comprender esos significados, a fin de encontrar los elementos necesarios para una formación pedagógica plena.

Esto significa que la fundamentación que reciban los maestros en su formación, podría generar la transformación del sistema educativo en un escenario generador de conocimiento, de reflexión de la práctica pedagógica y de un análisis permanente sobre la enseñanza, objeto de su ejercicio profesional. Por esta razón, las comunidades académicas en la cuales se encuentran inmersos, como grupos de investigación y facultades de educación, intelectuales y pedagogos deben reflexionar sobre las debilidades y fortalezas en el contexto de los estudiantes que se están formando como maestros, con el propósito de mejorar su desarrollo como profesionales altamente cualificados.

Es importante remitirse al documento rector del Ministerio de Educación Nacional (2013), el cual propugna un sistema concreto de interrelaciones, que produzcan un modelo de sistema educativo y maestros como sujetos sociales de la educación. Este documento, por su importancia, requeriría en cada institución educativa un análisis

exhaustivo, a fin de verificar en qué grado las concepciones objeto de estudio de la presente indagación, son contempladas en el nuevo sistema.

La propuesta de constitución de un Sistema de Formación de Docentes (Ministerio de Educación Nacional, 2013), podría contribuir a superar muchas de las deficiencias e incongruencias hasta ahora comentadas con base en las encuestas aplicadas en esta investigación, pero debe ser construido desde el maestro, en aras de lograr establecer una relación entre su sentir, su hacer y su saber. De forma equivalente, permitiría que las incoherencias que se presentan en los programas de formación, empezaran a ser objeto de reflexión y análisis profundo, destacándose la importancia del maestro como productor del saber y la pedagogía como saber. Estas acciones impulsarían a extrapolar una práctica pedagógica pensada en términos de evaluación permanente sobre la base de investigaciones que permitan establecer con claridad lo que debe ser la educación.

Conclusiones

Al concluir esta fase de la investigación, quedan en tensión algunos aspectos relacionados con la formación, la pedagogía, el maestro y la práctica pedagógica. Para darle continuidad a este trabajo, sería recomendable abordar la formación de los estudiantes desde un proceso de transformación, en el cual los sujetos se sustraen al individualismo para integrarse a un colectivo, aun reconociéndose y rescatando la particularidad de cada uno. Bajo esta óptica, la formación que reciben los estudiantes deben ajustarse a los procesos de reconocimiento y colectividad como maestros, porque desde el proyecto curricular de la licenciatura en Pedagogía Infantil, se evidencian escasamente los lugares de enunciación de cada actor involucrado y la reflexión con el saber. De igual modo, las concepciones de los maestros formadores distan de lo que se pretende desde la estructuración del programa, tal como lo demuestran las respuestas de los sujetos, sintetizadas en la discusión de los resultados de este trabajo.

Ahora bien, la pedagogía se ha consolidado, a través de su desarrollo histórico, como un saber y como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas (Barros y Turpo, 2017). No obstante, es preciso anotar que este saber tiene poca trascendencia en las estudiantes, aun cuando se encuentran participando activamente en los estudios de la licenciatura, para su proceso de formación, porque su interés se centra en lo instrumental, antes que en la construcción epistémica. Los métodos y materiales, según sus concepciones, son los factores que posibilitan ejercer su práctica docente de manera efectiva. Por estas razones, es forzoso señalar el avance poco significativo en los procesos de reflexión teórica que sustentan su práctica pedagógica.

Lo anterior significa que el maestro, como intelectual de la pedagogía, queda con poco sustento cuando se visibilizan sus discursos sobre los procesos de formación y en su

ejercicio profesional. Generalmente, se manifiestan a favor de las técnicas y herramientas para la enseñanza y de los discursos sobre estrategias disciplinares. De esta manera, se resta importancia, cuando no resulta invalidado, el acto de reflexión y producción, respecto del saber pedagógico, para su ejercicio. De igual modo, es importante concluir que la práctica pedagógica, como campo donde se materializa y se hace visible el saber pedagógico, queda minimizada, a juzgar de las concepciones expresadas por los maestros en formación en las preguntas correspondientes, en relación con la reproducción de saberes y haceres, instituidos desde las prácticas tradicionales en el proceso de la enseñanza, todo lo cual aleja la identidad del maestro y su reflexión permanente como intelectual de la pedagogía.

La investigación también permite concluir que los planteamientos del proyecto curricular del Programa, no permean a los maestros formadores y a los estudiantes, por lo cual tienen poca eficacia, rasgo que también puede reconocerse en el hilo conductor en la reflexión del ejercicio docente, donde se aprecia una distancia entre lo que se pretende formar, lo que se forma y la práctica (Freire, 2017).

Cada uno de los actores involucrados en este proceso evidencia encontrarse distanciado de las concepciones que van construyendo y esto hace que la formación de los maestros no coincida con los planteamientos expresados en las disposiciones oficiales y en los programas curriculares. Estos documentos son concebidos, en teoría, para atender los requerimientos de la educación en los tiempos presentes y en sus previsiones para el futuro cercano, así como para situaciones extraordinarias, como las que planteara, recientemente, la pandemia de COVID-19 (Dussell, 2020).

De manera similar, la información recabada en la encuesta referida, permite afirmar que tanto las estudiantes como los maestros formadores, no se identifican en el estatus del maestro, por consiguiente, manifiestan una concepción que puede calificarse de tradicional en lo tocante a la significación de maestro, concepción que se remonta a épocas y circunstancias superadas, pero que en la actualidad se sigue sosteniendo. Cuando el docente formador no conoce a cabalidad las concepciones antes referidas, esto se ve reflejado en los estudiantes que están en formación, por cuanto plantean confusiones e incoherencias, interfiriendo el saber del docente formador sobre las concepciones que logran construir los estudiantes de Pedagogía Infantil.

Adicionalmente, la vocación como el elemento esencial del maestro es frecuente en sus concepciones, puesto que la mayoría de los actores de la investigación piensan más en el rol del maestro por vocación, que en un maestro con fundamentación. Para los sujetos entrevistados, es más relevante que el maestro exprese “las ganas de enseñar”, desde su individualidad, que el hecho de que se manifieste dispuesto a una reflexión constante, acerca de la práctica a través de la pedagogía como disciplina fundante, a la vez que se manifiesta proclive a la asunción de la pedagogía habilitada para los recursos educativos abiertos (Wiley y Hilton, 2019).

Del mismo modo, la investigación revela la poca ilustración de las estudiantes respecto a la discrepancia de los conocimientos de los maestros que las forman y la relación con el proyecto curricular del Programa. Esto sugiere que las universidades formadoras de maestros deberían considerar como un imperativo la preparación de formadores y la conexión en sus discursos, para permitir la reflexión con sus estudiantes sobre el saber, el impacto de este en su profesión y la consolidación del conocimiento para ejercer su práctica pedagógica.

Para cerrar estas conclusiones, es conveniente asentar algunas reflexiones finales, que añaden argumentaciones a las anteriores deducciones. Destacados autores, como Bagni y Buondonno (2021), Dmitrenko et. al. (2023) y Freire (2017), sostienen que el desarrollo de la profesionalidad docente debe repensarse por completo. Esto deberá darse a partir de la formación inicial de los nuevos maestros, proceso que durante años ha estado a merced de las vacilaciones incoherentes del mundo de la política y que ha tomado mil caminos distintos sin haber llegado a una meta satisfactoria.

El mundo escolar ha cambiado profundamente en los últimos años; su ámbito de acción ahora debe incluir la capacidad de manejar una filosofía de la educación adaptada a los cambios, la propia propuesta de formación, investigación y experimentación didáctica, relaciones con el territorio y con otras escuelas para compartir caminos y proyectos. Es una autonomía funcional que puede conducir a un mejor aprendizaje, solo bajo la condición de que el profesor posea la competencia disciplinaria pedagógica y psicológica necesaria, para dialogar y trabajar estrechamente con sus alumnos, actuando de acuerdo con las necesidades que debe ser capaz de reconocer en ellos en relación con un sólido conocimiento del saber pedagógico.

Pero esto aún no resulta suficiente; también debe tener habilidades organizativas en la construcción de redes entre escuelas nacidas desde abajo y dirigidas no a la competencia, sino al crecimiento de la cooperación, en la conciencia de que la unidad evolutiva no es un estudiante aislado, sino el estudiante en su propio contexto, cultural, social y familiar. ¿Quién sino el maestro puede mejorar el diálogo con los padres, basado en el principio de la corresponsabilidad educativa? ¿Quién mejor que él para desarrollar la colaboración entre todos los sujetos que desempeñan distintas funciones educativas y formativas en el área, con un peso intelectual suficiente para apoyar a sus propios estudiantes?

La centralidad de la escuela y de sus docentes no debe sugerir una autonomía que se conciba como autosuficiencia. El reto no se gana en solitario: solamente cuando la política considere, seriamente, la formación intelectual de sus docentes como elemento de inversión y no de gasto, y la comunidad, con las instituciones que la integran, potencie a los docentes en un papel activo y específico en la construcción del sistema de capacitación en el área, solamente entonces, la escuela podrá tener más herramientas en su posición de garante formador para enfrentar y ganar la apuesta.

Implicaciones pedagógicas

La etimología del término educare, derivado de *ex ducere*, es decir, sacar, revela una imagen mayéutica de la educación, que se contrapone a la idea de la instrucción solamente como acumulación de datos o como mera formación técnica. Con tal sentido puede entenderse la afirmación según la cual la educación es un proceso de formación que empuja al ser humano a asumir el valor de la utopía (Schaub y Zenkel, 2001; Webster, 2022), ya que extrae el potencial y la capacidad, cualidades del individuo deseables, que aún no se expresan y por lo tanto se configuran como algo que aún no está.

Para que la relación educativa se caracterice de forma eficaz y efectiva, capaz de dejar una huella positiva en la experiencia escolar, el papel del docente es fundamental. Tanto al maestro formador en la Licenciatura como a los docentes en formación, la sociedad les asigna una tarea nada sencilla: convertir sus propias capacidades en un aprendizaje intelectual, volcar las relaciones en nociones empíricas y lograr la transposición didáctica en un andamiaje práctico, sin siquiera reconocer previamente sus potencialidades. Se espera que los maestros puedan motivar a los estudiantes, incluso en momentos de dificultad, y que sepan evocar escenarios inspiradores con sólidos fundamentos teóricos, que van desde la filosofía a la pedagogía, desde el arte a la física, y desde la historia a la poesía. Para ello, se urge de una gran capacidad profesional y por lo tanto es natural preguntarse cómo se construye un perfil que es capaz de comprender y asumir un desafío tan complejo.

Aún hoy, intelectuales o figuras ajenas a los quehaceres pedagógicos, continúan hablando de una supuesta vocación hacia el magisterio, como si innumerables hombres y mujeres quienes, durante muchos años, han estado al frente de un aula, hubiesen sido objeto de un “llamado”; idea que, ciertamente, genera una confusión entre la idea del maestro como profesional de la docencia y un ser humano entregado a la obra misionera, alimentando el mito de la vocación docente (Sánchez Lissen, 2009). Todavía más a menudo, tal como se ha comprobado en la presente investigación, la profesionalidad docente se ha identificado con el conjunto de habilidades y técnicas que se adquieren con la experiencia, de las que se desprende la idea de que el mero hecho de trabajar en el aula puede sustituir una adecuada formación.

El mito del maestro por vocación aún está muy extendido y no solo en la narrativa pública y en el imaginario colectivo, concibiéndose como un héroe (Ribosa, 2020) que afirma su valor independientemente del contexto social, de las reformas que han afectado –en ciertos casos azotado– a la escuela, de la situación cotidiana en la que trabaja, de los modelos educativos propuestos, de la relación con los compañeros y de todo lo que ocurre antes y después de la práctica diaria. Este es el modelo que maximiza la idea individualista de la enseñanza funcional para justificar la ideología del mérito, de la evaluación, de la recompensa, como elementos de crecimiento del sistema, que en cambio estos mismos factores contribuyen a deteriorar.

En algunas reflexiones acerca de la identidad del maestro, Genovesi (2016) recuerda el apotegma según el cual los educadores no nacen, sino que se hacen, afirmación que se interpreta como que el rol del docente demanda efectivamente habilidad, intencionalidad y una conciencia, crítica que no puede ser el resultado de la improvisación, sino que impone una formación específica. En otras palabras, expresa, como se ha hecho repetidamente en el presente artículo, que la formación es la base de la profesionalidad; condición que, por supuesto, no es exclusiva de la carrera docente, pero que en los quehaceres pedagógicos requiere de un equilibrio complejo de diferentes componentes, entre los que cabe mencionar un sólido bagaje cultural, que conforma el marco conceptual necesario para la construcción de horizontes de sentido de la realidad. En concreto, se precisa de un conglomerado de las grandes categorías para interpretar el mundo, indispensables para comprender históricamente los fenómenos políticos, culturales, científicos y sociales, marcos también en los que ocurre la toma de conciencia del rol docente, de la función educativa y cultural, en sentido amplio, así como de los problemas fundamentales de su contexto profesional.

El maestro debe poseer también de un profundo conocimiento disciplinario, que representa la base para comunicar y dar vida al estatuto epistemológico de la disciplina que enseña. Esto deriva en una profunda competencia pedagógica y didáctica, que pueda constituir la herramienta principal de la relación educativa entre profesor y estudiante. En los tiempos actuales, a la par, debe incluirse entre estas competencias para los docentes la alfabetización digital adecuada, como la familiarización con el uso de la tecnología, que permite utilizarla con maestría y creatividad, adaptándola a las necesidades de la enseñanza, al tiempo que les permita discernir y tomar conciencia sobre los efectos del uso generalizado de las tecnologías y las redes sociales, en términos de estilos cognitivos, procesos cerebrales, identidad y relaciones interpersonales, a fin de asumirse como individuos dedicados al conocimiento.

Como se señaló, ninguno de estos componentes de profesionalidad puede improvisarse; ellos son el resultado de procesos específicos de estudio, reflexión, comparación y profundización en los programas de estudio de la Licenciatura. Por otra parte, todos estos elementos también son útiles para adquirir un apego a la formación que luego acompaña y se integra al concepto de escuela como comunidad educativa democrática. Esta idea juega un papel fundamental para la posibilidad de crear un sistema educativo en el que la colegialidad, el profesionalismo y el pluralismo, sean elementos que conformen un equilibrio funcional, articulados con las disposiciones contempladas en las políticas educativas del Estado.

Para finalizar, conviene recomendar que, a la luz del fuerte vínculo entre las emociones de los docentes con sus estudiantes, como se observó en las respuestas a las entrevistas, la Institución debe esforzarse, activamente, para formar a los docentes en experiencias cognitivas y afectivas. Se entiende, sobre todo en nuestras realidades, que esto es, a veces, mucho más fácil enunciarlo que llevarlo a la práctica, ya que se

interponen múltiples factores que van desde la conformación del programa curricular de la asignatura, pasando por los recursos humanos y materiales necesarios para este tipo de formación. Igualmente, entran en juego factores como la cultura institucional, los problemas personales, la presión profesional y las dificultades propias del sistema educativo.

Definitivamente, como lo sugieren Hagenauer et. al. (2015) y Moskowitz y Dewaele (2021), los propósitos deben apuntar a impulsar a los docentes en el desarrollo de su trabajo, activamente, en conjunción con los elementos simbólicos, sus propias subjetivaciones y la conformación de significados sobre el sentir pedagógico asociados a la práctica. Se aspira que la información y las reflexiones aportadas en este artículo, puedan contribuir, en algún grado, a la consecución de tales fines.

Referencias

- Barros, C. y Turpo, O. (2017). La formación en el desarrollo del docente investigador: una revisión sistemática. *Revista espacios*, 38(45), 1-10. <https://www.revistaespacios.com/a17v38n45/17384511.html>.
- Bagni, G. y Buondonno, G. (2021). *Suonare in caso di tristezza: dialogo sulla scuola e sulla democrazia*. PM Edizioni. <http://digital.casalini.it/97888831222716>.
- Castillo-Cedeño, R. y Ramírez-Abrahams, P. (2022). Los procesos de formación de docentes para la primera infancia desde la integración de la investigación a la práctica pedagógica durante la carrera Universitaria de Educación Preescolar y Primera Infancia. *Estudios*, (45), 2-12. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/estudios/article/view/53353>.
- Díaz, J. (2022). La formación general (die allgemeine bildung) en Hegel. *Estudios*, 20(140), 47-75. <https://biblioteca.itam.mx/estudios/revista/140/000303158.pdf>.
- Dmitrenko, N. Y. et. al. (2023). Smart education in the prospective teachers' training. *CTE Workshop Proceedings*, (10), 414-429. <https://doi.org/10.55056/cte.568>.
- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*, 6(10), 13-25. dges-cba.edu.ar.
- Freire, C. E. (2017). Formación continua en la formación docente. *Revista Conrado*, 13(58), 30-35. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la Educación*. Octaedro.
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.

- Gadamer, H. G. y Olasagasti, M. (1992). *Verdad y método. Análisis*. (Vol. 1). Sígueme.
- Galeano, E. (2004) *Diseños de proyectos en la investigación cualitativa*. Fondo Editorial EAFIT.
- Gaspar, M. (2017). Apuntes para una teoría de la traducción latinoamericana. *Literatura: teoría, historia, crítica*, 19(2), 231-246. <https://doi.org/10.15446/lthc.v19n2.63183>.
- Genovesi, G. (2016). L'educatore. Riflessioni sulla sua identità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 8(11), 5-18. <https://ojs.unife.it/adfd/article/view/2458>.
- Grondin, J. y Ruiz-Garrido, C. (2003). *Introducción a Gadamer*. Herder.
- Hagenauer, G., Hascher, T. y Volet, S. (2015). Teacher emotions in the classroom: Associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0250-0>.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Herrero, A. P. (2021). Filología, filosofía y Bildung. *Estudios Nietzsche*, (21), 47-65. <https://revistas.uma.es/index.php/estnie/article/view/12994>.
- Jaberynasr, M., Valavi, P., Safaei, M. y Haji, A. (2020). The Study of Creativity as an Understanding from the Perspective of Gadamer's Philosophical Hermeneutics and its Implications for Education. *Wisdom and Philosophy*, 16(61), 150-179. https://wph.atu.ac.ir/article_12440_en.html.
- Juliao Vargas, C. G. (2017). *Epistemología, pedagogía y praxeología: relaciones complejas*. Corporación Universitaria Minuto de Dios.
- León Suárez, J. P. (2019). Hermenéutica dialógica: claves para pensar la escucha en la educación. *Folios*, (49), 71-81. <https://doi.org/10.17227/folios.49-9392>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Resolución 1036 por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación*. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86386.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. <https://siteal.iiiep.unesco.org/bdnp/673/sistema-colombiano-formacion-educadores-lineamientos-politica>.

- Moskowitz, S. y Dewaele, J. M. (2021). Is teacher happiness contagious? A study of the link between perceptions of language teacher happiness and student attitudes. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 15(2), 117-130.
- Moya, A. (2019). Bildung i formació de l'universal al pensament hegelian. *Temps d'Educació*, (56), 79-94. <https://raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/360523>.
- Noguera, C. E. (2012) *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores.
- Peña-Zerpa, C. (2012). De Alemania a Latinoamérica: revisiones respecto a la bildung y bildungsroman. *Revista de Educación y Desarrollo*, (20), 53-59. https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/20/020.
- Pozo-Bravo, P. (2018). Influencia de Pestalozzi en la Educación Infantil española a lo largo de la historia. *Revista Publicaciones Didácticas*, (102), 1-3. <https://core.ac.uk/download/pdf/235851117.pdf>.
- Quiceno, H. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Ediciones Pedagogía y Educación.
- Ribosa, J. (2020). El docente socioconstructivista: un héroe sin capa. *Educación*, 56(1), 77-90. <https://educar.uab.cat/article/view/v56-n1-ribosa>.
- Ricoeur, P. (2013). *Hermeneutics: Writings and lectures*. Wiley.
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7(1), 51-66. <https://revistateoria.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48177>
- Rodríguez-Pérez, M. V. (2019). Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: El caso de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. *Formación Universitaria*, 12(1), 109-120. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>.
- Rucker, T. (2020). Teaching and the claim of Bildung: The view from general didactics. *Studies in Philosophy and Education*, 39(1), 51-69. <https://doi.org/10.1007/s11217-019-09673-0>.
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, 23(68), 361-385. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97922002000300002.
- Sánchez Lissen, E. (2009). Mitos y realidades en la carrera docente. *Revista de educación*, (348), 465-488. <https://idus.us.es/handle/11441/47068>.

-
- Schaub, H. y Zenke, K. G. (2001). *Diccionario Akal de pedagogía (Vol. 30)*. Ediciones Akal.
- Schuck, R. J. (2020). Formación (Bildung) y apropiación de la tradición en tiempos tecnológicos. *Cuestiones de Filosofía*, 6(27), 111-126. <https://doi.org/10.19053/01235095.v6.n27.2020.12027>.
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178. <https://doi.org/10.2307/1170301>.
- Vélez, C. (2010). *Pedagogía Social en Colombia, literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad, 1982-2000*. Universidad de San Buenaventura.
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1), 1-24. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56711102.pdf>.
- Webster, N. (2022). *A Common-School Dictionary of the English Language*. BoD—Books on Demand.
- Wiley, D. y Hilton, J. (2019). Definiendo la pedagogía habilitada para REA. *Revista mexicana de bachillerato a distancia*, 11(21), 153-178. <http://revistas.unam.mx/index.php/rmbd/article/view/68216>.
- Zatti, V. y Pagotto-Euzebio, M. S. (2021). La educación como proceso de formación humana y sus raíces no utilitarias: Paideia, Humanitas y Bildung. *IXTLI: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 8(16), 193-215. <http://ixtli.org/revista/index.php/ixtli/article/view/157>.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (2003). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. Pedagogía y Epistemología*. Cooperativa Editorial Magisterio.



CONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DEL TERRITORIO ESEQUIBO. PROPUESTA INTERDISCIPLINARIA PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Madeleings Contreras Maldonado¹

madeleingsa@hotmail.com
Universidad Bicentenario de Aragua/
Universidad Nueva Esparta
<https://orcid.org/0009-0007-3586-7842>

Romer Muñoz²

Rowilosarete2011@hotmail.Com
Universidad Bicentenario de Aragua /
Universidad Nueva Esparta
<https://orcid.org/0009-0007-2827-4686>

Christian Eduardo Pérez Rendón³

abogadochristianperez1984@gmail.com
Universidad Bicentenario de Aragua
<https://orcid.org/0009-0002-1402-4225>

Julia Esther Machmud García⁴

jmachmud@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
<https://orcid.org/0009-0005-6450-3808>

Recibido: 2/6/2023 Aprobado: 21/7/2023

Resumen

Los hechos recientes, de gran trascendencia, sobre la controversia por el territorio Esequibo, convocan a los profesionales a un proceso de formación para comprender y justipreciar este espacio como una parte inquebrantable de Venezuela. Con esta motivación nos hemos formulado el objetivo de diseñar un plan de estudios de diplomado denominado “Conocimiento y valoración del territorio Esequibo: compromiso en acción”. En principio se realizó una exploración sistemática del tema con un recorrido histórico y ejemplos de trabajos interdisciplinarios. La metodología fue de tipo documental, con un enfoque cualitativo, bajo la modalidad de proyectos especiales y las fases de investigación con base en diseño. El producto fue un programa en todas sus partes, presentado de manera sintética, con su fundamentación, cada una de sus unidades temáticas, objetivos, contenidos, estrategias y evaluaciones. Se concluye con el cumplimiento del propósito en su totalidad y las implicaciones pedagógicas de esta propuesta de formación.

Palabras clave: territorio Esequibo, controversia, diplomado, educación superior, Venezuela.

¹ Licenciada en Derecho, Universidad Santa María. Especialista en Derecho Penal. Administradora de Empresas Turísticas Universidad Nuevas Profesiones. Doctoranda en la Universidad Bicentenario de Aragua en Ciencias Jurídicas. Doctoranda de la Universidad Nueva Esparta en Contencioso Administrativo de los Poderes Públicos.

² Licenciado en Derecho Universidad Santa María, Especialista en Penal. Lic. en RRHH Universidad Simón Rodríguez. Lic. Investigación Penal y Magister en seguridad Ciudadana en la UNES. Doctorando en la Universidad Bicentenario de Aragua en Ciencias Jurídicas. Doctorando de la Universidad Nueva Esparta de Contencioso Administrativo de los Poderes Públicos.

³ Licenciado en Derecho Universidad Santa María. Especialista en Derecho Penal. Doctorando en la Universidad Bicentenario de Aragua en Ciencias Jurídicas.

⁴ Profesora de Matemática e Informática Educativa, Instituto Pedagógico de Caracas. Magíster en Tecnología Educativa, UCV. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Latinoamericana y del Caribe. Doctora Honoris Causa del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL.

Knowledge and assessment of the essequibo Territory. interdisciplinary proposal for higher education

Abstract

The recent events, of great importance, on the controversy over the Essequibo territory call professionals to a training process to understand and appreciate this space as an unbreakable part of Venezuela. With this motivation we have formulated the objective of designing a Post-Baccalaureate Advanced Certificate study plan called "Knowledge and appreciation of the Essequibo territory: commitment in action". In principle, a systematic exploration of the subject was carried out with a historical journey and examples of interdisciplinary work. The methodology was of a documentary type, with a qualitative approach, under the modality of special projects and the research phases based on design. The product was a program in all its parts, presented in a synthetic way, with its justification, each of its thematic units, objectives, contents, strategies and evaluations. It concludes with the fulfillment of the purpose in its entirety and the pedagogical implications of this training proposal.

Keywords: Essequibo territory, controversy, Post-Baccalaureate Advanced Certificate, higher education, Venezuela.

Introducción

La controversia territorial entre la República Bolivariana de Venezuela y la República Cooperativa de Guyana se ha convertido en un conflicto que, la mayoría de los venezolanos ha oído mencionar desde los primeros años de escolaridad, ya sea por la orientación a través de la historia patria o por las informaciones obtenidas a través de los medios de comunicación. El conocimiento del problema, ya sea desde el punto de vista geográfico (extensión territorial) o desde el conocimiento de la historia (fechas y situaciones que determinan de manera exacta el conflicto) se conoce escasamente, solamente, en el estudio de algunas disciplinas vinculadas con las ciencias sociales, los estudios jurídicos, o las nociones de los estudios internacionales se profundiza en el caso. La mayoría de las veces, la población venezolana, de cualesquiera de los niveles educativos, se entera de esta difícil situación, que perjudica a todos, mediante informaciones de la prensa o de los comentarios generales. Esto no significa la ausencia de estudios, acertados análisis y publicaciones detalladas de verdaderos especialistas en la materia, sino el acceso limitado al resto de los estudiantes y profesionales de las más diversas áreas.

En este mismo año 2023, el litigio se ha visto a través de los organismos oficiales y de la prensa nacional e internacional. Se ha dado a conocer que la Corte Internacional de Justicia emitió una sentencia en donde se declara competente para discutir el contenido del arbitraje de 1899 que favorece a la República Cooperativa de Guyana. Este fallo, ha sido rechazado por la República Bolivariana de Venezuela y se han comenzado a

considerar las diversas y justificadas opciones. Inclusive, desde hace pocos años, en el 2019, el Gobierno de Venezuela ya había reiterado su legítima reclamación sobre la Guayana Esequiba con base en el Acuerdo de Ginebra, firmado en 1966, que fue reconocido en el seno de la Organización de las Naciones Unidas.

Toda la historia sobre este diferendo y el proceso que desemboca en el momento presente articulan los distintos eventos que han marcado las relaciones diplomáticas entre las naciones involucradas, sumados a los apremios económicos, políticos, sociales y educativos de la región. Sin embargo, todo este problema geopolítico que implica la explotación de los recursos naturales, el uso del espacio, la interacción entre los grupos culturales, la educación de los habitantes de la región, la conservación del ambiente, la comunicación entre los colectivos sociales y la conformación de la integración territorial, entre otros factores de la más alta complejidad, no se encuentran suficientemente concentrados y organizados para darlos a conocer mediante un programa educativo de Educación Superior.

Para considerar las formas de organizar y adecuar una temática tan extensa y de vital importancia para los venezolanos, es conveniente revisar los contenidos a tratar sobre la controversia, el derrotero que ha seguido ese conflicto, la situación actual y la mejor programación curricular al alcance de los graduados universitarios. A partir de todo este bagaje informativo y desde la preocupación por la adquisición de conocimientos sobre el tema y las competencias para abordarlo, se parte de las siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son, entre el inmenso cúmulo de informaciones, los documentos de distintas disciplinas que aportan, para los profesionales universitarios, información valiosa, precisa y trascendente sobre el tema de la controversia entre Guyana y Venezuela?
- ¿Cuál podría ser una propuesta curricular de utilidad para capacitar a los profesionales interesados en el litigio por el territorio Esequibo entre Venezuela y Guyana?

A partir de estas preguntas se formuló como objetivo principal diseñar un programa de diplomado dirigido a personas que hayan obtenido, en principio, una titulación universitaria, con el propósito de incrementar sus conocimientos sobre la controversia entre Venezuela y Guyana, por el territorio Esequibo, desde una perspectiva interdisciplinaria.

Se organizó un marco referencial que ofrece un compendio de materiales para el soporte conceptual y los antecedentes sobre el estudio, con los aportes de Badell Madrid (2023), Betancourt (2018), Carpio Castillo (1981), Dávila Barrios (2020), Donís Ríos (2016a; 2016b), Faúndez Ledesma (2022; 2023), González Oropeza (1983), Hernández (2019), Minci (2016), entre muchos otros.

Seguidamente, se explica la metodología de conformación de proyectos especiales con base en Arteaga Quintero (2007), Collins et al. (2004), UPEL (2016), Rodríguez y Valdeoriola (2014), entre otros, hasta construir un programa de diplomado denominado “Conocimiento y valoración del territorio Esequibo: compromiso en acción”. El diseño obedece al formato de los estudios universitarios por lo que incluye, toda la estructura reglamentaria, además de los oportunos lineamientos didácticos. Se cierra con las conclusiones y se reiteran las implicaciones pedagógicas de la propuesta.

Exploración de documentos

El conocimiento preciso de los eventos que han marcado la reclamación de Venezuela ante Guyana por el territorio Esequibo, desde sus comienzos, es fundamental para todos los profesionales de las carreras de Derecho, Educación, Comunicación Social, Sociología, Idiomas, Medicina, Geografía e Historia, entre otras. No es solamente memorizar fechas y realizar un esquema de situaciones y lugares, sino tratar de valorar de forma interdisciplinaria cada momento histórico que ha traído hasta el presente el conflicto por la reclamación y que se ha venido agudizando en los últimos tiempos. Deben desglosarse, con este fin, los contenidos fundamentales sobre la historia de la reclamación del territorio Esequibo por parte de Venezuela, además de algunos trabajos importantes como productos y ejemplos desde distintas perspectivas.

Un recorrido histórico

En el momento en que Venezuela logró su independencia e incluso antes de la definitiva consagración como país soberano con la Constitución de 1830, se estableció como su territorio aquella extensión delimitada por la antigua Capitanía General. Esto significa que el río Esequibo se constituía como la frontera con Guyana en el extremo occidental. En ese tiempo, los holandeses que se encontraban en el área sostuvieron y perdieron una disputa con Gran Bretaña que, desde 1814 se instala en lo que hoy en día son Guyana y Surinam. Asimismo, un conglomerado de británicos y criollos guyaneses comienzan a ocupar, de forma indebida, con una serie de asentamientos los territorios legítimamente venezolanos.

Desde el año de 1822, recuerda Badell Madrid (2023), se llevaron a cabo una serie de diligencias para pactar con los británicos una definitiva línea de frontera que respetara la herencia histórica y no se prestara a confusión, entre la Guayana Británica y la Gran Colombia, de la que Venezuela formaba parte aún para aquel momento. Sin embargo, no se pudo lograr una concertación y para 1840, Gran Bretaña decidió trazar, arbitrariamente, una línea con la “que indebidamente añadió a su territorio un área de la Nación venezolana de 141.930 kilómetros cuadrados, partiendo de la boca del Río Amacuro y siguiendo una

dirección norte-sur hasta llegar al Roraima” (Badell Madrid, 2023, p. 43) lo que desató una crisis diplomática entre las naciones. Para 1841, Venezuela se encuentra reclamando 159.542 kilómetros cuadrados (Donís Ríos, 2016a) y se encuentra enfrascada en una situación que se fue agudizando con el avance de los conflictos internos del país y las transgresiones de los convenios por parte de los británicos.

A partir de ese momento se fueron repitiendo las incursiones e invasiones británicas en territorio venezolano y formándose grupos que se dedicaban a explorar y localizar riquezas en la zona. De esta forma, para 1877, se descubrieron yacimientos de oro y el Reino Unido ubicó su frontera con Venezuela a partir de “la costa hasta Upata con lo que se usurpaban 203.310 km² de territorio perteneciente a Venezuela” (Badell Madrid, 2023, p. 43). La explotación aurífera se convertía en uno de los principales motivos de ocupación y quebrantamiento del territorio venezolano con sus consecuentes ásperos intercambios sociales y diplomáticos.

Con estas actuaciones, el Reino de Gran Bretaña e Irlanda violaba el Tratado de Paz y Amistad entre Venezuela y el Reino de España del 30 de marzo de 1845 y el compromiso del Convenio, con Venezuela, de Status Quo del 18 de noviembre de 1850, de no penetrar en el territorio en disputa. Estas incursiones se repiten y continúan las discusiones bajo una gran tensión diplomática; se rompen relaciones entre Gran Bretaña y Venezuela en el año 1877 y se busca la mediación, en varias oportunidades, de Estados Unidos cuya presión llevó a la firma del Protocolo de Washington en 1897 (González Oropeza, 1983).

Dos años más adelante fue cuando se procedió con el arbitraje que, para el 3 de octubre de 1899 se concretó en el Laudo de París, por medio del cual se concedió al Reino Unido 159.500 kilómetros. Este Laudo se encuentra lleno de faltas y de contravenciones al derecho internacional vigente y se incurre en el “exceso de poder, por haber decidido más allá de lo requerido al tribunal arbitral y, en consecuencia, haber incurrido en el vicio de *ultra petita*; por carecer de motivación y por falta al deber de imparcialidad de los árbitros” (Badell Madrid, 2023, p. 44). Luego, se conocerían las negociaciones fraudulentas entre los árbitros y el Reino Unido, con la publicación en el *American Journal of International Law*, 50 años más tarde (1949) y de los detalles de las presiones y componendas (Badell Madrid, 2023; Minci, 2016). Y aun cuando eran obvias todas estas características de nulidad, el Reino Unido bajo amenaza obligó a Venezuela a tolerar las írritas condiciones; todo ello sumado a los graves conflictos políticos que pesaban sobre Venezuela para finales del siglo XIX y comienzos del XX, con bloqueos internacionales (en donde también participaba el Reino Unido al lado de Alemania e Italia), golpes de Estado y luchas intestinas por el poder.

Los intentos de despojar del territorio a Venezuela por parte del Reino Unido continuaron durante el siglo XX y después de la muerte de Gómez, con la constante resistencia por parte de la nación venezolana. También, el presidente Medina Angarita,

en el año 1944 viajó a Nueva York y solicitó la nulidad del Laudo; de la misma manera, lo hizo Rómulo Betancourt en 1948, en la IX Conferencia Internacional Americana. El presidente Betancourt continuó con la actividad diplomática de reclamación y hacia el año 1962 declaró sobre el laudo de 1899: “Jamás Venezuela ha admitido ni admitirá que tan extensa porción de territorio legítimamente suyo deje de estar encuadrado dentro de su geografía” (Suárez Figueroa, 2006. p. 387).

Así, se continuó ratificando la posición de Venezuela sobre la nulidad del Laudo de París y exponiendo las razones por las cuales no eran cónsonas las decisiones de despojar a Venezuela de su territorio ya que se alejaban tanto de las razones históricas como de las reglamentaciones jurídicas. Con todos estos movimientos se llegó a la firma del Acuerdo de Ginebra, en 1966, que aspiraba un arreglo entre las partes con una solución consensuada y si esto no fuese posible se solicitaría a la Organización de las Naciones Unidas (ONU) buscar un organismo adecuado para la resolución del conflicto. Desde esta instancia continúan algunos avances, con una Comisión Mixta que en 1970 entrega un informe (Caldera, 1970) y se espera una nueva discusión en el ámbito internacional.

Efectivamente, en el año de 1970, Guyana, el Reino Unido y Venezuela firman el Protocolo de Puerto España (Minci, 2016) en el que se acuerda “suspender por un período de 12 años la aplicación del Acuerdo de Ginebra, renovable, en principio, por doce años más, salvo que las partes acordaran un período distinto no menor de cinco años” (Badell Madrid, 2023, p. 48). A pesar de llegar a esta firma, se dejaba dicho de forma expresa que la posición venezolana seguía rechazando el Laudo Arbitral y que toda actividad realizada por Guyana en el territorio Esequibo se consideraba ilegítima, por lo cual no se renunciaba a ningún derecho ni se reconocían las acciones de la contraparte (Sureda Delgado, 2008, p. 367).

En los sucesivos doce años (1970-1982) se suspendieron las discusiones y se propiciaron acercamientos entre las dos naciones, pero no hubo un verdadero cambio de rutas en los propósitos de Guyana, y tampoco de Venezuela, por lo que no se logra la negociación directa. Al culminar los doce años Venezuela decide no renovar el Tratado, por lo que solicita otra forma de continuar o resolver la controversia mediante otro mecanismo diplomático. (Serbin y Berroterán, 2003, p. 178). Por el contrario, Guyana propone un litigio bajo la supervisión de la Asamblea General de la ONU, el Consejo de Seguridad o la Corte Internacional de Justicia (Minci, 2016, p. 2), pero Venezuela se opone rotundamente.

Los años siguientes fueron de revisiones y sugerencias de arreglos prácticos ante la ONU (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2003), así como revisiones diplomáticas muy silenciosas. Desde 1983, en adelante se desataron algunas comunicaciones llenas de animosidad que enturbiaron las relaciones (Serbin y Berroterán, 2003); de seguidas, se propuso un cambio y las reuniones continuaron teniendo siempre como norte una solución

pacífica y la solicitud de una intervención de la Secretaría de las Naciones Unidas. Más tarde, a partir de 1999 hasta 2018, las conversaciones fueron poco eficaces y se estancaron las deliberaciones entre los dos países. Durante los años 2004 y 2005, el presidente Hugo Chávez propone la incorporación de Guyana al Acuerdo Energético de Petrocaribe para propiciar el acercamiento entre las naciones (Dávila Barrios, 2020; Minci, 2016), pero, a pesar de estas nuevas conexiones, en el año 2012, Guyana solicita ante las Naciones Unidas la extensión de su plataforma continental.

Las siguientes reuniones no tuvieron los resultados esperados y se agudizan las tensiones con la detención, por la Armada Nacional Bolivariana, en 2013, del buque *Teknik Perdama* que se dedicaba a la prospección de hidrocarburos (Hernández, 2019, p. 1032). Seguidamente, el gobierno de Guyana autoriza a Exxon Mobil a continuar las exploraciones en la zona y en el 2015, la petrolera de Estado Unidos anuncia el descubrimiento del primer yacimiento de petróleo al que denomina “guyanés”, en el pozo Liza-1, del bloque Stabroek (Donís Ríos, 2016b). Evidentemente, Venezuela se opone a esta actividad y Guyana, haciendo caso omiso, instala una plataforma petrolera con la afiliación de corporaciones extranjeras que se beneficiarían de la riqueza de los hidrocarburos. Continúan los trámites para alcanzar un acuerdo pacífico y de cooperación (Briceño Monzón, 2021), empero Guyana no se aviene a renunciar a las nuevas riquezas que se encuentran en la zona y a la posibilidad de utilizar un nuevo frente para salir al Atlántico.

En el mismo año 2018, Guyana acude ante la Secretaría de la ONU, para solicitar una resolución que, además, tome en cuenta la confirmación del Laudo de 1899. “La decisión de Guterres se dio [en] 2018, cuando estableció que la Corte Internacional de Justicia de la Haya examinara el caso con base en la posibilidad de impulsar una solución jurídica y multilateral” (Romero, 2023, p. 5). Obviamente, Venezuela rechazó esta propuesta aduciendo que la Corte de la Haya no tiene jurisdicción sobre el fondo práctico del conflicto del Esequibo. Esta petición no fue atendida y en 2020, la propia CIJ aceptó conocer la demanda de Guyana y disponer acerca del litigio sobre la frontera terrestre (Badell Madrid, 2023; Brewer-Carías, 2022; Romero, 2023).

Venezuela no se presentó para conocer la decisión e insistió en regresar a las bases del Acuerdo de Ginebra y a los buenos oficios de la ONU, mientras Guyana se mantiene aprovechándose de los territorios usurpados y solicitando que se le otorgue validez al Laudo de 1899. Sobre este paso en el conflicto, se ha afirmado que ese era el momento de presentarse ante la CIJ y hacer valer los derechos (Brewer-Carías, 2022; Romero, 2023), por cuanto al instante en que la Corte se declarase competente para conocer los fundamentos de la demanda vendrían algunos movimientos que Venezuela debería conocer y afrontar. Es así que para marzo de 2021 se dicta una “providencia (order), conforme [...] el artículo 48 del Estatuto, por medio de la cual estableció los plazos dentro

del proceso para la presentación de la memoria y la contramemoria, con arreglo al párrafo segundo del artículo 43 del Estatuto” (Badell Madrid, 2023, p. 48).

Finalmente, como se ha conocido a través de los distintos medios de comunicación, redes sociales, trabajos académicos y comunicaciones oficiales, la República Cooperativa de Guyana compareció en 2022 y consignó su memoria ante la CIJ, pero la República Bolivariana de Venezuela se opuso a esta vía y envió una serie de objeciones que, la propia Corte, presentó a Guyana con el fin de que la contraparte esgrimiera sus argumentos sobre estas excepciones. Ya la CIJ ha ratificado sus competencias para decidir sobre las reclamaciones de Guyana, y decidió que el día 8 de abril de 2024 es la fecha límite para que Venezuela presente su contramemoria, con los alegatos sobre las pretensiones de Guyana sobre el territorio Esequibo, histórica y legítimamente venezolano.

La reclamación del territorio Esequibo: tres acercamientos provechosos

Toda la historia sobre el territorio Esequibo ha desatado una serie de revisiones, estudios, análisis y diferentes posturas frente a las acciones que han adelantado los distintos gobiernos de Venezuela en las sucesivas épocas. Igualmente, el tema se ha vinculado con los procesos de escolaridad, los problemas ambientales en la zona, la geopolítica, los estudios internacionales, el conocimiento de la historia, entre muchos otros tratamientos y áreas disciplinares a los que se ha podido acceder mediante libros, enciclopedias, revistas, programas, etc. Destacados autores han consagrado amplias investigaciones desde diferentes perspectivas y han publicado materiales con la vastedad necesaria para conocer y valorar algunas subtramas vinculadas con la reclamación de ese territorio que pertenece a Venezuela. Esta variedad de investigaciones exhorta a presentar algunos trabajos –entre la variada gama de material interesante que existe al respecto- que podrían enmarcarse en los contenidos para una propuesta curricular y servir de insumos para este instrumento.

El tratamiento del territorio Esequibo en los textos escolares

Un interesante estudio realizado por Velásquez-Echeverri (2021) se ubica en el campo de la educación comparada en donde se revisa el conflicto por el territorio Esequibo dentro de los textos escolares utilizados en Venezuela y en Guyana. Se abarcó desde el año 1966 hasta el año 2016 en los textos venezolanos de Ciencias Sociales para educación primaria y media, en comparación con los textos guyaneses de Estudios Sociales para educación primaria y secundaria, desde el año 1997 hasta el 2016. La revisión de estos documentos obedece a que las políticas públicas de una nación llegan hasta los manuales y textos escolares en donde pueden verse reflejadas “posturas gubernamentales sesgadas que afectarán la perspectiva que profesores y estudiantes

puedan tener sobre el asunto limítrofe, debido a que ellos son los asiduos usuarios de estos recursos culturales e ideológicos” (Velásquez-Echeverri, 2021, p. 29).

El análisis de contenido, con una perspectiva cualitativa fue aplicado a 10 textos (6 de Venezuela y 4 de Guyana) mediante técnicas de la hermenéutica hasta completar un reporte sistemático sobre el corpus seleccionado. En el trabajo se evalúan diez hallazgos categoriales que muestran la comparación entre los textos:

- 1) Correcciones en el contenido de los discursos y en las imágenes de los textos escolares venezolanos, en oposición a la calidad de los textos de Guyana: fechas, ilustraciones y citas contienen errores graves según lo constata el autor (p. 33-34).
- 2) Las vaguedades de los textos venezolanos en contenidos primordiales, frente a las premeditadas omisiones guyanesas: no se define la extensión exacta del territorio en reclamación o se anotan dimensiones equivocadas e incluso se afirma que “Venezuela no posee un territorio claramente definido” (p. 35) en los propios libros de nuestro país. Frente a eso Guyana ilustra su mapa incluyendo (de forma arbitraria e ilegítima) la zona en reclamación (p. 35).
- 3) El desconocimiento venezolano del territorio Esequibo, frente al conocimiento integral guyanés: se observa, solamente, una zona sin descripciones internas, en reclamación, en los textos con los cuales se enseña a los niños en Venezuela, mientras en los libros de Guyana se integra todo el territorio, se muestra la densidad poblacional y se señala toda la extensión como propia (p. 36-37).
- 4) “Las contradicciones en el enfoque del texto escolar venezolano, frente a la congruencia guyanesa” (p. 37): la zona puede estar marcada con líneas oblicuas o de variadas formas, mientras en los textos de Guyana toda la extensión está demarcada como “Regiones administrativas de Guyana” (p. 38).
- 5) Las pocas posibilidades de identificarse los estudiantes venezolanos con el territorio Esequibo, frente a la identificación del estudiante guyanés con todo lo que consideran su territorio nacional. En los textos venezolanos revisados no se incluyen las etnias o grupos indígenas de Venezuela en el territorio, mientras que en los libros de Guyana se colocan hasta fotografías (p. 39-40).
- 6) Un discurso de débil defensa del territorio de Venezuela, frente a una determinación de defensa de su soberanía de Guyana (p. 40).
- 7) “Una valoración teórica del Acuerdo de Ginebra de 1966 (Venezuela), frente a una valoración teórico-práctica del Laudo Arbitral de París de 1899 (Guyana)” (p. 41). En los textos venezolanos, afirma Velásquez-Echeverri (2021), se revisa someramente el acuerdo de Ginebra mientras Guyana ahonda en el írrito Laudo de París.

- 8) En los textos escolares venezolanos, la familia venezolana no está vinculada con el territorio Esequibo, mientras tanto las familias de Guyana se presentan en el centro del territorio como actores socio-educativos (p. 41-42).
- 9) La didáctica sobre los temas del Esequibo es contradictoria en sus mapas, trazados y abordaje en los textos de Venezuela, mientras en los textos guyaneses hay coherencia en cada uno de esos puntos. (p. 42-43)
- 10) Dentro de los textos de Venezuela se observan algunos contenidos que se enfrentan a los vaivenes de la política oficial venezolana, dada a conocer en los medios y en otros documentos, “frente a una acción pública guyanesa que se ve reflejada congruentemente en el contenido de sus textos escolares” (p. 43).

Finalmente, Velásquez-Echeverri (2021, p. 50) refiere que los textos escolares venezolanos desarrollan escasamente el tema sobre la reclamación del territorio Esequibo, para promover un aprendizaje significativo con valores y motivación suficiente sobre el tema. Además, hay errores conceptuales, de fechas y nombres con una exigua revisión y corrección; el enfoque pedagógico es deficiente, la cartografía es prácticamente inexistente y no se presentan evaluaciones sobre el tema. No hay una insistencia y explicación sobre los logros de Venezuela que enfatizan la legalidad de la reclamación, así como afirmaciones sobre la posesión y propiedad del territorio Esequibo. Todo lo anterior, conmina a una nueva producción editorial con un desarrollo adecuado, profundo, completo y acertado de los contenidos sobre el territorio Esequibo, patrimonio de la República Bolivariana de Venezuela.

Propuestas para entender la controversia por el territorio Esequibo

Desde otro propósito sumamente interesante se realizan investigaciones que profundizan en el análisis de los documentos legales, la revisión de la historia, las proposiciones prácticas y que demuestran que no se puede llegar a una verdadera solución “si no se ubican los hechos y las actuaciones en el propio contexto histórico en el cual tuvieron lugar. En esas actuaciones y en algunos hechos, encontramos aspectos que desfavorecen o debilitan las aspiraciones reivindicativas nacionales” (Daniels Hernández, 2014, p. 103). Lo importante es llegar a aceptar los desaciertos y la falta de conocimiento de algunos procesos vinculados con la reclamación del territorio Esequibo, desde sus orígenes, y así “afrontarlos con serenidad para poder neutralizarlos y superarlos” (p. 103).

Daniels Hernández (2014), en esta publicación, se dedica a conformar una propuesta para alcanzar la solución de la controversia, con una serie de pasos y fases organizadas, con base en su experiencia en la Cancillería venezolana, todo ello antes de la nueva solicitud de la República Cooperativa de Guyana ante la CIJ. Organiza su tesis en siete numerales que se inscriben en una sucesión de elementos interdisciplinarios con

vocación de formación, cuyo principio nodal es el diálogo sobre los contenidos históricos, la apreciación geográfica, la capacidad de rectificación y la interacción entre los grupos capacitados para afrontar la lucha por culminar con éxito el litigio entre Guyana y Venezuela.

El autor afirma que el primer paso para resolver la controversia entre Venezuela y Guyana es atender el Acuerdo de Ginebra de 1966. Parte de esta tarea la coloca en manos del gobierno, debido a que considera que es perentorio “estimular la discusión, mediante la realización de foros, para la formación de expertos venezolanos” (Daniels Hernández, 2014, p. 103). En su formación, los expertos deberían conocer las atribuciones del Secretario General de las Naciones Unidas, cuáles son las obligaciones de Venezuela frente a los tratados y qué tipo de relaciones se pueden contraer con Guyana. En segundo lugar y en consonancia con el diálogo y la formación, el autor estima que dichos foros y discusiones deben ser útiles para cristalizar una solución por consenso de los venezolanos y no destinar tiempo y recursos en polémicas infructuosas y posturas triviales.

Como tercer punto Daniels Hernández (2014) propone abrir un debate sobre la posición oficial de las autoridades de Venezuela, pasadas y presentes, sin miedo a exponer y reconocer los errores cometidos y las omisiones que ahora pueden ser solventadas a partir de su discusión, sin ambages. En cuarto lugar, el autor insiste en la discusión, esta vez de las actuaciones legítimas de las autoridades de Venezuela que deben ser conocidas y discutidas: el Decreto del Libertador, de 1817; el Tratado de Límites y Navegación Fluvial con el Imperio de Brasil, de 1859; el proyecto de tratado de arbitraje, de 1896; el Tratado de Arbitraje, de 1897 entre los Estados Unidos de Venezuela y Su Majestad la Reina del Reino Unido; el Acta de 1905, sobre la demarcación de la frontera entre los dos territorios; el Protocolo al Tratado con Brasil de 1859, aprobado por el Congreso el 29 de julio de 1907; el Acta de inauguración de dos hitos en el monte Roraima, de 1931; la Comunicación de 1932 en la cual se acepta el convenio del hito donde coinciden las fronteras de Venezuela, Brasil y la Guayana Británica; documentos de 1932 y 1933 del Ministerio de Relaciones Exteriores sobre las demarcaciones con Brasil; el Acuerdo de Ginebra de 1966, aprobado por el Congreso Venezolano y por la Asamblea de la Guayana Británica; el Decreto No 1152, de 1968, que establece todas y cada una de las coordenadas de demarcación; todos los comunicados y las designaciones entre 1966 (año del Acuerdo) y 1982; el Protocolo de Puerto España de 1970; el nuevo Protocolo sobre el Acuerdo de Ginebra de 1970, y su denuncia en 1982; los documentos importantes entre 1982 y 1990; el Tratado de Delimitación Marítima entre Venezuela y Trinidad y Tobago, de 1990; los comunicados y las designaciones efectuadas entre 1990 y 2014.

Como quinta tarea, Daniels Hernández (2014) propone reconocer y discutir los errores y omisiones cometidos por no proceder en el momento oportuno: la inestabilidad política que ha caracterizado a Venezuela; la falta de acciones de protestas inmediatas al Laudo de París de 1899 y al Laudo de 1904, que estableció la línea de frontera entre Brasil

y la Guayana Inglesa; el haber aceptado el Protocolo al Tratado, de 1859 entre Brasil-Venezuela en 1905; no haber protestado el Tratado de Límites entre Brasil y el Reino Unido, de 1926; haber aceptado y firmado la oficialización del punto trifinio en el Roraima, entre 1902 y 1933; haber aceptado un viceconsulado en el estado Bolívar, en 1956; no haber dado continuidad al decreto de 1968; la falta de pronunciamiento oficial sobre los laudos de 2006 y 2007, sobre fronteras marítimas en el Atlántico (p. 103-104).

La sexta tarea es una propuesta muy interesante del autor, quien afirma: “no se debe hablar de la recuperación del territorio Esequibo, sino de culminar la conformación geográfica pendiente de Venezuela” (Daniels Hernández, 2014, p. 104). Esto sugiere un cambio en el discurso y en la dirección de las políticas de los actores, como parte de una nueva visión para aquellos profesionales que se dediquen a su formación en esta materia. Su séptima y última propuesta, considera justipreciar la

constitución de un polígono irregular: como consecuencia del Tratado de Delimitación Marítima entre Venezuela y Trinidad y Tobago de 1990, y de los laudos del Tribunal del Mar (...) de 2004 y de (...) 2007, [que] afecta los espacios marítimos reclamados por Venezuela. Este polígono irregular sería el espacio geográfico marítimo disponible para repartir entre el estado Delta Amacuro, la Zona en Reclamación y la República de Guyana. (Daniels Hernández, 2014, p. 104)

En suma, podríamos interpretar que en este trabajo destacan algunas categorías importantes vinculadas con la formación como una labor imprescindible:

- 1) el estudio y conocimiento necesarios de la historia y los pormenores sobre la justa reclamación de Venezuela del territorio Esequibo;
- 2) el consenso que debe existir entre los venezolanos;
- 3) la aceptación y reconocimiento de los errores;
- 4) cambio del discurso para definir la controversia sobre el territorio Esequibo; y
- 5) el diálogo como el valor fundamental.

Una disertación integral

El tercer estudio citado como ejemplo de compromiso profundo y cabal es el libro de Badell Madrid (2023), un voluminoso y exhaustivo trabajo que comprende la historia de la reclamación, el análisis de cada una de sus etapas, la publicación de actas, bulas, memorandos y toda suerte de documentos como evidencias de las acciones durante más de dos siglos que abarca la cuestión esequiba. Cierra los numerosos análisis con los folios

de la propia demanda de la República Cooperativa de Guyana contra Venezuela, en 1918 y las copias de las sentencias de la CIJ de 2020 y 2023, en idioma inglés. Destaca, además, un amplio aparato crítico con una completa bibliografía y 1365 notas explicativas a pie de página.

Para efectos de nuestra revisión es conveniente precisar que en el libro de Badell Madrid (2023) luego de hacer un recorrido histórico, se analiza el Tratado de Washington del 2 de febrero de 1897, que fue elaborado, discutido y firmado solo en idioma inglés, sin una versión en español. Esta redacción en el idioma de una de las partes, exterioriza la debilidad de Venezuela “durante la discusión de las cláusulas del tratado de arbitraje” (p. 97) y se debe, principalmente, a las luchas intestinas de la República para ese momento y las severas crisis políticas y económicas que le aquejaban. Efectivamente, para “el Reino Unido negociar directamente con Venezuela equivalía a rebajarse y abandonar su posición dominante, precisamente por eso sólo accedió a resolver la disputa mediante arbitraje ante la intervención de los Estados Unidos de América” (Badell Madrid, 2023, p. 98).

Además de describir y analizar cada uno de los problemas de este tratado, el autor explica las razones de su invalidez ya que considera que “Venezuela no suscribió el Tratado de Washington [...] en forma libre” (p. 116). A partir de esa cita examina cada uno de los criterios con los que se puede considerar la validez y la libertad para aceptar una acción de este tipo. El derecho que guía los tratados exige tres elementos básicos para considerarlos formalizados: el Estado firmante debe estar en capacidad para firmar, debe dar su consentimiento pleno y consciente, además debe existir desde el comienzo legalidad sobre el objeto de ese tratado (p. 116-117). Para nuestro estudio y para el proyecto de diseño de formación que nos guía, surgen dos consideraciones de enorme validez: (1) la necesidad de exigir la redacción de los documentos también en español, pero estudiar y conocer a profundidad, con fluidez y con la mayor competencia el idioma inglés para acceder a la versión en el idioma de la contraparte, y (2) tener en cuenta el contexto y sus problemáticas como parte de los impedimentos o los apoyos.

En seguida, Badell Madrid (2023) revisa a detalle el Laudo Arbitral de París del 3 de octubre de 1899 y a continuación expresa que apenas “en seis párrafos, ochocientos cuarenta y cuatro palabras, y sin ninguna motivación, el tribunal arbitral decidió por unanimidad adjudicar al Reino Unido 159.500 kilómetros, que constituían más del noventa por ciento del territorio controvertido” (p. 121). Desde este mismo instante se observa la infracción de este Laudo y su tinte fraudulento que va a ser demostrado más tarde, como ya se ha comentado. Ahora, es interesante destacar que Badell Madrid (2023) analiza la nulidad del Laudo Arbitral de París, por violación al debido proceso, e ilustra sus argumentos a través de cartas, mapas, leyes, citas y toda una serie de documentos demostrativos. Igualmente, consigna pruebas sobre el exceso de poder al colocarse “sobre el *uti possidetis iuris*, verdadero eje del problema” (p. 160), es decir lo que se posee por

derecho no puede ser arrebatado. Finalmente, publica los facsímiles de las cartas y otros legajos verificadores de “la confabulación que existió entre el presidente del tribunal arbitral Fiódor Fiódorovich Martens y los árbitros ingleses Lord Russell y Lord Collins” (p. 183). En definitiva, tener en cuenta las evidencias probatorias son los mejores argumentos para sostener cualquiera de las tesis que podemos plantearnos.

Consecutivamente, Badell Madrid (2023) desglosa, describe y explora el Acuerdo de Ginebra de 1966; explica desde los antecedentes hasta las evidencias históricas contenidas en fidedignos escritos, en mapas, memorandos y negociaciones anteriores a 1899 y que invalidan el Laudo de París, hasta las reuniones previas al Acuerdo “suscrito a objeto de hallar una solución práctica y mutuamente satisfactoria para las partes involucradas” (p. 236).

El trabajo que continúa se refiere a todos los componentes del Protocolo de Puerto España y las consecuencias de su firma en 1970, es decir, los doce años de suspensión del litigio hasta 1982. Se reproducen el comunicado de la cancillería de 1983 y las posturas de las dos partes: Venezuela solicita que se ponga en vigencia el Acuerdo de Ginebra de 1966 y Guyana expresa que alzaré su solicitud de arbitraje a la Corte Internacional de Justicia. Desde 1984, en adelante, se analizan las intervenciones de Guyana en el territorio Esequibo y el descubrimiento de los yacimientos, por lo que se expande la penetración de las comunidades y se exploran áreas que se encuentran en disputa.

Todos estos eventos son tratados ampliamente por Badell Madrid (2023) hasta llegar a los sucesos más recientes con la demanda de la República Cooperativa de Guyana ante la Corte Internacional de Justicia, en 2018. Desde allí se dedica a una detallada relación de las características, atribuciones, reglamento e historia de la CIJ: creación, estatutos, descripción del procedimiento, los escritos de las partes, el articulado, excepciones, argumentos de las partes, etc. (p. 265-417). Inmediatamente, presenta la muy reciente sentencia de la Corte Internacional de Justicia de abril de 2023, la ratificación de su competencia, cada una de las declaraciones de los jueces y todas las pruebas necesarias que deben conocerse para estar al tanto del proceso: artículos, pronunciamientos, mapas, bibliografía especializada. Por último, se anotan los procedimientos que deberán seguir los jueces de la CIJ para dictar sentencia y los posibles resultados.

Existe, también un capítulo del libro, dedicado a la reseña biográfica e histórica de cien (100) personajes vinculados, de alguna forma, con el problema del territorio Esequibo (Badell Madrid, 2023, p. 493-602) Se organizan por orden alfabético desde Agustín Codazzi, hasta William Lindsay Scruggs, pasando por Diego Bautista Urbaneja, Diógenes Escalante, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, entre muchos otros diplomáticos, políticos, geógrafos, viajeros, ministros, etc. Destacan algunas iconografías significativas, retratos, fotografías, mapas y documentos. El próximo capítulo continúa con una lista de ciento diez (110) fechas de importancia, organizadas cronológicamente,

desde el 4 de mayo 1493 cuando el “papa Alejandro VI dictó la Bula *Inter Caetera* o *Intercétera* mediante la cual se dividieron los territorios de América del Sur entre España y Portugal” (p. 603), hasta el 6 de abril de 2023 cuando la CIJ dictó sentencia con cuyo dictamen se “resolvió la excepción preliminar presentada el 7 de junio de 2022 por la República Bolivariana de Venezuela respecto de la admisibilidad de la demanda interpuesta por la República Cooperativa de Guyana” (p. 695). Todas estas fechas están sustentadas con mapas, extractos de documentos y fotografías ilustrativas. Se anota al final de este capítulo la futura fecha de abril de 2024, como límite impuesto por la CIJ para que Venezuela presente su “Contramemoria sobre el fondo de la controversia que sostiene con la República Cooperativa de Guyana relativa a la nulidad o validez del Laudo Arbitral de París del 3 de octubre de 1899” (p. 714).

El último capítulo, contiene 29 anexos (Badell Madrid, 2023, p. 715-963) con los documentos completos de las reclamaciones, laudos, tratados, acuerdos, sentencias, epístolas, comunicaciones diversas, protocolos y declaraciones, entre otros de gran importancia para incrementar el conocimiento completo de la controversia desde sus inicios y mediante distintos enfoques.

Con estas bases, las principales referencias, los ejemplos analizados y el conocimiento de las propuestas curriculares del segundo nivel de la Educación Superior, se puede justificar la necesidad de contar con un diplomado que brinde competencias sobre situaciones que atañen a todos los venezolanos. En ese sentido, como ya se ha apuntado, el objetivo que nos hemos planteado es diseñar un programa interdisciplinario de diplomado sobre la controversia del Esequibo que forme a profesionales de distintas áreas.

Marco metodológico

Dar a conocer la controversia de la reclamación del territorio Esequibo, desde diferentes áreas disciplinares, a los profesionales venezolanos (y de otras latitudes), es un paso necesario para internalizar en la población venezolana los problemas y necesidades de la integración territorial y del bienestar de los conciudadanos. A los efectos, el estudio se ha orientado desde un paradigma constructivista (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018) con un enfoque cualitativo bajo los lineamientos de la investigación documental. El diseño es propio de la modalidad de los Proyectos Especiales (Arteaga Quintero, 2007; Collins et al., 2004; González, 1996; Rodríguez y Valdeoriola, 2012; UPEL, 2016) cuyo desarrollo depende de las acciones académicas para llevarlos a cabo.

El diseño de este diplomado ha sido concebido como un proyecto especial “debido a que en este tipo de investigaciones se genera un producto dedicado a resolver un problema ya detectado y al que debe hacerse frente con un género determinado” (Arteaga Quintero, 2007, p. 30). Siempre serán creaciones propias para “ser utilizadas como

soluciones a problemas demostrados, o que respondan a necesidades e intereses de tipo cultural. Se incluyen (...) los trabajos de elaboración de (...) productos tecnológicos en general” (UPEL, 2016, p. 22). Con este tipo de proyectos es posible afrontar alguna necesidad que se ha captado en el contexto y que no requiere ser doblemente diagnosticada, por cuanto se estima que todo producto creativo y académico pueda ser de valor para cambiar la realidad que es conocida por todos.

En nuestro caso existe una necesidad de parte del Estado, de las instituciones de Educación Superior y de los propios profesionales de contar con un programa de estudio para apoyar sus conocimientos teórico-prácticos sobre la reclamación del territorio Esequibo, con una serie de componentes interdisciplinarios. Para darle respuesta a esta necesidad se ha diseñado un programa de diplomado denominado “Conocimiento y valoración del territorio Esequibo: compromiso en acción”, con los contenidos sobre historia, geografía, idioma inglés, hemerografía, entre otros, ya mencionados. Se toman como ejemplos de este ejercicio pedagógico, los principios organizativos y curriculares de la Universidad Bicentennial de Aragua y de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

La elaboración se guía por fases tal como lo aconsejan las creaciones con base en diseño y se concreta un producto que debe ser desarrollado y utilizado a futuro, por partes: implementar, modificar, realizar en modos cognitivo, interpersonal, institucional; medir variables dependientes e independientes en la medida en la que avanza el proyecto; informar a la comunidad sobre los resultados obtenidos (Collins et al., 2004, p. 33). Debe destacarse que el proyecto especial requiere de una continuidad para alcanzar el éxito; por ello, Rodríguez y Valldeoriola (2012) aseveran que este tipo de trabajo comporta un “compromiso a largo plazo que implica una reformulación continua de protocolos y cuestiones [y requiere] una colaboración intensa entre investigadores e implicados” (p. 68). A partir de la elaboración del programa, de su aprobación, aplicación y experiencia en el avance en las instituciones que puedan llegar a implementarlo, se introducirían los cambios y mejoras necesarias.

Resultados

El resultado de este trabajo parte de la exploración de los variados contenidos sobre el tema, la historia sobre la reclamación del territorio Esequibo, los componentes curriculares y el diseño del diplomado, como hipotética propuesta. Hay que tener en cuenta que la Universidad Bicentennial de Aragua (UBA) ofrece diplomados que varían en su duración y número de créditos pero que, en su estructura, suelen ser similares. Se acostumbra hacer una presentación, se formulan objetivos generales y específicos, se expresa a quiénes está dirigido el diplomado, la duración, la nominación de los módulos con el número de horas, la localidad en donde se imparten las clases y los períodos de inscripción, entre otros.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), universidad dedicada a la educación por excelencia, ofrece diplomados con variación de créditos y duración, de forma similar a la UBA. En sus programaciones se encuentra una presentación y fundamentación, el perfil del egresado, el propósito, los objetivos y el diseño curricular con las estrategias de aprendizaje y las estrategias de evaluación. Seguidamente, se describe el plan de estudio con sus módulos o unidades curriculares, se refiere el tipo de certificación a obtener y se explica la forma de participar en seminarios, coloquios, talleres, foros para reforzar las unidades curriculares.

Debe tenerse en cuenta que los diplomados son estudios de educación superior que, generalmente, dependen de la Extensión Universitaria como una tercera vía o tercera misión de la Universidad. Es necesario continuar con un plan de re-creación y ampliación de la misión extensionista de la universidad (Trencher, et al., 2014) que incluya un desarrollo sustentable y humano. Cada proceso que dependa de la Extensión debe responder a las necesidades del contexto (Pérez et al. 2018) como parte de una postura ética y social, con lineamientos claros para lograr la transferencia de conocimientos (Compagnucci y Spigarelli, 2020), tal como lo exige el momento actual y la urgencia de conocer un problema que atañe a todos los venezolanos, como lo es la reclamación del territorio Esequibo.

Asimismo, de acuerdo con las normas internacionales (Unesco, 1998) la formación de los recursos en todos los niveles es una absoluta prioridad por lo que se insta a que las instituciones promuevan la creación de estudios complementarios, así como “formar ciudadanos que participen activamente en la sociedad y estén abiertos al mundo, y para promover el fortalecimiento de las capacidades endógenas y la consolidación en un marco de justicia de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz” (p. 5). Por otra parte, desde las mismas normativas debe recordarse que el diplomado no podrá igualar el número de créditos de las especializaciones o las maestrías. De tal forma que es viable llegar a la integración de las estructuras de algunas universidades –como ejemplos UBA y UPEL- teniendo en cuenta un número de horas que no sobrepase el lapso de un año.

Producto

A continuación, se presenta la síntesis del producto de este proyecto especial con cada una de sus partes, organizado desde su denominación hasta las unidades curriculares y el tipo de certificación. Con esta producción se aspira brindar apoyo a toda la sociedad al proponer un producto educativo para beneficio de todos los ciudadanos.

1. Nombre del diplomado: “Conocimiento y valoración del territorio Esequibo: compromiso en acción”. (Certificado como Diplomado de investigación teórico-práctico, 168 horas)

2. Presentación:

El conocimiento y apreciación de la historia, la lengua, la geografía, los valores de la cultura, la educación y la defensa del territorio nacional deben ser de la total competencia de los profesionales venezolanos de distintas áreas. En el caso de la controversia por el territorio Esequibo, existe la creencia de que solamente es de atribución de algunos especialistas en Ciencias Políticas o que solo pueden llevarse a cabo trabajos que conciernen a las Ciencias Jurídicas.

Debido a que muchos profesionales podrían capacitarse en el conocimiento de los distintos eventos que rodean la reclamación de nuestro territorio, se propone un diplomado que ofrezca respuesta a las demandas de los investigadores sobre este fenómeno tan importante y actual para todos los venezolanos.

El diplomado se estructura con una serie de unidades, actividades y estrategias que alcanzan la interrelación teórico-práctico de los aprendizajes; con ello se aspira el desarrollo de competencias, técnicas y estrategias propias de profesionales de alta cualificación intelectual y gerencial.

3. Fundamentación:

El territorio venezolano no puede enajenarse, violentarse, ni cederse en ninguna parte sin faltar a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV) de 1999. La extensión, límites y fronteras se encuentran establecidos desde la conformación de la Gran Colombia, como los que correspondían a la Capitanía General de Venezuela antes de los movimientos de independencia, de 1810, por lo tanto, es claro cuáles son los títulos de nuestro territorio de forma legal y soberana. Sin embargo, Gran Bretaña, durante el siglo XIX, penetró en una gran parte del territorio Esequibo, hasta llegar al fraudulento Laudo Arbitral de 1899 cuando reclamó casi 200.000 kilómetros cuadrados. Las reclamaciones de Venezuela, dieron lugar al Acuerdo de Ginebra en 1966, que reza en su artículo V, numeral 2:

ningún acto o actividad que se lleve a cabo mientras se halle en vigencia este acuerdo constituirá fundamento para hacer valer, apoyar o negar una reclamación de soberanía territorial en los territorios de Venezuela o la Guayana Británica, ni para crear derecho de soberanía en dichos territorios, excepto en cuanto tales actos o actividades sean resultado de cualquier convenio logrado por la comisión mixta y aceptado por escrito por el gobierno de Venezuela y el gobierno de Guyana.

No obstante, Guyana ha violentado el territorio y ha permitido el ingreso de empresas como Exxon Mobil, grupos de exploración y explotación de recursos minerales y hasta una incursión en la plataforma deltana.

Venezuela se ha visto envuelta en esta controversia territorial que la imposibilita de hacer uso de sus espacios, mientras Guyana penetra de manera ilegal y enseña a sus ciudadanos que el territorio es suyo, sin atender a las normativas impuestas en los tratados. Adicionalmente, Venezuela ha amparado a los ciudadanos guyaneses al promover sin restricciones las relaciones a través de Petrocaribe, lo que hace reflexionar sobre la naturaleza del avance de las reclamaciones por parte de la propia República Cooperativa de Guyana, en territorio venezolano.

Ahora, desde 2018, la controversia se encuentra en la Corte Internacional de Justicia (CIJ), luego de que Guyana hubiera demandado a Venezuela con la finalidad de solicitar la aceptación definitiva del Laudo de París de 1899. La corte se ha declarado competente para actuar en el litigio y ha solicitado una Memoria a Guyana, la cual ya la presentó en marzo de 2022. Venezuela, aún no ha consignado su Contramemoria, por la que se espera hasta abril de 2024, en la que debe presentar sus alegatos sobre la nulidad del Laudo de París y la necesidad de llegar a acuerdos entre las partes.

En definitiva, toda la información, desde diferentes enfoques (Badell Madrid, 2023; Betancourt, 2018; Briceño Monzón, 2021; Caldera, 1970; Carpio Castillo, 1981; Daniels Hernández, 2014; Dávila Barrios, 2020; Donís Ríos, 2016a, 2016b; Faúndez Ledesma, 2022, 2023; Gamero Lanz, 2018; González Oropeza, 1983; Hernández, 2019; Minci, 2016; Ministerio de Relaciones Exteriores, 2003; Romero, 2023; Serbin y Berroterán, 2003; Soto Cardozo, 2023; Sureda Delgado, 2008; Velásquez-Echeverri, 2021, entre otros) será el principal soporte para comprender el tema, en combinación con las diversas áreas y las estrategias de conocimiento y aplicación.

4. Perfil del egresado

Las capacidades del egresado en sus distintos contextos laborales y sociales están relacionadas con el nuevo contrato social propuesto por la Unesco (Zewde, 2022), por cuanto lo fundamental de las interrelaciones se asientan en “los derechos humanos y en los principios de no discriminación, justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural [con una] ética de cuidado, reciprocidad y solidaridad” (p. 3). En consecuencia, se propone la educación como un “proyecto público y un bien común”, que se evidencian en una serie de competencias genéricas y específicas: (a) actúa en forma crítica y autocrítica; (b) investiga en su centro de labores; (c) formula

y gestiona proyectos interdisciplinarios en su campo de acción; (d) trabaja en grupos y con su comunidad; (e) demuestra responsabilidad social y aprecio por el ambiente; (f) demuestra valores éticos en su área profesional; (g) aplica las herramientas propias del estudio histórico; (h) lee y clasifica mapas, planos y cartogramas; (i) utiliza los principios de la resolución de conflictos; (j) lee y conversa de manera instrumental en el idioma inglés; (k) utiliza normas APA de organización de referencias (libros, material hemerográfico, documentos digitales); (l) prepara ponencias, foros y seminarios para diferentes tipos de público; (m) intercambia conocimientos mediante las tecnologías de la información y la comunicación (Zoom, Google Meet, YouTube, etc.); (n) produce textos para compartir con otros profesionales.

5. Propósito y objetivos:

Formar profesionales competentes para analizar la controversia sobre el territorio Esequibo en relación con las distintas disciplinas del conocimiento, con el fin de intervenir la realidad venezolana, en el contexto y área disciplinar en la que se desempeñe.

Objetivos:

- i. Distinguir las etapas fundamentales de la controversia por el territorio Esequibo.
- ii. Aplicar principios teórico-prácticos del área del conocimiento de cualesquiera de las disciplinas al conflicto por el territorio Esequibo.
- iii. Desarrollar habilidades estratégicas para presentar los contenidos relacionados con la reclamación del territorio Esequibo ante distintos auditorios: foros, ponencias, moderación, relatorías, etc.
- iv. Producir discursos escritos: notas de prensa, artículos, libros, capítulos de libros sobre la controversia del Esequibo en relación con las distintas áreas disciplinares.

6. Dirigido a:

Abogados, gerentes de recursos humanos, docentes (de geografía, historia, lengua y literatura, informática, ciencias naturales, tecnologías de la información y la comunicación), comunicadores sociales, licenciados en idiomas modernos, geógrafos, licenciados en ciencias políticas, ingenieros (civiles, forestales, eléctricos), y cualquier otro profesional interesado en el litigio por el territorio Esequibo.

7. Diseño curricular:

El diseño debe atenerse a los principios rectores del Ministerio de Educación Superior (UPEL, 2011), que estima necesario impartir una formación humanística, vincular con las comunidades el ejercicio profesional, propiciar ambientes de aprendizaje con una comunicación abierta y libre y una participación activa de los asistentes. Por tanto, aquí proponemos la flexibilidad curricular para asistir de manera presencial o en línea y la amplitud en la incorporación de nuevos conocimientos y propuestas.

8. Estrategias de aprendizaje:

Las estrategias de aprendizaje responden a los principios de la andragogía que “permite incrementar el pensamiento, la autogestión, la calidad de vida y la creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su auto-realización” (Alcalá, 1999, p. 12). De esta forma, la experiencia propia se sumará a los conocimientos nuevos de manera reflexiva, con énfasis en la consecución del éxito en las actividades, la autonomía, el respeto por los valores de los demás y la búsqueda de la transferencia de los aprendizajes.

9. Plan de estudios

El plan de estudios estará compuesto por seis unidades temáticas, que abarcarán 168 horas, distribuidas en 7 meses, con un cálculo aproximado de 24 horas al mes y 6 horas semanales (entre presenciales y online, dependiendo del contenido programático), como se observa en la tabla 1. Luego, cada unidad se organiza con su objetivo, contenidos principales, las estrategias pedagógicas, las estrategias de evaluación y algunas referencias como complementos de las ya incluidas en todo el cuerpo del trabajo.

Tabla 1

Unidades programáticas del Diplomado

Unidades programáticas	Horas
1. Historia de la controversia por el territorio Esequibo	32
2. Literatura, prensa y medios de comunicación	26
3. Estudio de mapas, planos e imágenes	26
4. Inglés básico: traducción de documentos	26
5. Leyes, tratados y estrategias	26
6. El medio ambiente en el territorio Esequibo	32
Total	168

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa el número de horas varía de acuerdo con los objetivos, actividades, contenidos y temas a tratar por cada unidad programática (tablas 2, 3, 4, 5, 6 y 7). Además, dependerá la concertación de trabajos de campo y montaje de eventos cuyas horas se incluirían en certificados adicionales.

Tabla 2

Primera unidad: Historia de la controversia por el territorio Esequibo

Denominación	Historia de la controversia por el territorio Esequibo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Organizar cronológicamente la controversia desde sus orígenes ▪ Describir las causas y consecuencias ▪ Analizar las situaciones ventajosas y los errores cometidos ▪ Sintetizar las situaciones determinantes para el éxito ▪ Presentar una visión prospectiva
Contenidos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La historia de la controversia desde sus inicios ▪ Presidencias de Venezuela: sus cronologías y participaciones específicas en la controversia ▪ Documentos firmados por los encargados de Venezuela ▪ Estrategias de resolución de conflictos
Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión dirigida, análisis de textos, mesas de trabajo, conversaciones en línea
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia y participación ▪ Exposiciones, creación de videos, diseño de comics ▪ Ensayo escrito con tesis propia sobre la resolución del conflicto
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Además de la mencionada supra: (Badell Madrid, 2021; Caldera-Infante, 2020; Gozález Oropeza y Ojer, 1967, etc.)

Fuente: elaboración propia

Tabla 3

Segunda unidad: Literatura, prensa y medios de comunicación

Denominación	Literatura, prensa y medios de comunicación
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasificar los documentos de la prensa y los medios de comunicación sobre el tema del Esequibo ▪ Analizar algunos textos literarios que incluyan temas, ambientes o elementos relacionados con el territorio Esequibo
Contenidos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El tratamiento controversial del tema Esequibo en libros, periódicos, revistas, material hemerográfico, noticieros de TV, cine, etc. ▪ Recuperación de textos periodísticos con sus diversas posturas: <i>El Diario de Caracas, El Universal, El Nacional, Últimas Noticias, El mundo, Voz de América</i>, entre otros. ▪ El análisis de textos de ficción/ análisis de contenidos cualitativos
Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión dirigida, análisis de textos, elaboración de entrevistas, debate, presentaciones en línea ▪ Prácticas de aplicación de Normas APA 2022
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia y participación; entrevista a personaje público ▪ Elaboración de artículo de prensa, nota para blog en relación con su área disciplinar o producción de micro de vídeo para YouTube
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Además de la mencionada supra: (Gallegos, 1976; Lafontant, 2023; Lozano, 2023; Paredes, 2021; Rivera, 1976)

Fuente: elaboración propia

Tabla 4

Tercera unidad: Estudio de mapas, planos e imágenes

Denominación	Estudio de mapas, planos e imágenes
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir las diversas técnicas de lectura de mapas ▪ Reconocer los elementos primordiales de los mapas y planos ▪ Interpretar las imágenes de los diversos documentos
Contenidos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura e interpretación de mapas ▪ Interpretación de símbolos ▪ Teorías y técnicas de análisis iconográfico de Panofsky (1962)
Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión dirigida, análisis de imágenes, mapas y planos ▪ Visita a Cartografía Nacional ▪ Trabajo de lectura de mapas en línea
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de mapas ▪ Exposición sobre las diferencias entre los distintos mapas de Venezuela que se han elaborado ▪ Producción de un mapa que considere la introducción del territorio Esequibo como un estado integrado en el territorio de Venezuela.
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar (2011)

Fuente: elaboración propia

Los contenidos y temas se tratan con estrategias y técnicas básicas, debido a que no se dirigen a especialistas en cartografía u otra área similar, sino a todo profesional interesado por aprender sobre estas técnicas de lectura.

Tabla 5

Cuarta unidad: Inglés básico: traducción de documentos

Denominación	Inglés básico: traducción de documentos
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer y traducir textos en inglés
Contenidos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura de textos en inglés ▪ Documentos en inglés sobre la controversia del Esequibo ▪ Actas, laudos, tratados, cartas en inglés originalmente dedicados a la controversia del Esequibo.
Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Lectura dirigida de textos, conversaciones en línea ▪ Conversación en inglés, La escucha práctica en inglés
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Traducción de los documentos ▪ Presentación en inglés en línea
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ International Court of Justice, year 2023, 6 April 2023. General List No. 171. Arbitral award of 3 October 1899 (Guyana v. Venezuela) preliminary objection; International Court of Justice reports of judgments, advisory opinions and orders arbitral award of 3 October 1899 (Guyana v. Venezuela) jurisdiction of the Court Judgment of 18 December 2020, entre otros documentos reales

Fuente: elaboración propia

Tabla 6

Quinta unidad: Leyes, tratados y estrategias

Denominación	Leyes, tratados y estrategias
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Clasificar, analizar y sintetizar los documentos relacionados
Contenidos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Constituciones que han regido la República desde 1819 ▪ Laudo de París de 1899, Acuerdo de Ginebra de 1966 ▪ Protocolo de Puerto España de 1970 ▪ Acuerdo de Chaguaramas de 1973 y Comunidad y Mercado Común del Caribe (CARICOM) ▪ Acuerdo General de Aranceles y Comercio (GATT) ▪ Documentos oficiales de la CIJ, ▪ Campaña “El Esequibo es nuestro”; todos los mencionados
Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión dirigida, análisis de textos, mesas de trabajo, coloquios en línea, técnicas de clasificación de documentos
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia y participación ▪ Análisis de contenido, elaboración de abstracciones gráficas ▪ Ensayo escrito
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La reportada supra

Fuente: elaboración propia

Tabla 7

Sexta unidad: El medio ambiente en el territorio Esequibo

Denominación	El medio ambiente en el territorio Esequibo
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Describir, analizar y valorar el medio ambiente en el territorio Esequibo
Contenidos fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepto y características del territorio ▪ Espacios: continental, insular, terrestre y marítimo ▪ Recursos naturales de la zona ▪ Impacto sobre grupos indígenas
Estrategias pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discusión dirigida, análisis de documentos ▪ Conversaciones en línea ▪ Trabajo de campo para conocer la zona
Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Asistencia y participación en el trabajo de campo ▪ Exposiciones fotográficas y creación de videos
Bibliografía	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Morales (1999): Vitalis (2014)

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

El estudio de la reclamación del territorio Esequibo nos remonta a las primeras horas de la historia de nuestra nación convertida en República. Remite a pensar en la situación que afecta a todos los venezolanos y, especialmente, importa a todos los profesionales que deseen que se haga justicia con el despojo y ocupación de los territorios que pertenecen a Venezuela histórica y legalmente. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en su artículo 10, cuando trata sobre los espacios geográficos de la república reza que “son los que correspondían a la Capitanía General de Venezuela antes de la transformación política iniciada el 19 de abril de 1810, con las modificaciones resultantes de los tratados y laudos arbitrales no viciados de nulidad”. Todo esto apegado a las normas, documentos y tratados legítimos que respaldan esa posesión.

Debido a todas las razones que se han expuesto a lo largo de este artículo, y al develar las circunstancias en las que se ha venido desarrollando la controversia entre Venezuela y la República Cooperativa de Guyana, se planteó la necesidad de ofrecer un producto pedagógico, dedicado a los profesionales venezolanos, que contribuya con el conocimiento del problema. Para dar cumplimiento a ese objetivo, se generaron las bases de un diplomado denominado: “Conocimiento y valoración del territorio Esequibo: compromiso en acción”, en todas sus partes centrales, con lo que se registra el logro del propósito fundamental.

La reclamación del Esequibo, la conformación geográfica pendiente (Daniels Hernández, 2014) o la disposición de un estado natural del territorio venezolano, es tarea de todos los ciudadanos dedicados a cualquier área del conocimiento. Por ello, para diseñar este programa, se conjugaron distintas disciplinas y múltiples estrategias que incluyen la geografía física, la comunicación social, el derecho, la literatura, el idioma inglés, la historia y todas aquellas que puedan verse involucradas en un programa de educación destinado a conocer y valorar el territorio Esequibo.

Implicaciones pedagógicas

Las experiencias internacionales sobre discusión, estudio y resolución de problemas sociales, económicos y culturales a través de los programas de educación superior aconsejan continuar en una tarea pedagógica para alcanzar el éxito en la controversia por el Esequibo. Los esfuerzos deben dirigirse a la creación de procesos y procedimientos dedicados a lograr un cambio tanto en el conocimiento de la situación que ha envuelto a Venezuela en esta controversia, como a la valoración del problema para comprometerse con la actuación. Llevar a cabo la obra de implementar este diplomado es una actividad que debe partir de la promoción estructurada, por parte de las distintas instituciones de educación superior y que bien puede llevarse adelante mediante alianzas concertadas de distintas universidades.

Desde la Unesco se determina que los estudios de educación superior (Unesco, 1998) deben contribuir con la comprensión, interpretación, preservación, fomento y reforzamiento de las culturas de una nación y de la región, de forma plural con un sentido de paz y justicia. Los programas de estudio de diplomado que atiendan a estos principios, como el que aquí se presenta responde a una gestión positiva de extensión universitaria y a la labor asignada de ampliar las competencias en los profesionales venezolanos mediante la educación. Todos podrán instruirse dentro de este tipo de programas que impulsen cambios sociales y podrán modificar sus apreciaciones e incrementar sus valores frente a una situación que es responsabilidad de todos los ciudadanos.

A partir de los conocimientos recibidos en el diplomado se podrá llevar a cada centro de trabajo, a cada escuela, a toda instancia de labores como empresas, bancos, industrias productivas y, también, a cada hogar, el aprendizaje interdisciplinario referente a los derechos sobre el territorio Esequibo. Quienes desarrollen su cualificación dentro del diplomado se convertirán en agentes educativos multiplicadores. El fin último es que los profesionales formados en este nivel de la educación puedan sustentar la lucha, con base en la razón, y mediante el cúmulo de aprendizajes recibidos durante su formación puedan dedicarse al rescate de los conocimientos y valoración de todo el territorio venezolano.

Referencias

- Alcalá, A. (1999). *Andragogía. Guía de Estudio*. UNA
- Arteaga Quintero, M. (2007). Cuentos con ciencia para la infancia de Venezuela. La tecnología multimedia como herramienta de aprendizaje. *Investigación y Postgrado*, 22(2), 2007. 11-56.
- Badell Madrid, R. (2021). La Nulidad del Laudo de París del 3 de octubre de 1899. *Boletín de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales*, 165, 279-321.
- Badell Madrid, R. (2023). *La reclamación de Venezuela sobre el territorio Esequibo. Serie Estudios N° 139*. Academia de Ciencias Política y Sociales.
- Betancourt, M. (2018). La demanda de Guyana contra Venezuela ante la Corte Internacional de Justicia y la validez del Laudo Arbitral de 1899. *Boletín de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales*, 157. 193-209.
[http://allanbrewercarias.com/wp-content/uploads/2019/04/Bolet%C3%ADn-157-2018.dat .pdf](http://allanbrewercarias.com/wp-content/uploads/2019/04/Bolet%C3%ADn-157-2018.dat.pdf)

- Briceño Monzón, C. (2021). La Guayana Esequiba: Frontera Oriental de Venezuela. En M. Donís Ríos (comp.). *El reclamo Esequibo un compromiso nacional vigente ante la historia y la justicia*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Caldera, R. (1970). *Habla el presidente (Tomo 1)*. Presidencia de la República.
- Caldera Ynfante, J. (2020). El Esequibo es venezolano: El litigio estratégico de Venezuela contra Guyana en la Corte Internacional de Justicia. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 36(93-2), 389-443. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7820366>
- Carpio Castillo, R. (1981). *Geopolítica venezolana*. Ariel - Seix Barral Venezolana.
- Collins, A., Joseph, D., Bielaczyc, K. (2004). Design Research: theoretical and methodological issues. *The journal of the learning sciences*, 1(13), 15-42.
- Compagnucci, L y Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, (161), 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.techfore>.
- Daniels Hernández, E. (2014). Sincerar la reclamación esequiba. Parte I. *Aldea Mundo*, 19(38), 101-116. <https://www.redalyc.org/pdf/543/54343693009.pdf>.
- Dávila Barrios, W. (Editor). (2020). *Libro blanco: La reclamación venezolana del territorio Esequibo*. Asamblea Nacional.
- Donís Ríos, M. (2016a). *El Esequibo. Una reclamación histórica*. UCAB, Letraviva.
- Donís Ríos, M. (2016b). Guyana ahora sí está dispuesta a resolver el reclamo Esequibo. *La Cuestión Esequibo, Memoria y Soberanía* (pp. 223-246). Universidad Metropolitana.
- Faúndez Ledesma, H. (2022). La competencia de la CIJ respecto de la cuestión relacionada con el arreglo definitivo de la controversia sobre la frontera entre Guyana y Venezuela. *Boletín de la Academia de Ciencias Políticas y Sociales*, 167.
- Faúndez Ledesma, H. (2023). Prólogo. En R. Badell Madrid, *La reclamación de Venezuela sobre el territorio Esequibo* (p. 21-42). Academia de Ciencias Política y Sociales.
- Gallegos, R. (1976). *Canaima*. Monte Ávila Editores.
- Gamero Lanz, J. (2018). Pormenores de la negociación bilateral entre Venezuela y Guyana para un arreglo práctico a la controversia territorial durante el primer gobierno de Carlos Andrés Pérez (1974-1979). *Tiempo y Espacio*, XXXVI(70), 241-284. https://revistas-historico.upel.edu.ve/index.php/tiempo_y_espacio/article/view/7867
- González Oropeza, H. (1983). *Atlas de la Historia Cartográfica de Venezuela*. Editorial Papi.

- González Oropeza, H. y Ojer, P. (1967). *Informe que los expertos venezolanos para la cuestión de límites con Guayana Británica presentan, al Gobierno Nacional*. Ministerio de Relaciones Exteriores.
- González, F. (1996) Proyectos especiales. Ideas para su conceptualización. *Investigación y Postgrado*, 11(1), 127-144.
- Hernández, S. (2019). Análisis prospectivo del conflicto territorial entre Guyana y Venezuela. (1023-1052). *Bie*³. Instituto Español de Estudios Estratégicos.
- Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. (2011). *Lectura e interpretación de mapas*. Programa Nacional de Catastro.
- Lafontant, G. (2023, entrevista). Historiador Manuel Donís: «El Esequibo es legítimamente venezolano». *El Ucabista*. <https://elucabista.com/2023/05/09/historiador-manuel-donis-el-esequibo-es-legitimamente-venezolano/>
- Lozano, D. (2023). Enorme revés para Venezuela tras el fallo a favor de Guyana en la disputa por la joya petrolera del Esequibo. *El mundo*. <https://www.elmundo.es/internacional/2023/04/07/642f63e7e4d4d86c6e8b4572.html>
- Minci. (2016). *Guayana Esequiba venezolana. 50 años del Acuerdo de Ginebra*. <http://www.minci.gob.ve/wp-content/uploads/downloads/2016/02/Guayana-Esequiba-venezolana.pdf>
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (2003). *Libro Amarillo*. Cancillería de Venezuela.
- Morales, F. (1999). *Geografía física del territorio en reclamación: Guayana Esequiba*. UCV.
- Panofsky, E. (1962). *Studies in Iconology: Humanistic Themes in the Art of the Renaissance*. Harper Torchbooks.
- Paredes, N. (2021). Por qué se agudizó la disputa por el Esequibo, la zona que enfrenta a Guyana y Venezuela desde hace casi dos siglos. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-55812079>.
- Pérez, F., Albuja, J. y Rodríguez, D. (2019). La extensión universitaria desde un enfoque bio-eco-ético-social. Diálogo entre lo local y lo científico. *Revista Educación*, 43(1), 575-596. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-26442019000100575.
- Rivera, J. E. (1976). *La vorágine*. Biblioteca Ayacucho.
- Rodríguez, D. y Valdeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta.

- Romero, C. (2023). Venezuela-Guyana: razones de un conflicto. *Nueva Sociedad*.
www.nuso.org.
- Serbin, A. y Berroterán, M. (2003). Las relaciones entre Venezuela y Guyana y la disputa del territorio Esequibo: ¿un paso adelante, dos atrás? En J. Domínguez (Compilador), *Conflictos territoriales y democracia en América Latina* (p. 173-201). Siglo XXI Editores Argentina, Flacso. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/46397.pdf>
- Soto Cardozo, I. (2023). Breve reseña histórica del conflicto territorial por la Guayana Esequiba, haciendo énfasis en el papel desempeñado por la Gran Bretaña y los EEUU en dicha trama. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 11(21), 28-42. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8031120>
- Suárez Figueroa, N. (comp.). (2006). *Rómulo Betancourt. Selección de escritos políticos (1929-1981)*. Fundación Rómulo Betancourt.
- Sureda Delgado, R. (2008). Venezuela y la Guayana Esequiba. *Geo Venezuela* (342-391). Fundación Empresas Polar.
- Trencher, G., Yarime, M., McCormick, K., Doll, C. y Kraines, S. (2014). Beyond the third mission: exploring the emerging university function of co-creation for sustainability. *Science Public Policy*, 41(2), 151–179. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>.
- Unesco. (1998). Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. *Educación Superior y Sociedad*, 9(2), 97-113. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>
- UPEL. (2011). *Diplomado en Escritura de la Investigación*. Vicerrectorado de Extensión. Repositorio UPEL.
- UPEL. (2016). *Manual de trabajos de grado, de especialización, maestría y tesis doctorales*. FEDUPEL.
- Velásquez-Echeverri, M. (2021). Territorio Esequibo en los textos escolares de Venezuela y Guyana (1966-2016). *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*. 7(14), 27–59. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/23140
- Vitalis. (2014). Riqueza natural de Guayana Esequiba es de Venezuela. <https://vitalis.net/actualidad-ambiental/riqueza-natural-de-guayana-essequiba-es-de-venezuela/>
- Zewde, S. W. (Coordinadora). (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO y Fundación SM.



LA RECLAMACIÓN VENEZOLANA SOBRE EL TERRITORIO ESEQUIBO EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Helio Antonio Requena Bandres¹

heliorequenab@gmail.com

Universidad de la Barra Interamericana de
Abogados, México/

Universidad Bicentenario de Aragua

<https://orcid.org/0009-0008-9920-7509>

Sergio A. Pérez Saya²

perezsaya@gmail.com

Universidad Bolivariana de Venezuela/

Universidad Bicentenario de Aragua

<https://orcid.org/0009-0005-8463-2842>

Julio César Arias Rodríguez³

abogadojarias123@gmail.com

Universidad Santa María/

Universidad Bicentenario de Aragua

<https://orcid.org/0009-0001-2512-2595>

Julio César Pineda Pabón⁴

jcpineda01@gmail.com

Universidad Bicentenario de Aragua

<https://orcid.org/0009-0000-7098-6563>

Recibido: 22/5/2023 Aprobado: 27/7/2023

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito presentar una visión pedagógica de la controversia que sobre el territorio Esequibo mantienen Venezuela y Guyana. Se bosquejan, en líneas generales, los antecedentes históricos de la reclamación venezolana, así como las condiciones geográficas del territorio en reclamación. Seguidamente, se proponen algunos temas como base para un acercamiento con los sectores educativos guyaneses, por medio de convenios que faciliten el intercambio de experiencias pedagógicas y la planificación de proyectos conjuntos, relacionados con el manejo de los recursos naturales. Estos proyectos se considerarían desde la óptica del desarrollo sustentable, marco que resultaría beneficioso para ambos países. Se exponen algunos elementos conceptuales referidos a la educación ambiental, concebida como un enfoque transversal, aplicable en el sistema educativo venezolano para abordar la enseñanza de las condiciones físicas y humanas del territorio Esequibo. Se concluye con un llamado a la conservación de la territorialidad venezolana y una amplia bibliografía.

Palabras clave: Educación ambiental; desarrollo sustentable; territorio Esequibo; Venezuela; Guyana.

¹ Abogado, USM. Especialista en Derecho Procesal, UCAB. Especialización en Protección Jurisdiccional, Universidad Bandeirante, Brasil. Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Latinoamericana y del Caribe. Postdoctorado en Derecho, Educación y Relaciones Internacionales, UPEL. Profesor en el Doctorado en Derecho, Universidad de la Barra Interamericana de Abogados en Ciudad de México. Doctorando en Ciencias Jurídicas en la Universidad Bicentenario de Aragua.

² Abogado, Universidad Santa María. Especialista en Derecho Procesal Civil, UBA. Especialista en Derecho de Familia y del Niño, UCAB. Profesor en UBA. Doctorando de la Universidad Bicentenario de Aragua en Ciencias Jurídicas.

³ Abogado, Universidad Católica Andrés Bello. Especialista en Derecho Administrativo, Universidad Católica Andrés Bello. Profesor de Derecho Administrativo, Universidad Santa María. Doctorando en Ciencias Jurídicas en la Universidad Bicentenario de Aragua. Doctorando en Derecho de la Universidad Católica Andrés Bello.

⁴ Profesor de Filosofía, Instituto Pedagógico de Caracas. Abogado, Universidad Central de Venezuela. Doctor en Derecho Internacional Público, Universidad Latinoamericana y del Caribe. Embajador Emérito de la República Bolivariana de Venezuela.

The Venezuelan claim on the Essequibo Territory in the framework of Environmental Education

Abstract

The purpose of this paper is to present a pedagogical vision of the controversy that Venezuela and Guyana maintain over the Essequibo territory. In general terms, the historical background of the Venezuelan claim is outlined, as well as the geographical conditions of the territory under claim. Next, some topics are proposed as a basis for an approach with the Guyanese educational sectors, through agreements that facilitate the exchange of pedagogical experiences and the planning of joint projects, related to the management of natural resources. These projects would be considered from the standpoint of sustainable development, a framework that would be beneficial for both countries. Some conceptual elements related to environmental education are exposed, conceived as a transversal approach, applicable in the Venezuelan educational system to address the teaching of the physical and human conditions of the Essequibo territory. It concludes with a call for the conservation of Venezuelan territoriality and an extensive bibliography.

Keywords: Environmental education; sustainable development; Essequibo territory; Venezuela; Guyana.

Introducción

El presente trabajo aborda, desde la óptica de la educación ambiental, el problema de la reclamación venezolana sobre el Essequibo, territorio disputado al país por Gran Bretaña, desde finales del siglo XIX, y ocupado arbitrariamente; controversia que, desde la independencia de Guyana en 1966, Venezuela mantiene con la excolonia británica.

El artículo, producto de una investigación documental, tiene como propósito presentar una visión pedagógica de esta problemática, a la vez que proponer algunos temas que podrían servir de base para un acercamiento con los sectores educativos guyaneses, por medio de convenios que faciliten el intercambio de experiencias pedagógicas y la planificación de proyectos conjuntos. Estos proyectos se conciben en relación con el manejo de los recursos naturales, tanto renovables como no renovables, considerados desde la óptica del desarrollo sustentable, visión que, a todas luces, redundaría en beneficio de ambos países.

Con este trabajo también se aspira ofrecer una amplia selección bibliográfica y hemerográfica, que pueda servir de base para las actividades didácticas aquí sugeridas en sus lineamientos más generales.

Al mismo tiempo, se propone la posibilidad de utilizar la información ambiental recabada y publicada por los investigadores guyaneses que ocupan el territorio venezolano del Essequibo, para desarrollar temas de educación ambiental en la región fronteriza, lo cual podría lograrse por medio de acuerdos educacionales para contribuir con las relaciones entre ambos países en forma de cooperación y convivencia. Esta idea,

sin duda, favorecería la imagen de Venezuela ante los pobladores del territorio Esequibo, aprovechando el marco que ofrecen las reformas educativas impulsadas por la UNESCO en el vecino país. En este proceso “se puso en marcha una reforma que sitúa el liderazgo local, la equidad y la inclusión en un lugar prioritario para transformar el sistema educativo” (UNESCO, 2023).

Firmada el 16 de febrero por el Ministerio de Educación y una serie de socios estratégicos, la declaración da respaldo al Acuerdo de Colaboración (Partnership Compact). Forma parte del proceso una subvención para la mejora del sistema educativo, otorgada por la Alianza Mundial para la Educación (GPE, por sus siglas en inglés). El objetivo del proyecto es reforzar el liderazgo educativo, promover un aprendizaje equitativo mediante el fortalecimiento de un liderazgo pedagógico culturalmente sensible y eficaz, y mejorar la transparencia y la responsabilidad a nivel de los distritos y escuelas. (UNESCO, 2023)

El medio ambiente ha sido conceptualizado como una de las prioridades del siglo XXI (Mejías y Gómez, 2009) e inclusive como el paradigma del milenio (León, 2009), lo cual, de inmediato, pone de manifiesto la creciente importancia de la Educación Ambiental para el presente y para el futuro cercano. Esta concepción emerge de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental, efectuada en Tbilisi (Georgia, antigua URSS) en 1977, organizada por la Unesco y el Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (Arana y García, 2000). Se trata de un concepto en constante y rápida evolución, que incluye tanto la educación formal como la no formal y la informal.

En el caso de la primera modalidad educativa, la Educación Ambiental no debe entenderse como una asignatura sino como un eje transversal, que involucra prácticamente todas las áreas del conocimiento de las estructuras curriculares, en los distintos niveles de cualquier sistema educativo (Estrada, 2018). Ello significa que tal eje transversal deberá articular disciplinas de naturaleza tan disímil como lo pueden ser las ciencias naturales, físicas y matemáticas, con las ciencias sociales y la formación artística.

Específicamente, en la educación superior, las ciencias jurídicas y políticas, así como los estudios internacionales, habrán de incorporar amplios conjuntos de objetivos y contenidos, relacionados con los complejos factores medioambientales (Meier, 2007), los cuales constituyen un amplísimo espectro que incluye aspectos físicos, químicos, biológicos, sociales, económicos y, desde luego, legales. Todos ellos deben estar vertebrados a los efectos de la gestión de riesgos y del desarrollo sostenible, por la pedagogía del medio ambiente (Estrada, 2018; Giolitto, 1984).

Ya en el presente, entre los problemas ambientales de mayor relevancia se encuentra el cambio climático que, en los próximos años, podría agravarse a tal grado que pasaría a ser la mayor amenaza a enfrentar por la humanidad (Flannery, 2006). Frente a esta grave problemática, adquiere máxima importancia para todos los niveles educativos, la preservación de los bosques tropicales, los cuales actúan como sumideros de dióxido

de carbono y otros gases de efecto invernadero, a la vez que protegen los frágiles suelos de la erosión pluvial y constituyen el hábitat de una rica biodiversidad. El tupido dosel arbóreo de los bosques tropicales dominantes en grandes extensiones de territorio en Brasil, Guyana y Venezuela, incluyendo el territorio Esequibo, constituye un factor primordial en la conservación de las cuencas hidrográficas de grandes ríos, tales como el Orinoco, el Caroní, el Esequibo y sus afluentes, estos últimos de inmenso potencial hidroeléctrico. Igualmente, habría que ahondar en el hecho de que se constituye en un recurso natural renovable, cada vez más amenazado, si la deforestación asociada a la minería a cielo abierto, se extendiese a gran escala.

Como lo señalan diversos autores (Badell, 2023; Carpio Castillo, 1981; González Oropeza y Donis, 1989; Morillo Dáger, 2014), fueron precisamente las riquezas mineras de la región del Yuruari y su proyección hacia los probables yacimientos en el Esequibo, el factor que desencadenó el proceso histórico del despojo territorial efectuado por Gran Bretaña a Venezuela. Los actos de ocupación se concatenaron en el siglo XIX, con las diferentes versiones de la llamada Línea Schomburgk, para continuar con el írrito Laudo Arbitral de 1899 y, en el siglo XX, con el denominado Protocolo de Puerto España, de 1970 (Badell, 2023; Morillo Dáger, 2014).

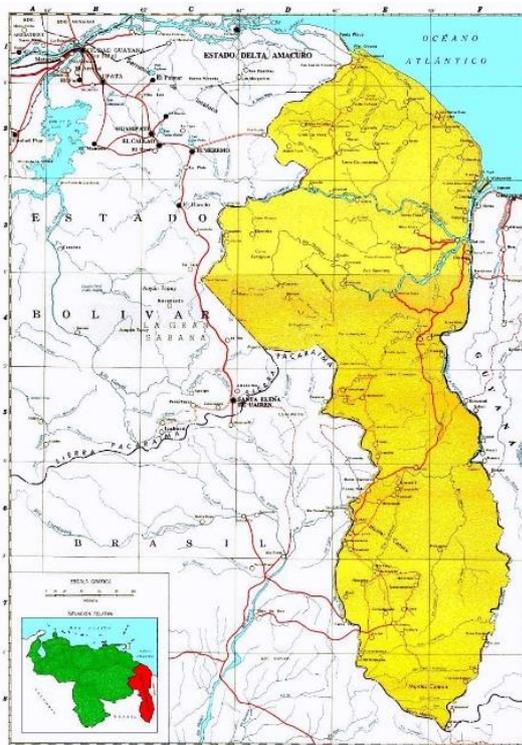
Tales hechos resaltan la importancia de la integración de disciplinas como la historia y la geografía, conjuntamente con las ciencias naturales, para el propósito de abordar estos problemas desde la perspectiva de la educación ambiental (Arana y García, 2000; Novo, 2007), cuyos postulados y principios constituyen los fundamentos del desarrollo sustentable, en concordancia con el artículo 326 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional Constituyente, 1999), la cual, sobre esta materia, dispone:

La seguridad de la Nación se fundamenta en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil para dar cumplimiento a los principios de independencia, democracia, igualdad, paz, libertad, justicia, solidaridad, promoción y conservación ambiental y afirmación de los derechos humanos, así como en la satisfacción progresiva de las necesidades individuales y colectivas de los venezolanos y venezolanas, sobre las bases de un desarrollo sustentable y productivo de plena cobertura para la comunidad nacional. El principio de la corresponsabilidad se ejerce sobre los ámbitos económico, social, político, cultural, geográfico, ambiental y militar.

Con base en lo antedicho, seguidamente, se asientan algunas consideraciones históricas referidas a la cuestión del territorio Esequibo y a la reclamación de Venezuela sobre este espacio (Figura 1), hasta la situación de la demanda que, desde 2018, cursa ante la Corte Internacional de Justicia (Badell, 2023).

Figura 1

Mapa del territorio Esequibo, objeto de la reclamación venezolana, actualmente ante la Corte Internacional de Justicia.



Fuente: Contra maestre Torres (2007)

Sinopsis histórica de una controversia limítrofe

En honor a la verdad histórica, no cabe duda respecto a que la Gran Bretaña colaboró de manera decidida con el proceso independentista venezolano, desde su mismo comienzo, hasta el punto de emitir un reconocimiento de facto de la situación de beligerancia de las provincias de Venezuela (Salcedo Bastardo, 1996). Sin embargo, más tarde no fue consecuente con esa actitud inicial, al llevar a cabo una usurpación territorial en perjuicio de Venezuela, utilizando para ello toda su superioridad como primera potencia militar mundial de aquellos años (Morales Paúl, 2000).

Respecto a la actuación diplomática venezolana, es necesario destacar, ante todo, el hecho de que, desde la independencia, esta se desplegó con dedicación y espíritu patriótico. Efectivamente, frente a las primeras maniobras británicas relacionadas con sus pretensiones sobre el territorio del Esequibo, en 1819 el doctor José Rafael Revenga, por instrucciones de Simón Bolívar, denunció la usurpación territorial ante las autoridades británicas. Posteriormente, en 1824, el diplomático José Manuel Hurtado ratifica el río Esequibo como límite de Venezuela.

Más adelante, el Ministro Plenipotenciario en Londres, doctor Alejo Fortique, en lo que se calificó de acertada y lúcida actuación, el 18 de noviembre de 1841, presentó “una nueva y más enérgica protesta pidiendo (...) que se eliminaran los hitos levantados en territorio venezolano por el explorador Robert Schomburgk. Exigencias que se repiten el ocho de diciembre y el 10 de enero de 1842” (Morales Paúl, 2000, p. 121), lo que trajo como consecuencia que, el 31 de enero, Gran Bretaña anunciara su intención de retirar los hitos objeto de la protesta, la cual Fortique reiteró en tres oportunidades, la última de ellas el 31 de enero de 1844 (Badell, 2023).

Cabe citar, luego, las gestiones de Rafael María Baralt, quien el 30 de agosto de 1841 escribió un informe (*Memoria*) referido al límite entre las Guayanas y más tarde llevó a cabo relevantes investigaciones documentales en España y en Holanda. Destaca, además, que Rafael María Baralt, historiador, periodista y hombre de letras “apoyó al diplomático Dr. Alejo Fortique en el cumplimiento de las instrucciones emitidas por el gobierno venezolano en septiembre de 1841, para conseguir la remoción de los postes levantados por Robert Schomburgk”, así como “la eliminación del puesto militar levantado en el territorio venezolano, en el que se había izado la bandera británica”. Con ello se propuso lograr que Gran Bretaña “accediera a la negociación de un tratado con el fin de fijar la frontera entre ambos territorios” (Badell, 2023, p. 575).

En los años sucesivos, Gran Bretaña aplicó una política de ocupación constante de nuevos territorios ubicados al este del río Esequibo, no cedidos por Holanda. Llegó, incluso, a falsear repetidamente la línea trazada por el explorador prusiano Robert Schomburgk, en 1844, que abarcaba 4.920 kilómetros cuadrados. Así, se llegó a la denominada línea Schomburgk extendida, que se iniciaba en punta Barima, en la desembocadura del Orinoco y de allí se dirigía por los ríos Amacuro y Cuyuní, hasta el pico Roraima.

Las gestiones diplomáticas venezolanas lograron la firma del acuerdo del 18 de noviembre de 1850, mediante el cual las partes se comprometían a mantener el *statu quo*, por lo que el territorio en disputa no podría ser ocupado por ninguno de los dos países. No obstante

el acuerdo de 1850 no fue obstáculo para nuevas incursiones de los ingleses en territorios que, hasta ese momento, no habían estado en disputa; además, el descubrimiento de yacimientos de oro en la región de Yuruari hizo surgir nuevos mapas, e hizo que la línea fronteriza reclamada por Gran Bretaña se siguiera desplazando hacia el oeste. (Badell, 2023, p. 25)

Para 1876, la actuación de José María Rojas, quien fuera varias veces Ministro Plenipotenciario de Venezuela en España, Francia, Holanda y Gran Bretaña, fue criticada al proponer una línea fronteriza no autorizada por Guzmán Blanco. Rojas actuó durante la etapa más ardua del proceso, cuando la reclamación inglesa se extendió hasta la población de Uputa. Rojas intervino, así mismo, ante el tribunal de París, instancia en la

que dio activo apoyo a los integrantes de la representación venezolana. Es importante resaltar que Rojas fue el único abogado venezolano que formó parte del equipo que defendió los intereses de Venezuela durante el arbitraje. “El 4 de octubre de 1899, una vez dictado el Laudo Arbitral [Rojas] criticó severamente la decisión, señalando que se trataba de una decisión irrisoria y una manifiesta injusticia” (Badell, 2023, p. 542).

El presidente Guzmán Blanco, en su momento, centró su gestión en la búsqueda del arbitraje. Ante las reiteradas negativas británicas, a fin de lograr ese objetivo hizo contacto con el gobierno de los Estados Unidos. Como lo señala De Pedro Fernández (1969), "su gestión personal, basada en el mantenimiento firme de las pretensiones venezolanas, agudizó al máximo las relaciones con Gran Bretaña" (p. 192-193). Guzmán rechazó las propuestas británico-estadounidenses, alegando las normas constitucionales vigentes y, en nota de 28 de julio de 1881, exige el restablecimiento de las discusiones al estado en que se encontraban en 1858. Años después, al final de su mandato denominado el bienio (1886-1887), el presidente Guzmán Blanco ordenó la ruptura de las relaciones diplomáticas con Gran Bretaña (de Pedro Fernández, 1969). En 1892, siendo Ministro de Relaciones Exteriores de Venezuela el doctor Pedro Ezequiel Rojas, se tomó la acertada decisión de contratar al abogado y ex diplomático norteamericano William Lindsay Scruggs, especialista en cuestiones históricas y avezado periodista, a quien se le encomendó una campaña a favor de Venezuela ante las autoridades estadounidenses. Scruggs incluyó esta campaña en la publicación del libro *Agresiones británicas contra Venezuela. La doctrina Monroe a prueba*, texto que entregó personalmente al presidente Cleveland.

En vista de las pretensiones expansionistas británicas, con bases en una supuesta cuarta línea Schomburgk, el gobierno venezolano rompió relaciones con la Gran Bretaña y optó por someter la controversia limítrofe a una decisión arbitral. El gobierno inglés se negó a esta petición y en 1895 se produjo el llamado incidente del Yuruán o incidente del Cuyuní, en el cual algunos efectivos británicos, que habían ocupado el puesto militar venezolano en la margen derecha de dicho río, fueron tomados prisioneros por tropas venezolanas enviadas por el general Domingo Sifontes. Gran Bretaña utilizó este hecho para exigir, mediante un ultimátum amenazante, la aceptación de la nueva línea Schomburgk. Ante esta situación, Venezuela se vio forzada a solicitar la intervención de los Estados Unidos (González Oropeza y Donis, 1989; Badell, 2023).

El 10 de enero de 1895, el Congreso norteamericano se pronunció de manera unánime exigiendo que Inglaterra aceptara el arbitraje y el 20 de julio del mismo año el presidente Cleveland, a través de su Secretario de Estado, Richard Olney, hizo saber a la Gran Bretaña, mediante una firme nota diplomática, que la controversia con Venezuela debía someterse a un arbitraje. Estados Unidos, en esta nota, invocaba la denominada Doctrina Monroe y exigía el derecho de su intervención en la controversia.

Las negociaciones se efectuaron directamente entre las cancillerías norteamericanas y británica, quedando Venezuela al margen del conocimiento de aspectos trascendentales de las negociaciones. Se afirma, incluso, la existencia de un acuerdo secreto firmado el 12 de noviembre de 1896, entre el Secretario de Estado Olney y el diplomático británico Julián Pauncefote, en donde se establecieron las bases del tratado de arbitraje. La escogencia, como presidente del tribunal, del internacionalista ruso Fiódor Fiódorovich Martens, formó parte de la conspiración contraria a los intereses de Venezuela.

En esas circunstancias, tras varias reuniones preparatorias y después de 54 días de audiencias, el Laudo se dictó en París, el tres de octubre de 1899, “otorgándosele a Gran Bretaña un territorio que ascendía a 159.400 kilómetros cuadrados al oeste del río Esequibo” (González Oropeza y Donis, 1989, p. 163). Se ha señalado (Badell, 2023; Falcón Briceño, 2001; González Oropeza y Donis, 1989) que dicho Laudo presenta vicios tanto de forma como de fondo, entre los que destacan el exceso de poder de una de las partes, la falta de motivación de la sentencia y el otorgamiento jurídico a una línea adulterada. Sobre el caso, también se ha argumentado que

la imparcialidad del jurista ruso (...) de Martens fue dudosa desde el comienzo, dado que éste era un funcionario activo de su país y ello asomaba la posibilidad de que estuviera influenciado por los intereses de su nación, más que por la idea de la imparcialidad. (Badell, 2023, p. 466)

Una evidencia adicional, que apoya esta afirmación, se encuentra en el libro escrito por De Martens veinte años antes de su participación en la actividad diplomática. En esta obra De Martens afirma que el derecho internacional solo es aplicable a las relaciones entre países civilizados, mientras que Venezuela quedaba incluida entre los países bárbaros o semibárbaros (Morales Paul, 2000).

Por otra parte, es justo reconocer el acertado desempeño del jurista norteamericano Severo Mallet-Prevost, Secretario de la Comisión Investigadora del Congreso norteamericano y, más tarde, integrante destacado del grupo de abogados defensores de Venezuela ante el tribunal arbitral de París. Hay que resaltar la actuación honorable y valiente de Mallet-Prevost en su cometido, así como la publicación, en julio de 1949, del célebre memorándum en *The American Journal of International Law*. En dicho documento, Severo Mallet-Prevost admitió que él y el presidente Harrison tuvieron conocimiento del contubernio que se urdió entre el presidente del Tribunal Arbitral y los árbitros ingleses Russell y Collins (Badell, 2023, p. 595). Mallet-Prevost critica la labor del tribunal y revela las presiones indebidas del presidente De Martens sobre los jueces, con el propósito de lograr una solución unánimemente favorable a la Gran Bretaña; proceder que enaltece a Mallet-Prevost ante Venezuela y el mundo (Morales Paúl, 2000, p. 122).

En este largo proceso, aun en curso, también es necesario subrayar el significativo aporte del jurista sueco Gillis Wetter (1979), quien dedicó el tercer volumen de su obra *Los procedimientos internacionales de arbitraje*, al laudo arbitral Venezuela-Gran Bretaña. Los numerosos documentos que recoge la obra de Wetter, para evidenciar el compromiso político entre Gran Bretaña y Rusia, examinados también por los juristas uruguayos H. Gross Espiel y Eduardo Jiménez de Aréchaga, ex presidente de la Corte Internacional de Justicia, no dejan lugar a dudas sobre los vicios procesales y sustantivos del injusto laudo arbitral (Morales Paúl, 2000). Al considerar los sucesos señalados, parece quedar claro que, a los intereses imperiales de las potencias de la época

no les convenía adoptar principios universales para el trazado de límites y la definición de fronteras, ya que subsistía una gran masa virgen de intereses recíprocos en el espacio, que se podían negociar al margen de toda regla establecida, para la obtención de beneficios coloniales e imperialistas. Las concesiones que Gran Bretaña y Rusia se harían mutuamente en el Asia central y en Suramérica, no son ajenas a la historia oculta del despojo del territorio venezolano del Esequibo. (Nweihed, 2013, p. 94)

Con posterioridad a la firma del Laudo de París, se generaron numerosas protestas llevadas a cabo por la diplomacia venezolana, en diferentes foros internacionales (Sureda, 1980), comenzando por la solicitada en 1944, ante el presidente Medina Angarita, por el embajador Diógenes Escalante, el diputado J. A. Marturet y el Presidente del Congreso Manuel Egaña. Posteriormente, en 1948, Rómulo Betancourt se pronuncia en igual sentido en la IX Conferencia Interamericana, realizada en Bogotá. Inmediatamente, se produce, en 1951, la solicitud de revisión del canciller L. E. Gómez Ruiz, en la IV Reunión de Cancilleres Americanos, en la que denunció la nulidad del Laudo Arbitral de París de 1899. A esta reclamación siguieron la formulada en la Décima Conferencia Interamericana, que se efectuó en las Naciones Unidas, de parte del embajador Sosa Rodríguez. También, hubo denuncias de parte del canciller Falcón Briceño, en 1962, con motivo de la inclusión del tema en la Comisión de Política Especial de Naciones Unidas, durante la decimoséptima Asamblea General de la Organización (Badell, 2023; Morales Paúl, 2000).

El acuerdo suscrito entonces en las Naciones Unidas, según el cual Venezuela y Gran Bretaña, con la concurrencia de las autoridades de la entonces Guayana Británica, se comprometían a examinar los documentos generados por el problema del Esequibo, “lo menos que prueba es que el problema de límites existe” (Morales Paúl, 2000, p. 123). Posteriormente, se designó la comisión de expertos para examinar la documentación y se dio inicio al contacto directo entre ambas cancillerías, en su primera fase a nivel de expertos y, después, a nivel de cancilleres.

Unos años más tarde, el 18 de marzo de 1965, se publicó el informe que los expertos venezolanos presentaron al gobierno nacional, en lo atinente a la cuestión de límites con la Guayana Británica. El informe presentado por Hermann González Oropeza y Pablo Ojer (1967),

se refiere a los títulos de Venezuela sobre el territorio Esequibo; los detalles de la controversia entre Venezuela y el Reino Unido durante el siglo XIX; la falta de participación de Venezuela en la formulación del Tratado de Washington de 1897 y las razones por las cuales el Laudo Arbitral de París es nulo. (Badell, 2023, p. 648)

Sobre el informe de González Oropeza y Ojer, el historiador Badell (2023) agrega que se trata de uno de los más contundentes elementos con los que cuenta Venezuela para demostrar la nulidad del Laudo Arbitral de París (p. 660).

El siguiente hito en el proceso que aquí se reseña, lo constituye el Acuerdo de Ginebra de 1966. Las gestiones de Rómulo Betancourt, anteriormente aludidas, constituyen el antecedente más relevante de este compromiso, por medio del cual se reconoció la existencia de la posición venezolana respecto de la nulidad del Laudo Arbitral de París. Sobre el Acuerdo de Ginebra, Badell (2023) acota:

Los graves vicios en los que incurrió el Laudo de París del 3 de octubre de 1899 y todos los rechazos y gestiones realizadas a lo largo [del] siglo XX por juristas, historiadores, diplomáticos, ministros, presidentes y academias, consolidaron el criterio de que el Laudo de París no tiene el efecto de cosa juzgada y no fue una solución justa y definitiva a la controversia planteada por Venezuela por el territorio del Esequibo. (p. 231)

Tal sucesión de hechos trajo como consecuencia que el 17 de febrero de 1966, durante el gobierno del presidente Raúl Leoni, los representantes de los gobiernos de Venezuela, Reino Unido y Guayana Británica firmaran el denominado Acuerdo de Ginebra. Poco tiempo después de este evento, el 26 de mayo del mismo año, el Reino Unido reconoció la independencia de la República Corporativa de Guyana.

Es necesario señalar que el referido Acuerdo ha sido severamente criticado, por cuanto se considera que presenta diversas fallas, dado que se orienta a la búsqueda del arreglo práctico de la controversia, en concordancia con el procedimiento que señala el artículo 33 de la carta de Naciones Unidas. Morales Paúl (2000) y Carpio Castillo (1981), entre otros expertos, sostienen que la búsqueda de un arreglo práctico no es compatible con la naturaleza de un tribunal arbitral o de un tribunal de derecho. Ese mecanismo, acotan, podría servir hasta el acto de mediación, porque la posibilidad de sugerir arreglos prácticos es compatible con la figura del mediador. De hecho, la historia de la mediación y de la conciliación están orientadas, en cierta medida, a esa búsqueda. Sin embargo, queda fuera de toda duda que el Acuerdo de Ginebra reconoce la existencia de la controversia, a la vez que pone en tela de juicio la propia cosa juzgada (Morales Paúl, 2000).

Unos años más tarde, el 18 de junio de 1970, durante el primer gobierno del presidente Rafael Caldera, se suscribió el denominado Protocolo de Puerto España, firmado en Trinidad entre Venezuela, el Reino Unido y la República Cooperativa de Guyana, con la finalidad de congelar, por un período de 12 años, la aplicación del Acuerdo de Ginebra. Carpio Castillo (1981), desde la óptica geográfica, manifiesta

reservas, que fundamenta sobre los riesgos que comporta para los intereses venezolanos la continuada ocupación del territorio en disputa por la República Corporativa de Guyana. Esta ocupación se lleva a cabo explotando principalmente los recursos mineros y el potencial hidroeléctrico de la región, sin que aquel país haya demostrado la voluntad de cumplir compromisos que, en el futuro, puedan facilitar una solución a la controversia.

Respecto al Protocolo de Puerto España de 1970, Morales Paúl (2000) señala que, si bien son respetables las razones esgrimidas para su suscripción, habría sido preferible una verdadera congelación de nuevas inversiones en la zona en reclamación, debido a que esta posición resulta más congruente con las reservas expresadas por Carpio Castillo. Estas consideraciones revisten, con toda seguridad, un considerable interés para los propósitos de la educación ambiental.

Posteriormente, tal como lo señala Faúndez Ledesma (2023a), la controversia intentó resolverse con la intervención de sucesivos buenos oficianes, designados por el Secretario General de la ONU. Al respecto, el citado autor observa: “lo cierto es que, ya sea por la terquedad de Guyana o por la torpeza de nuestros negociadores –o por ambas–, el mecanismo de los buenos oficios resultó un absoluto fracaso” (p. 30). Esa situación, según el autor “terminó por agotar la paciencia de los dos últimos Secretarios Generales de la ONU, [y] António Guterres, escogiera el arreglo judicial ante la Corte Internacional de Justicia, como el siguiente medio de solución pacífica a intentar para resolver esta controversia” (p. 30-31).

De esta suerte, la vieja controversia se encuentra introducida, desde hace algunos años, ante la citada Corte. Será en ese ámbito judicial, cuya sentencia definitiva no tendrá apelación (Faúndez Ledesma, 2023b), donde ambas partes deberán dirimir la cuestión del territorio Esequibo, esperando poner fin, pacíficamente, a un complejo desacuerdo que ya podría calificarse de plurisecular.

Definitivamente, ya hace más de dos siglos de esta disensión, si se conviniere en tomar como fecha simbólica de su inicio el 15 de octubre de 1817, cuando, como lo recuerda Badell (2003, p. 607), desde Angostura, el Libertador, Simón Bolívar, decretó la incorporación de la provincia de Guayana a la República de Venezuela y se establecieron sus departamentos. En el artículo primero del Decreto de Angostura se estableció: “La Provincia de Guayana en toda su extensión queda reunida al territorio de Venezuela, y formará desde hoy una parte integrante de la República”.

Aquella Provincia de Guayana, aludida en el citado decreto de Simón Bolívar, abarcaba todo el territorio comprendido al sur del amplio arco que forma el Orinoco, hasta la frontera con el Brasil, con su límite oriental definido por el río Esequibo (Contramaestre Torres, 2007). Este límite se mantiene en el mapa del geógrafo L. Robelin, editado en París hacia 1891 (figura 2), en el cual la antigua Provincia de Guayana aparece dividida en varios territorios, incluido el más oriental, limítrofe con la Guayana Inglesa, entonces

denominado territorio del Yuruari, cuya superficie se dividió, posteriormente, entre el estado Bolívar y el territorio del Esequibo.

Se debe reflexionar sobre los recursos de todos estos espacios, las potencialidades hidroeléctricas, la propia virtud de la riqueza del ambiente natural en fauna y flora, así como su ingente patrimonio mineral, que viene siendo vulnerado, explotado y que requiere urgentemente de su exploración, conocimiento y conservación. Todos los años que no se ha podido dar a conocer ni proteger las bondades de esta región venezolana son irrecuperables, pero aún se está a tiempo de incluir su conocimiento y estudio en la educación ambiental como eje transversal.

A continuación, se abordarán algunos aspectos geográficos de esta parte del territorio venezolano, objeto de la ya comentada reclamación.

Figura 2

Mapa de Venezuela elaborado por el geógrafo L. Robelin, editado en París hacia 1891.



Fuente: Contra maestre Torres (2007)

Características geográficas del territorio en reclamación

Las condiciones geográficas, tanto en lo tocante al medio físico como al paisaje humanizado, son la base de una adecuada gestión ambiental y, por ende, factores fundamentales de la educación ambiental, por lo que, de seguidas, se describen someramente, las características geográficas del territorio Esequibo.

El área territorial usurpada a Venezuela por Inglaterra, conocida como Guayana Esequiba o territorio del Esequibo, es de unos 159.500 km cuadrados. Limita por el este con el río Esequibo, cuyo curso de 795 kilómetros constituye el límite histórico que separa Venezuela de Guyana; por el oeste con el estado Bolívar y Brasil; por el norte con el océano Atlántico y el estado Delta Amacuro, y por el sur con Brasil. Su superficie está comprendida, aproximadamente, entre los paralelos 1°11' y 8°33' de latitud norte y los meridianos 58°10' y 61°23' de longitud oeste. El punto más meridional corresponde al tope de la Sierra Mapuera, donde tiene sus fuentes el río Esequibo, situado al sur de la población de Waiwai, mientras que el extremo septentrional está representado por punta de Playa, entre las bocas del río Guaini y el océano Atlántico, en los límites con el estado Delta Amacuro. Su extremo oriental está marcado por las cataratas en el curso del río Esequibo, denominadas las Jacob's Ladder Great Falls, cerca del paralelo de los 3° N, mientras que el extremo occidental coincide con el cerro Venamo, a unos 61°23' W, en los límites con el estado Bolívar, al sur de la población denominada Kilómetro 88 (Morales, 1999).

Por su localización geoastronómica, cercana a la línea ecuatorial, el territorio Esequibo presenta condiciones climáticas típicamente tropicales, con elevados registros de radiación, altos valores térmicos durante todos los meses, así como reducidos rangos anuales de temperatura. Como en general ocurre en estas regiones, las medias térmicas anuales disminuyen en función de la altitud en razón de unos 0,55 centígrados por cada cien metros (Barry y Chorley, 2003).

Debido a su latitud, estas regiones se encuentran sometidas a la acción de los vientos alisios, tanto del noreste como del sureste, así como al desplazamiento estacional de la zona de convergencia intertropical, sistema que produce abundante pluviosidad, gran parte del año, al norte y al sur del territorio Esequibo. Su régimen general es de dos estaciones lluviosas y montos pluviométricos anuales que pueden superar los 3.600 milímetros, rasgos que definen tipos climáticos Af de acuerdo con la clasificación de Köppen. Mientras tanto, hacia el centro del territorio, en la depresión de Takutu, las precipitaciones son de menor cuantía, cercanas a los 1.400 mm anuales, con un régimen tipo Aw", según la mencionada clasificación (Collins, 2021; Morales, 1999; Yépez Daza, 1967).

Las altas temperaturas y la copiosa pluviosidad, condicionan, por una parte, un elevado y casi constante caudal de los ríos que conforman la red hidrográfica esequiba, como el propio Esequibo, el Cuyuní, el Mazaruni, el Rupununi, el Barima, el Venamo,

etc. (Morales, 1999). A la vez, los numerosos saltos, asociados a los desniveles del relieve del escudo guayanés, confieren a dichos cursos de agua un importante potencial hidroeléctrico, como lo señala Carpio Castillo (1981):

cuando se produjo el despojo territorial de 1899, el país se encontraba sin gobierno y sumido en la más dolorosa anarquía. Gran Bretaña, en cambio, consolidaba su poderío y precisaba mejor sus objetivos (...). La Gran Bretaña pretendía asegurar para sí un recurso mineral tan importante como es el agua que en esta cuenca hidrográfica al oeste del Esequibo, constituye además el más rico potencial hidroeléctrico de todo el territorio guayanés, incluyendo el que está situado al este de aquel río. (p. 206-207)

Simultáneamente, las antes citadas condiciones de tropicalidad han incidido en la evolución de suelos tipo oxisoles, spodosoles y ultisoles, los cuales favorecen el desarrollo de la selva pluvial, pero son extremadamente frágiles cuando la cobertura boscosa es eliminada. En las planicies costeras, en cambio, predominan los entisoles, formados por la acumulación de sedimentos, suelos favorables para las actividades agrícolas (Black et al., 2021; Srivastava et al., 2021), históricamente representadas por las plantaciones de caña de azúcar y por los arrozales (Carpio Castillo, 1981; Spinner, 2021).

La localización geográfica del territorio Esequibo, al sur del delta del Orinoco y abierto al océano Atlántico, es también un factor de notable importancia, dado que permite una fácil y natural comunicación marítima, no solo con las regiones litorales venezolanas y su hinterland, sino también con el resto del mundo, en especial con países de fachada atlántica, como las Antillas, la costa oriental de Norteamérica, Europa, así como las costas occidentales africanas y orientales de América del Sur (Morales, 1999).

Desde el punto de vista de los dominios marítimos, la extensión costera del territorio Esequibo extiende sus derechos sobre el mar y sus recursos, a la vez que amplía el espacio aéreo. Hay un aspecto muy importante asociado a la substracción del territorio Esequibo venezolano, en relación con los dominios marítimos de Venezuela en el Atlántico (Contramaestre Torres, 2004). La longitud del litoral atlántico, objeto de despojo de Venezuela, se extiende desde la desembocadura del río Esequibo hasta Punta Playa: son 450 km, por tanto, si se toma en cuenta la anchura de la zona económica exclusiva venezolana, de 200 millas (doce millas de mar territorial más 188 de zona económica exclusiva) y la extensión de estos espacios marinos, incluyendo la plataforma continental, de igual anchura, se comprueba que Venezuela perdió allí, adicionalmente, unos 160.000 km cuadrados. Esta superficie representa una extensión igual al área terrestre objeto de la controversia limítrofe (Carpio Castillo, 198, p. 207).

Todos estos temas son del mayor interés para la educación ambiental, por cuanto, como se ha señalado, son parte de los factores que condicionan la presencia de valiosos recursos naturales renovables, en el caso de las diversas especies marinas (Daniels y

Barrios, 2000), como no renovables, representados por los hidrocarburos y otros minerales (Fermín de Áñez y García, 2000).

No obstante, también es necesario señalar que el referido tramo costero atlántico, entre Punta Playa y la desembocadura del Esequibo, presenta ciertas condiciones geomorfológicas, asociadas a la sedimentación fluvio-marina, que dificultan su ocupación y uso, dado su carácter pantanoso, conjuntamente con los efectos de las mareas y el oleaje en aguas de poca profundidad. Tales condiciones explican la ausencia de puertos sobre esta costa, infraestructuras (atracaaderos o puertos fluviales) que han debido ubicarse en los estuarios o aguas arriba de los principales ríos que desembocan en el Atlántico. En este sentido, el río Esequibo es de gran importancia por cuanto su estuario (a diferencia del tramo costero) ofrece condiciones naturales adecuadas para la construcción de puertos y también por su navegabilidad por embarcaciones de considerable calado, que pueden llegar hasta la población de Bartica, 168 km aguas arriba de su desembocadura.

Las vías de comunicación marítimo-fluviales son, asimismo, de interés para embarcaciones que utilizan tramos fluviales navegables, de diferentes longitudes, en los cursos de los principales ríos (Pomerum, Barama, Guarimi, etc.). Allí, las embarcaciones tienen la posibilidad de utilizar la red fluvial natural, interconectada de caños y ríos de la zona costera, para acceder a algunas poblaciones y navegar hasta el delta del Orinoco, sin necesidad de salir al Atlántico (Morales, 1999).

El ya citado geógrafo Faustino Morales (1999, p. 18-19), también destaca la importancia del río Cuyuní como vía de comunicación entre algunos cursos fluviales del oriente del estado Bolívar y el territorio Esequibo, aunque señala que la navegación puede verse interrumpida por la presencia de raudales. Esta situación ocurre sobre todo durante el breve periodo de estiaje, entre febrero y marzo, cuando disminuyen las precipitaciones. Sin embargo, el mismo autor advierte que debido a que el Laudo de París estipula que el límite del territorio Esequibo pasa por la ribera septentrional del río Cuyuní, que forma parte del límite occidental, Venezuela “ha quedado sin derecho de usar las aguas de este río en este tramo limítrofe” (Faustino Morales, 1999, p. 19), mientras que Guyana hace uso de sus condiciones naturales como vía fluvial.

Carpio Catillo (1981), desde el punto de vista de la geografía poblacional del territorio Esequibo, asevera que actualmente

la consecuencia más grave del despojo perpetrado por Gran Bretaña, parece ser la continuada ocupación del territorio en disputa y los planes de desarrollo unilateral que Guyana lleva y piensa llevar a cabo, utilizando principalmente los recursos mineros y el potencial hidroeléctrico de la región. (p. 217)

Igualmente, este autor afirma que es obvio que Guyana no ha demostrado “la voluntad de cumplir compromisos que más tarde puedan facilitar una solución a la controversia. El llamado Protocolo de Puerto España aparece así como contrario a los

intereses geográficos de Venezuela y más escuetamente al interés nacional” (Carpio Castillo, 1981, p. 217).

Como puede apreciarse, todas las anteriores condiciones constituyen factores de primer orden para la formulación de proyectos de educación ambiental, que contemplen la toma de conciencia acerca de la territorialidad venezolana, así como de actitudes relacionadas con la valoración de sus recursos naturales y con la necesaria sustentabilidad de su aprovechamiento. Todos estos aspectos, que serán abordados y desglosados en los puntos siguientes, son temas ineludibles en la formación, por lo que deben ser utilizados para cursos y talleres de educación ambiental, en proyectos que los educadores venezolanos pueden desarrollar y, posiblemente, compartir con colegas que ejerzan la docencia en el territorio Esequibo, una frágil región de frontera, como la definiera Colchester (1997), en la cual el desarrollo y la educación deben concebirse y actuarse en estrecha sinergia (Murga, 2006).

En ambas márgenes del río Esequibo: la dinámica ambiental como recurso didáctico

El medio ambiente puede conceptualizarse como el conjunto de todas las condiciones externas que determinan la vida, desarrollo y sobrevivencia de cualquier organismo (García y Arana, 2000; Novo, 2007; Maunder, 1992). Este medio representa el entorno que afecta las circunstancias de vida de los individuos o de la sociedad. El concepto abarca el conjunto de factores naturales tales como clima, suelo, cobertura vegetal, condiciones geológicas, etc., además de los aspectos históricos, sociales y culturales, que caracterizan un determinado espacio, cuyo producto de la actividad humana representa el denominado espacio geográfico.

Todos los elementos mencionados se encuentran en permanente transformación, tanto por la acción de los procesos naturales, como por la intervención antrópica. En el caso de ciertos factores, como las condiciones climáticas, las transformaciones pueden resultar de la acción concomitante de la variabilidad natural y de las modificaciones debidas a las actividades humanas.

De esta manera, el medio ambiente comprende no solo el espacio físico en el que se desarrolla la vida, sino también al conjunto de seres vivos, en todos los niveles de organización de la materia, además de las estructuras y objetos elaborados por los seres humanos, al mismo tiempo que las relaciones entre estos componentes. Los estudios medioambientales pueden emprenderse a escalas que van desde la global o planetaria, hasta las escalas regionales y locales (Foghin-Pillin, 2009). El enfoque que relaciona los problemas globales y locales ha generado el concepto de “glocal”, partiendo de la concepción de que “para actuar sobre los problemas globales, resulta imprescindible la acción local” (Novo, 2006, p. 94). En otras palabras, los problemas ambientales, sobre

todo en los sistemas y actividades escolares, deben plantearse partiendo de las realidades locales, encuadradas en el marco regional y luego global.

La compleja dinámica del medio ambiente, resultante tanto de los procesos físicos y biológicos de origen natural, como de las interacciones siconaturales, origina permanentemente eventos y situaciones que, además de convertirse en noticias en los medios de comunicación formales y en las redes sociales, constituyen una fuente de notable interés a los propósitos de la educación ambiental. Se pueden reordenar tanto en forma de interesantes contenidos de máxima actualidad, acompañados frecuentemente de valioso material audiovisual, como por su alto potencial para convertirse en posibles temas a los diseños de iniciar a los alumnos en los quehaceres investigativos (Morrell et al., 2020).

Situaciones ampliamente reseñadas, mundialmente, por los medios de comunicación, proporcionan excelentes oportunidades para implementar seminarios, crear cursos, organizar exposiciones y planificar discusiones con los estudiantes de los diferentes niveles educativos. Tal es el caso del cambio climático global y sus consecuencias más alarmantes, entre las que sobresalen las olas de calor que, desde los inicios del verano de 2023, afectan a muchas de las capitales europeas. A la par, se pueden establecer relaciones importantes con el ambiente y graves pandemias como la reciente de COVID-19 (Servant-Miklos, 2022).

De igual modo, constituyen poderosos factores de motivación y ricas fuentes de recursos didácticos, particularmente apropiados para los propósitos del eje transversal educación ambiental, los casos de precipitaciones extraordinarias o de sequías ruinosas, con frecuencia asociadas al fenómeno de El Niño o La Niña, con sus complejas implicaciones sociales (Correia, 2022). También, son de importancia, fenómenos telúricos como terremotos, erupciones volcánicas, movimientos de masas y tsunamis, cuyos impactos ocurren a escalas más reducidas y que a menudo afectan localidades específicas. Debe recordarse, recientemente, lo ocurrido en la población de Las Tejerías, tras una tormenta local que descargó intensas precipitaciones en la cuenca alta del curso de agua que atraviesa la citada población del estado Aragua, con un numeroso saldo de personas fallecidas (Singer, 2022).

Es importante recordar que los deslizamientos de grandes masas de sedimentos pueden ocurrir también en áreas submarinas y provocar catastróficas olas tipo tsunamis, en las regiones costeras, como ha sido estudiado en la Guayana Francesa, en condiciones similares a las que se presentan en algunos sectores de la plataforma continental del territorio Esequibo (Roest et al., 2019).

Para los fines de la educación ambiental, constituyen valiosas fuentes de contenidos, entre otros, eventos como las catastróficas inundaciones causadas por el colapso de presas (Pedicini, 2019), los accidentes en centrales nucleares, las emisiones

industriales de gases tóxicos y los episodios más o menos graves de contaminación de cuerpos acuáticos y costas por derrames petroleros, que afectan gravemente importantes ecosistemas como los manglares (Aaron et al., 2023; Nweihed, 1978). Además, son de absoluta relevancia para la educación, los impactos ambientales causados por la minería a cielo abierto, aun a escalas locales, como ha sido estudiado en Guyana por Laing y Moonsammy (2021).

En relación con estas últimas actividades, es necesario agregar el grave problema que supone el empleo de mercurio en la amalgamación del oro que se extrae de las rocas que conforman las antiguas formaciones geológicas del escudo guayanés (complejos ígneos-metamórficos y cobertura metasedimentaria y sedimentaria). Estas prácticas son tan antiguas como las primeras actividades de minería, cuando, hacia 1848, se descubrieron los ricos yacimientos en la Guayana venezolana y comenzó la extracción del metal, a pequeña escala, en minas como las El Callao, según lo relata el explorador alemán F. Gerstaker (1989). Obviamente, estas actividades despertaron el interés de Gran Bretaña, con las consecuencias anteriormente comentadas. Es de interés, igualmente, recordar que el impacto ambiental generado por la minería, en los años que siguieron al descubrimiento de los yacimientos auríferos del Yuruari, inspiraron páginas magistrales en la gran novela *Canaima*, de Rómulo Gallegos, publicada en 1935. Esta obra, en el marco de la educación ambiental en su relación con el territorio Esequibo, debe ser de obligatoria lectura para todos los venezolanos, lo que refuerza la idea central de continuar con una visión transversal de la educación ambiental.

La contaminación por mercurio afecta tanto las aguas como los suelos y los sedimentos de las cuencas en los que se emplea dicho elemento en la minería del oro, además de repercutir negativamente en la salud tanto de la población (hidragirismo), como de la fauna y de la flora. Así lo revelan las investigaciones llevadas a cabo en Guyana (Miller, Lechler y Bridge, 2003) y en Venezuela (Lozada, Hernández y Carrero; 2020; Rojas, 2010).

En regiones tropicales, como el territorio Esequibo, otro problema ambiental de suma importancia y de prioritario interés para la educación ambiental, lo constituyen las enfermedades de transmisión insectil, como dengue, zika, chikunguya y malaria (Fabrizius et al., 2016). Esta última enfermedad, especialmente en algunas regiones del estado Bolívar, en Venezuela ha sufrido repuntes en años recientes, asociados a la intervención de la selva pluvial por las actividades de minería, las cuales propician la deforestación y el deterioro del suelo, como consecuencia de las excavaciones en donde se estanca el agua y se favorece la reproducción de los anofelinos transmisores (Cáceres, 2011).

Estas condiciones podrían verse agravadas como consecuencia del aumento de los episodios cálidos de El Niño, cuya situación es bastante probable en el escenario del cambio climático (Oyedotun y Burningham, 2021) y ya ha sido investigado en Venezuela

(Bouma y Dye, 1997). Tales riesgos ambientales habrán de considerarse al implementar objetivos de educación ambiental, en la región fronteriza del Esequibo.

La deseable presencia de Venezuela en las vastas extensiones de bosques tropicales del territorio en reclamación, deberá también ir acompañada de las previsiones pertinentes, a fin de evitar que se repitan los desastros cometidos a lo largo del siglo XX, por la explotación irracional de las selvas de Turén, Ticoporo y San Camilo, en el piedemonte andino-llanero (Kammesheidt et al., 2003). Esas previsiones incluyen, por supuesto, una oportuna inclusión de contenidos relacionados en los programas escolares, a fin de que los ciudadanos venezolanos que tengan la misión de poblar las regiones fronterizas del Esequibo, adquieran conciencia acerca de la importancia que reviste la explotación racional de la riqueza maderera del territorio, a fin de que se efectúe bajo rigurosos patrones de sustentabilidad.

Del mismo modo, los futuros programas educativos que se diseñen especialmente para la región del Esequibo, deberán hacer marcado énfasis en el planteamiento de los problemas ambientales a escala local. Entre otros aspectos a considerar deberán priorizarse algunos que implican competencias específicamente municipales, como son el manejo de los residuos sólidos, estudios ya adelantados en Guyana (Závodská, 2009), además de las normativas referentes al tratamiento de efluentes líquidos e inmisiones de gases y partículas contaminantes, aspectos todos que deberán formar parte de contenidos de educación ambiental adaptados a los problemas y condiciones locales.

Para cerrar este punto, debe resaltarse que los temas antes anotados tienen la posibilidad de incluirse en proyectos piloto, desarrollados a partir de convenios entre los organismos educativos venezolanos, en conjunto con sus homólogos de la República Corporativa de Guyana, en atención a los deseos de fomentar la paz y la convivencia en la región. No es posible imaginar una región próspera y en paz sin la conveniente colaboración entre las dos naciones y esto solo es posible a través de la educación de sus ciudadanos.

Por último y no menos importante, todos los impactos ambientales mencionados son objeto de cobertura por parte de los medios de comunicación (Foghin-Pillin, 2009) y suelen ser reseñados en las redes sociales, lo que convierte a estos sistemas comunicacionales en valiosos acervos para iniciar el acopio de información, que luego se convertirá en material para las actividades docentes y de investigación.

El territorio del Esequibo en el ámbito educativo: mapas y libros con fines pedagógicos

Con fecha 10 de abril de 2023, el Gobierno Bolivariano de Venezuela, a través del Ministerio del Poder Popular de Economía, Finanzas y Comercio Exterior, comenzó un programa educativo denominado El Esequibo es Nuestro, con el fin de promover entre la

población escolar el conocimiento de la reclamación venezolana y así contribuir a sensibilizar al alumnado acerca de la importancia que tiene para Venezuela recuperar la soberanía sobre el territorio Esequibo. La reseña oficial del acto inaugural de dicho programa, señala:

Autoridades del Gobierno nacional dieron inicio a la actividad pedagógica El Esequibo es Nuestro, en la Unidad Educativa Nacional (U. E. N.) Maestro Aristóbulo Istúriz en Caracas, la cual tiene como objetivo el reconocimiento del territorio venezolano para reforzar, en el semillero de la Patria, la identidad nacional/ La actividad estuvo encabezada por la ministra del Poder Popular para la Educación, (...) y el vicepresidente Sectorial de Planificación, Ricardo Menéndez.

Al respecto, Menéndez indicó que a lo largo de esta jornada se deben fijar 130 mil mapas en las escuelas, en sus espacios, las carteleras, para “que el niño tenga la visión de su país. El mapa de Venezuela debe estar para verlo como una identidad; ese es el concepto de nación, asumir la concepción histórica y el bolivarianismo”. (MPPEFCE, 2023)

Sin lugar a dudas, los mapas, en cuanto imágenes integradoras, representan un recurso didáctico altamente efectivo para la enseñanza de la geografía y de la historia (Harris, et al., 2015), y, particularmente, para relacionar estas dos disciplinas con el objeto de presentar la expresión espacial de un hecho histórico y su evolución en el tiempo, como podría ser, en este caso, la situación del territorio Esequibo.

Puede decirse que el reconocimiento del valor de la representación cartográfica en la reclamación venezolana sobre el territorio Esequibo, es de vieja data; esto queda de manifiesto por el hecho de que el dos de febrero de 1965, un año antes de la firma del Acuerdo de Ginebra, el Estado venezolano publicó oficialmente, por primera vez, el Mapa Político de la República de Venezuela, a Escala: 1:4.000.000. En este mapa ya se habían incluido los territorios al oeste del río Esequibo, conocidos como la Guayana Esequiba, Zona en Reclamación o territorio Esequibo. Este acto se interpreta como signo inequívoco de su reclamación y de su voluntad de recuperación, reivindicación, unificación e integración al territorio nacional. Esta zona se muestra como parte del territorio de Venezuela, por lo que debe enseñarse a todos los venezolanos e insistir en cada nivel de la escolaridad y contextos de formación que dicho espacio había sido separado por el Laudo de París, en su dictamen del tres de octubre de 1899, como ha sido comentado en puntos anteriores.

Como un poderoso recurso educativo, en la actualidad, el territorio Esequibo, sumado a las líneas de delimitación de áreas marinas y submarinas en el Caribe y el Atlántico, sigue presente en el mapa oficial de la República Bolivariana de Venezuela (Figura 3), con la rotulación “Guayana Esequiba (Zona en reclamación) sujeto al Acuerdo de Ginebra de 17 de febrero de 1966” (Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar, 2018).

Figura 3

Mapa Oficial de la República Bolivariana de Venezuela.



Fuente: Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar (2018)

Es forzoso señalar, empero, que la difusión masiva de los mapas con la inclusión del territorio Esequibo es insuficiente para lograr los objetivos relacionados con la cabal comprensión del problema por parte de los escolares y, con ello, su sensibilización hacia un tema que es del más alto interés nacional. Mancomunadamente, con las representaciones cartográficas aisladas, otro recurso fundamental para el logro de los objetivos planteados, está representado por su inclusión y tratamiento en los textos escolares (Fernández y García, 2017). Respecto a este punto, hay que reseñar que, tras un minucioso trabajo de investigación doctoral, Velásquez-Echeverri (2017), analiza el manejo del problema del Esequibo en los textos venezolanos y guyaneses. En su estudio asevera:

la iconografía guyanesa no deja lugar a dudas sobre la integridad de su territorio cuando incluye de facto a la Guayana Esequiba venezolana, pues sin importar el contexto o la función temática que esté desempeñando el mapa en la ilustración, su territorio aparece íntegro, como evidencia de una política educativa consistente con su argumentación histórica de política exterior, la que Venezuela no imita al persistir en el camino de la contradicción y el error. (p. 34)

A lo anterior, Velásquez-Echeverri (2020), añade que los materiales tanto en el discurso como en las imágenes ofrecidos a docentes y estudiantes en los textos venezolanos tienen poco contenido, poca calidad y no revisan los conceptos de “Soberanía, Identidad Nacional e Integridad Territorial. Antes bien, con la mediación del texto escolar fomentan el desconocimiento ciudadano” (p. 21). Valdría el esfuerzo, naturalmente, de considerar tales observaciones, al momento de incluir en los nuevos textos venezolanos, la actualización de los contenidos sobre la controversia del Esequibo, sobre todo en sus aspectos geográficos y ambientales.

Conclusiones

En la Cumbre para el Desarrollo Sostenible, evento llevado a cabo en la Sede de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) a finales del mes de septiembre de 2015, los Jefes de Estado y de Gobierno, conjuntamente con los Altos Representantes, se reunieron en el marco del Septuagésimo Aniversario de la ONU y aprobaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. En el documento emitido en dicha Cumbre, que lleva por título *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, “se propone un conjunto de 17 objetivos y 169 metas, cuyo fin es dar continuidad a los precedentes Objetivos de Desarrollo del Milenio” (PNUD, 2023), concibiéndose tales propósitos con un carácter integrado e indivisible, que contemplen las dimensiones económica, social y ambiental del desarrollo sostenible.

La *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* conforma, de este modo, “un plan de acción en favor de las personas, el planeta y la prosperidad”, plan que, a su vez, “promueve la paz universal dentro de un concepto más amplio de libertad” (PNUD, 2023). Las dimensiones de tal plan resultan evidentes en el propósito de poner fin a la pobreza, luchar contra la desigualdad y la injusticia, y hacer frente al cambio climático, transformando en realidad los derechos humanos de todas las personas.

Resulta evidente que en el amplio marco que representa esta Agenda, la educación ambiental constituye, con la mayor certeza, uno de los principales instrumentos para el logro de los objetivos planteados. A escala regional y en lo atinente a los intereses venezolanos en el caso de su dilatada reclamación sobre el territorio Esequibo, aquellos objetivos deberán articularse con la planificación de las acciones que permitan la restitución del territorio del Esequibo a la soberanía venezolana y la oportuna ordenación territorial sobre bases sustentables, sin que ello suponga ulteriores conflictos con la República Corporativa de Guyana. Esto último también en el entendido de que, como lo expresara en una oportunidad el entonces canciller venezolano Ramón Escobar Salom: “En un orden geopolítico puro, a Venezuela le interesa una Guyana próspera, equilibrada y estable. De otro modo, la miseria y el resentimiento estimularán un foco de resentimiento agresivo en la vecindad de la desembocadura del Orinoco” (Giaccalone, 2000, p. 344).

En esta exposición dedicada a la educación ambiental, vinculada con la demanda venezolana sobre el territorio en reclamación, también podría conducir a aleccionadoras reflexiones lo expresado por Alberto Contramaestre-Torres (2007, snp), apuntando más allá de las discusiones de límites internacionales que aún sostiene Venezuela: “el deber que hay que afrontar es el de conservar y mantener la magnitud de la territorialidad que actualmente tiene el Estado venezolano”. Cabe agregar que las aspiraciones venezolanas sobre el territorio Esequibo consideran, indefectiblemente, esa territorialidad.

Implicaciones pedagógicas

Algunas revisiones recientes sobre la investigación en educación ambiental, convergen con las tendencias en la literatura educativa hacia el aprendizaje constructivista comprometido y la necesidad de una mayor reflexividad del investigador sobre los supuestos y la realización de la investigación. Estas tendencias también se inclinan a la necesidad de una educación ambiental para el desarrollo sostenible, así como a campos relacionados de investigación y teoría del currículo, para que los estudiantes examinen críticamente sus propias experiencias y las de otros, en los diversos ámbitos en los que encuentran regularmente (Payne, 2006).

En concordancia con lo anterior, en este artículo se presenta un enfoque humanamente constructivo de la investigación, en el que, más allá de la controversia de límites con Guyana, se plantea la conveniencia de emprender proyectos educativos conjuntos, abordados a escala local, lo cual también concuerda con los planteamientos expresados en la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Venezuela puede generar, implementar y sostener planes y programas de educación ambiental que insistan en la transversalidad e la materia y que se extiendan a todas las funciones educativas: docencia, investigación y extensión.

En alusión a los reveses sufridos por el país en sus disputas territoriales, el avezado docente y experto internacionalista Contramaestre Torres, con base en su doble actuación como docente de dilatada trayectoria y experimentado investigador en temas fronterizos, añade una reflexión de indudable valor pedagógico, “lo sucedido ha de enfocarse como experiencia que fortalezca la conciencia de que por sobre la territorialidad de un Estado, nada puede tener prioridad” (2007, snp). Continuar multiplicando las acciones en la didáctica educativa, la evaluación, la investigación será del más acendrado provecho.

Como consideración final, se reitera la aspiración de que el presente trabajo contribuya a resaltar las acciones que, en el caso del Esequibo considerado como parte inseparable del territorio venezolano, pueden emprenderse en el marco de la educación ambiental. Todas estas acciones, concebidas como un eje transversal de la educación, deben estar orientadas a la solución de problemas, dispuestas en beneficio de la comunidad y permanentemente dirigidas hacia un futuro pacífico y productivo.

Referencias

- Aaron, T., Johnson-Bhola, L. y Oyedotun, T. (2023). The Probable Impact of an Oil Spill on Guyana's Coast: A Case Study of Three Mangrove Areas. *Journal of GEOScience and Planning*, 1(1), 53-60. <https://journals.dev.ug.edu.gy/index.php/jgsp/article/view/24>.
- Arana, A. y García, M. (2000). Origen, metas, objetivos y paradigmas de la Educación Ambiental. En M. García y N. Rivas de Rojas (Coordinadoras). *Educación Ambiental* (p. 15-38). FEDUPEL.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria No. 36860.
- Badell, R. (2023). *La reclamación de Venezuela sobre el Territorio Esequibo*. Academia de Ciencias Políticas y Sociales.
- Barry, R. y Chorley, R. (2003). *Atmosphere, weather and climate*. Routledge.
- Black, J., Wagner, T. y Abbott, G. (2021). Assessing lignin decomposition and soil organic carbon contents across a tropical savannah-rainforest boundary in Guyana. *Frontiers in Forests and Global Change*, (4), 629600. <https://doi.org/10.3389/ffgc.2021.629600>.
- Bouma, M. J. y Dye, C. (1997). Cycles of malaria associated with El Niño in Venezuela. *JAMA*, 278(21), 1772-1774. doi:10.1001/jama.1997.03550210070041.
- Cáceres, J. L. (2011). La malaria en el estado Bolívar, Venezuela: 10 años sin control. *Boletín de Malariología y Salud Ambiental*, 51(2), 207-214. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-46482011000200010.
- Carpio Castillo, R. (1981). *Geopolítica de Venezuela*. Ariel-Seix Barral Venezolana.
- Colchester, M. (1997). Guyana: fragile frontier. *Race & Class*, 38(4), 33-56. <https://doi.org/10.1177/030639689703800403>.
- Collins, Y. A. (2021). Racing climate change in Guyana and Suriname. *Politics*, 43(2) 186-200. DOI: 10.1177/02633957211042478.
- Contramaestre Torres, A. (2004). El derecho del mar. *Aula y Ambiente. Revista ambiental*, 4(7), 77-106.
- Contramaestre Torres, A. (2010). *La evolución de la cartografía militar en Venezuela*. Repositorio UCAB.
- Correia, J. E. (2022). Between flood and drought: Environmental racism, settler waterscapes, and Indigenous water justice in South America's Chaco. *Annals of the American Association of Geographers*, 112(7), 1890-1910. <https://doi.org/10.1080/24694452.2022.2040351>.

- Daniels, H. y Barrios, R. E. (2000). Biodiversidad. En M. García y N. Rivas de Rojas (Coordinadoras). *Educación Ambiental* (p. 193-218). FEDUPEL.
- De Pedro Fernández, A. (1969). *La Guayana Esequiba*. Editorial Mediterráneo.
- Domeisen, D. I. et al. (2023). Prediction and projection of heatwaves. *Nature Reviews Earth & Environment*, 4(1), 36-50. <https://www.nature.com/articles/s43017-022-00371-z>.
- Estrada, J. (2018). La pedagogía ambiental desarrolla competencias para la conservación y cuidado del ambiente: experiencia con estudiantes universitarios. *Revista Boletín Redipe*, 7(9), 71-83. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/564>.
- Fabrizius, R. G., Anderson, K., Hendel-Paterson, B., Kaiser, R., Maalim, S. y Walker, P. (2016). Guillain-Barré syndrome associated with zika virus infection in a traveler returning from Guyana. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, 95(5), 1161. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27807296/>
- Falcón Briceño, M. (2001). La Cuestión de Límites entre Venezuela y Guayana Británica. *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 84(333), 53-72.
- Faúndez Ledesma, H. (2023a). Prólogo. En R. Badell. *La reclamación de Venezuela sobre el Territorio Esequibo* (p. 21-42). Academia de Ciencias Políticas y Sociales.
- Faúndez Ledesma, H. (2023b, abril 7). Venezuela ante la CIJ ¡Segundo aviso! *El Nacional*. www.elnacional.com
- Fermín de Áñez, A. y García, M. (2000). Tipos de energía y efectos socioambientales. En M. García y N. Rivas de Rojas (Coordinadoras). *Educación Ambiental* (p. 159-192). FEDUPEL.
- Fernández, M. y García, Á. (2017). El libro de texto como objeto de estudio y recurso didáctico para el aprendizaje: fortalezas y debilidades. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 20(1), 201-217.
- Flannery, T. (2006). *I Signori del Clima*. TEA.
- Foghin-Pillin, S. (2009). El medio ambiente es noticia. *Revista UCSAR. Investigaciones de las Ciencias Sociales*, 1(1), 135-158.
- Gerstaker, F. (1989). *Viaje por Venezuela en el año 1868*. Fundación de Promoción Cultural de Venezuela.
- González Oropeza, H. y Donis, M. (1989). *Historia de las fronteras de Venezuela*. Lagoven.
- González Oropeza, H. y Ojer, P. (1967). *Informe que los expertos venezolanos para la cuestión de límites con Guayana Británica presentan al gobierno nacional*. Venezuela, Ministerio de Relaciones Exteriores.

- Harris, L. M., Wirz, J. P., Hinde, E. R y Libbee, M. (2015). Exploring teachers' use of resources to integrate geography and history. *Journal of Geography*, 114(4), 158-167. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221341.2014.959986>.
- Instituto Geográfico de Venezuela Simón Bolívar. (2018). *Mapa Oficial de la República Bolivariana de Venezuela*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. http://igvsb.gob.ve/adminigvsb/pdf/pdf_1658161477.pdf.
- Kammesheidt, L., Torres, A., Franco, W. y Plockzak, M. (2003). Historia del aprovechamiento forestal y los tratamientos silviculturales en los bosques de los llanos occidentales de Venezuela y perspectivas de manejo forestal sostenible. *Revista Forestal Venezolana*, 47(1), 87-110.
- Laing, T. y Moonsammy, S. (2021). Evaluating the impact of small-scale mining on the achievement of the sustainable development goals in Guyana. *Environmental Science & Policy*, 116, 147-159. <https://doi.org/10.1016/j.envsci.2020.11.010>.
- León, J. B. (2009). *El ambiente: paradigma del nuevo milenio*. Editorial Alfa.
- Lozada, J. R., Hernández, L. y Carrero, Y. A. (2020). Amenazas en el Parque Nacional Canaima y áreas protegidas, por la minería indígena ilegal en Venezuela. *Revista Geográfica Venezolana*, 61(2), 380-396. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8144011>.
- Maunder, W. J (Compilador). (1992). *Dictionary of Global Climate Change*. UCL Press.
- Meier, H. (2007). *Introducción al derecho ambiental*. Ediciones Homero.
- Mejías, C. y Gómez, A. (2009). El derecho venezolano en el siglo del medio ambiente. *Revista Derecho y Reforma Agraria*, (35), 117-130. <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/refor/n35/art07.pdf>.
- Miller, J.R., Lechler, P.J y Bridge, G. (2003). Mercury Contamination of Alluvial Sediments within the Essequibo and Mazaruni River Basins, Guyana. *Water, Air, & Soil Pollution*, 148, 139–166 <https://doi.org/10.1023/A:1025465800121>.
- Ministerio del Poder Popular de Economía, Finanzas y Comercio Exterior (MPPEFCE). (2023). *Actividad pedagógica "El Esequibo es nuestro" fomenta la identidad nacional en las escuelas*. Gobierno Bolivariano de Venezuela. <http://www.mppef.gob.ve/actividad-pedagogica-el-essequibo-es-nuestro-fomenta-la-identidad-nacional-en-las-escuelas/>.
- Morales Paúl, I. (2000). El país diplomático, el país negociador. El caso Guayana Esequiba. En K. Nweihed (Director). *Venezuela y... Los países hemisféricos, ibéricos e hispanoparlantes* (p. 120-123). Instituto de Altos Estudios de América Latina. Universidad Simón Bolívar.
- Morales, F. (1999). *Geografía física del territorio en reclamación Guayana Esequiba*. Fondo Editorial de Humanidades y Educación, UCV.

- Morillo Dáger, R. (2014). Historia territorial de la fachada atlántica de Venezuela (1900-1990). *Boletín de la Academia Venezolana de la Historia*, 97(387), 53-76.
- Morrell, P. D., Park Rogers, M. A., Pyle, E. J., Roehrig, G. y Veal, W. R. (2020). Preparing teachers of science for 2020 and beyond: Highlighting changes to the NSTA/ASTE standards for science teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 31(1), 1-7. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2019.1705536>.
- Murga, M. A. (2006). La educación necesaria: sinergias desarrollo-educación. En M. A. Murga (Coordinadora). *Desarrollo local y Agenda 21*. PEARSON Prentice Hall.
- Novo, M. (2007). *El desarrollo sostenible. Su dimensión ambiental y educativa*. Unesco/Pearson Prentice Hall.
- Nweihed, K. G. (1978). *La contaminación marina ante el Derecho Internacional. La protección y limpieza de los mares para nuevos principios y normas jurídico-internacionales*. Ediciones de la Presidencia de la República.
- Nweihed, K. G. (2013). *Frontera y Límite en su Marco Mundial. Una aproximación a la "fronterología"*. Instituto de Altos Estudios de América Latina/Editorial Equinoccio, Universidad Simón Bolívar.
- Oyedotun, T. D. T. y Burningham, H. (2021). The need for data integration to address the challenges of climate change on the Guyana coast. *Geography and Sustainability*, 2(4), 288-297. <https://doi.org/10.1016/j.geosus.2021.11.003>.
- Payne, P. G. (2006). Environmental education and curriculum theory. *The Journal of Environmental Education*, 37(2), 25-35. <https://doi.org/10.3200/JOEE.37.2.25-35>.
- Pedicini, V. (2019, diciembre 21). La furia de El Guapo. *El Estímulo*. <https://elestimulo.com/climax/aniversario-climax-climax/2019-12-21/la-furia-de-el-guapo/>.
- PNUD. (2023). *Rumbo al 2030. Acelerar el progreso de los objetivos de desarrollo sostenible*. undp.org.
- Roest, W. et al. (2019). Using deep sounding seismic data to image water mass-sedimentation interaction at the Demerara plateau (Surinam and French Guyana). *American Geophysical Union*, OS32A-04. <https://ui.adsabs.harvard.edu/abs/2019AGUFMOS32A.04R/abstract>
- Rojas, M. (2010). Exposición ambiental y humana al mercurio en Venezuela: 2004-2008. *Salus*, 14(2), 33-40. <https://www.redalyc.org/pdf/3759/375939014009.pdf>.
- Salcedo Bastardo, J. L. (1996). *Historia fundamental de Venezuela*. Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela.
- Servant-Miklos, V. (2022). Environmental education and socio-ecological resilience in the COVID-19 pandemic: lessons from educational action research. *Environmental Education Research*, 28(1), 18-39. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13504622.2021.2022101>
-

- Singer, F. A. (2022, octubre 11). Un deslave causa decenas de muertos en Las Tejerías, Venezuela. *El País*. <https://elpais.com/internacional/2022-10-12/un-deslave-causa-decenas-de-muertos-en-las-tejerias-venezuela.html>.
- Spinner, T. J. (2021). *A Political and Social History of Guyana, 1945-1983*. Routledge.
- Srivastava, P., Shukla, A. y Bansal, A. (2021). A comprehensive review on soil classification using deep learning and computer vision techniques. *Multimedia Tools and Applications*, (80), 14887-14914. <https://doi.org/10.1007/s11042-021-10544-5>.
- Sureda, R. A. (1980). *Venezuela y Gran Bretaña: historia de una usurpación (1962-1966)*. FACES, UCV.
- UNESCO. (2023, febrero 17). *Transformar el futuro de la educación en Guyana*. <https://www.buenosaires.iipe.unesco.org/es/portal/transformar-el-futuro-de-la-educacion-en-guyana>.
- Velásquez-Echeverri, M. (2020). La infalibilidad del contenido en los textos escolares: ¿Mito o realidad? *Miradas*, 15(1), 9-23 <https://doi.org/10.22517/25393812.24467>.
- Velásquez-Echeverri, M. (2021). Territorio Esequibo en los textos escolares de Venezuela y Guyana (1966-2016). *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 7(14), 27-59. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8293868>.
- Wetter, J. G. (1979). *The International Arbitral Process: Public and Private*. III Vol. Oceana Publications.
- Yépez Daza, J. (1967). *Geografía de Guyana*. Oficina Técnica del Ministerio de la Defensa.
- Závodská, A. (2009). A Practical Approach to Future Municipal Solid Waste Management in Developing Countries-A Closer Look at Georgetown, Guyana. *The Journal of Solid Waste Technology and Management*, 35(3), 162-168. <https://doi.org/10.5276/JSWTM.2009.162>.



EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE DELITO, PENA Y DERECHOS CONSTITUCIONALES

Federico Sebastián Fuenmayor Gallo¹

fsfuenmayor@gmail.com

Universidad Bicentennial de Aragua
<https://orcid.org/0009-0004-7762-7116>

Ingrid Thamaira Díaz Martínez²

dmingrid@gmail.com

Universidad Bicentennial de Aragua
<https://orcid.org/0009-0008-2284-9546>

Ámbar Josefina Mata López³

ambarmatalopez@gmail.com

Universidad Bicentennial de Aragua
<https://orcid.org/0009-0007-8017-2089>

Diana Caraballo⁴

cdianaraquel@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
<https://orcid.org/0009-0002-3656-5612>

Recibido: 29/4/ 2023 Aprobado: 25/8/2023

Resumen

Los profesores vivencian de manera particular la seguridad, los riesgos y la organización en sus centros de labores. Por tal motivo, el objetivo de esta investigación es analizar las experiencias y reflexiones de un grupo de docentes de Educación Básica, sobre las categorías delitos, penas y derechos constitucionales, en el marco de sus contextos escolares. Se ofrecen algunos conceptos y se revisan estudios nacionales e internacionales. Con un enfoque cualitativo y hermenéutico, este trabajo se diseñó como una investigación de campo para interpretar la realidad social de los sujetos participantes. Se conformó una unidad de investigación de veintitrés docentes a quienes se aplicó un cuestionario, para recolectar sus testimonios. Se analizan los resultados, se ofrecen subcategorías (violencia, hurto, agresiones; sanciones, castigos) y categorías emergentes (miedo, desesperanza, satisfacción, naturalización, valor) que llevan a concluir que las experiencias y reflexiones sirven como propuestas de mejora para la mayoría de los docentes participantes.

Palabras clave: Educación Básica, delitos, penas, derechos constitucionales, Venezuela

¹ Doctor en Derecho, Doctor en Derecho Constitucional y en Derecho Penitenciario. Magister en Derecho Constitucional Internacional. Especialista en Ciencias Penales y en Garantismo y Constitucionalismo. Magistrado emérito de la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia. Ministro Consejero en la Misión Permanente de la República Bolivariana de Venezuela acreditada ante la Corte Penal Internacional (CPI). Doctorando en Ciencias Jurídicas en la Universidad Bicentennial de Aragua.

² Abogada. Coordinadora del Despacho de la Presidencia del Tribunal Supremo de Justicia. Doctoranda en Ciencias Jurídicas en la Universidad Bicentennial de Aragua.

³ Abogada, Universidad Central de Venezuela. Diplomado en DDHH, Diplomado en Derecho Penal Internacional y Diplomado en Derecho Constitucional Internacional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL. Abogado Asistente en la Sala Constitucional del Tribunal Supremo de Justicia. Doctoranda en Ciencias Jurídicas en la Universidad Bicentennial de Aragua.

⁴ Profesora en Física y Matemática, Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Magíster en Educación, Doctora en Educación, Universidad Central de Venezuela. Docente jubilada del Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez, UPEL, Asesora del Complejo Educativo Antonio José de Sucre y de la Universidad de Las Américas.

Experiences and reflections of Basic Education teachers on crime, punishment and constitutional rights

Abstract

Teachers experience safety, risks and organization in a particular way in their workplaces. For this reason, the objective of this research is to analyze the experiences and reflections of a group of Basic Education teachers, on the categories of crimes, penalties and constitutional rights, within the framework of their school contexts. Some concepts are offered and national and international studies are reviewed. With a qualitative and hermeneutic approach, this work was designed as a field investigation to interpret the social reality of the participating subjects. A research unit of twenty-three teachers was formed to whom a questionnaire was applied to collect their testimonies. The results are analyzed, subcategories are offered (violence, theft, assaults; sanctions, punishments) and emerging categories (fear, hopelessness, satisfaction, helplessness, value) that lead to the conclusion that the experiences and reflections serve as proposals for improvement for the majority of the participating teachers.

Keywords: Basic Education, crimes, penalties, constitutional rights, Venezuela

Introducción

En todas las escuelas y sus contextos, los docentes se encuentran laborando en un área influida por las relaciones sociales, los ambientes comerciales, los parques, las urbanizaciones, plazas, vías de comunicación y todo intercambio humano permanente. Algunas localidades y sus ambientes pueden ser amables y otras estar marcadas por la violencia y la pobreza. Enseñar, aprender, compartir con grupos humanos en las instituciones educativas, formar estudiantes de manera integral siempre supera la transmisión de conocimientos y la interacción de las horas semanales en el lugar de trabajo. Se puede percibir la calidad vital del medio, las formas de aprehender la realidad de los estudiantes, las relaciones interpersonales con los colegas y el personal directivo, además de conocer el entorno que no se hace ajeno a las vivencias diarias de cada uno de los maestros.

Desde cada lugar, zona o comunidad se asoma una posición de los individuos que comunican su mirada crítica para tratar de transformarse a sí mismos, asumir la violencia como una condición que no debe ser parte de la composición del grupo, desterrarla y proponer una nueva versión de su comunidad. En estos contextos cercanos, los acontecimientos relacionados con el delito, las penas y los derechos son parte de la realidad de los docentes aun cuando no los conviertan en una pieza constante de sus discursos cotidianos. Los profesores forman parte de un colectivo cuya complejidad contiene los componentes de las familias, la comunidad, las leyes, las normas, los programas escolares, la intervención de factores externos -pero muy cercanos-, como bandas de jóvenes o pandillas, organizaciones religiosas, etc.

Los actores escolares –estudiantes, docentes, personal directivo, administrativo y de servicio, padres y representantes, entre otros- de forma habitual experimentan diferentes circunstancias en su comunidad escolar y social. Se hace obligatoria, entonces, la observación consistente del medio ambiente, la vigilancia de los diferentes conflictos, delitos, infracciones, amenazas, contravenciones y desobediencia a las normas. También los docentes tienden a participar, atender, sugerir, revisar o prestar atención a las penas, castigos o correctivos que se aplican o deberían aplicarse a dichos delitos. Así mismo, es necesario que los actores escolares, en particular los docentes, conozcan cuáles son sus derechos para diferenciar, educar y proponer una educación solidaria, justa y equitativa en todos los niveles y modalidades de la educación.

A partir de esta visión general, se ha revisado la bibliografía pertinente y se ha obtenido un amplio cuerpo referencial hasta centrar los intereses en las situaciones propias de los contextos inmediatos de las instituciones, tanto dentro de ellas como en sitios contiguos. La atención se dirige a la reflexión de los docentes y a su actuación sobre las infracciones, los castigos y los derechos y deberes de cada uno. De allí que nos hemos interrogado acerca de:

- (a) ¿Cuáles son las percepciones de los docentes acerca de lo que es el delito y la consecuente pena dentro de su institución?
- (b) ¿Cuáles serán las causas a las que los docentes atribuyen los delitos cometidos en el entorno escolar?
- (c) ¿Saben los docentes cuáles son las normas dentro de la institución?
- (d) ¿Estiman los docentes que estas materias deberían enseñarse en los programas escolares?
- (e) Los docentes ¿han tenido experiencias negativas vinculadas con hechos delictivos en el contexto escolar?
- (e) ¿Conocen los docentes sus propios derechos?

Estos interrogantes han encaminado una investigación cuyo objetivo es analizar las experiencias y reflexiones de un grupo de docentes de Educación Básica, sobre el delito, las penas y los derechos constitucionales, especialmente en el marco de sus contextos escolares. En principio, se revisan algunos estudios sobre diversos problemas en los contextos educativos, tanto internacional como en el ámbito nacional, que ofrecen variadas tendencias sobre las formas de tratamiento de los delitos, los distintos tipos de violaciones del orden e infracciones y algunas referencias a las maneras cómo se han interpretado. Al mismo tiempo, se precisan los conceptos propios de los temas a tratar hasta presentar la metodología de trabajo y el procedimiento para recolectar los testimonios de los docentes. Se analizan los resultados y se discuten las respuestas para ofrecer algunas conclusiones, posibles contribuciones a encontrar soluciones y las ostensibles implicaciones pedagógicas.

Teorías y referentes

En este aparte se refieren de manera sucinta algunos significados e indicadores de los conceptos relativos al riesgo, la seguridad ciudadana, el delito y la pena; no es una explicación destinada a especialistas en derecho penal u otras especialidades del área del derecho, sino un acercamiento a las ideas fundamentales relacionadas con el objetivo de la investigación. Se tomarán en cuenta los significados, principios y fundamentos de las fuentes formales, aparte de algunas bases del derecho penal; y se esclarecerán, sobre todo, con un propósito didáctico cónsono con la naturaleza de este estudio.

Sobre el riesgo, la seguridad ciudadana, el delito y la pena

Según el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) el riesgo se define como una contingencia o proximidad de un daño. En consecuencia, en todos los ámbitos de la vida cotidiana que aparejan el desempeño de tareas se evidencia un riesgo ingénito de acuerdo con la naturaleza y particularidades de las labores desempeñadas. No obstante, en el campo del derecho penal, la teoría del riesgo permitido conlleva tolerar los peligros o riesgos que son propios de la actividad que lo genera y ese riesgo se convertirá en jurídicamente relevante para el campo de la imputación penal en la medida en que se concrete un daño, -que afecte un bien jurídico tutelado, como por ejemplo la salud, la vida, entre otros-, no permitido por la norma que lo rige. Lo anterior es relevante en el presente trabajo a los efectos de comprender qué se consideraría un riesgo susceptible de imputación desde el punto de vista penal en el contexto escolar.

Luego, la seguridad ciudadana podemos definirla de acuerdo con el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) como el conjunto de acciones realizadas en pro de la seguridad de los habitantes y de sus bienes, ajustadas al derecho de cada país. Por lo que, en contraposición a la anterior definición, tendríamos la inseguridad como una falta de acciones tendientes a garantizar la seguridad de los habitantes y de sus bienes respecto a conductas fuera del marco de la legalidad y la sana convivencia.

Igualmente, según el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) la palabra delito proviene del latín *delictum* y se define como:

1. m. Culpa, quebrantamiento de la ley.
2. m. Acción o cosa reprobable: Comer tanto es un delito. Es un delito gastar tanto en un traje.
3. m. Der. Acción u omisión voluntaria o imprudente penada por la ley.

Hay acciones que son consideradas delito en algunos países y otros no. También, hay actos que pudieron haber sido calificados como delitos y con el tiempo dejaron de ser hechos reprobables, como el adulterio o el concubinato. En Venezuela, desde hace décadas se ha despenalizado la mendicidad simple, por ejemplo; de igual forma, existen otros delitos como los informáticos que son relativamente nuevos (*Ley especial contra los delitos informáticos*, Asamblea Nacional, 2001).

No dejamos de observar la enunciación de la pena, estrechamente ligada al delito, que se define según el *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) como:

Del lat. *poena* 'castigo', 'tormento', 'pena', y este del gr. *ποινή* *poinë*.

1. f. Sentimiento grande de tristeza.
2. f. Castigo impuesto conforme a la ley por los jueces o tribunales a los responsables de un delito o falta.
3. f. Dolor, tormento o sentimiento corporal.

Como se puede notar, entre las tres acepciones de pena que se han tomado como referencias para esta investigación, son definitorios los numerales dos y tres. Se incluye el numeral 3 debido a las consecuencias psicológicas y físicas de las sanciones. Es lógico que no se hable de “tormento corporal” como pena a un castigo en una sociedad democrática, en pleno siglo XXI, no obstante, todo castigo moral o social repercute en la intimidad personal.

Las atenciones a los delitos y otorgar las penas son responsabilidades del Estado, pero también de la colectividad. Por lo tanto, deben armonizarse valores, principios, reglas, deberes, derechos y garantías. Algunos pensadores (Ferrajoli, 2000, 2009; Nino, 2005) critican las teorías tradicionales de la pena (intervención penal: delito, pena, acción, proceso, sentencia, ejecución y fase ulterior). Entre otros cuestionamientos señalan que las teorías tradicionales asumen un punto de vista y parámetro de utilidad únicamente desde el punto de vista de la mayoría no delincuente. Sobre el caso, Ferrajoli (2000) sostiene que un determinado derecho penal “se justifica sí y solo sí logra ser instrumento de paz y defensa y garantía de todos, de la mayoría no delincuente, pero también de la minoría delincuente” (p. 181). El fin último de todo proceso, de toda acción del Estado y de la comunidad es alcanzar la paz y la justicia en la colectividad.

Todo debe ser atendido de acuerdo con las leyes y reglamentos, además los procesos deben realizarse de manera equilibrada e imparcial, porque ¿de qué vale una pena justa con un proceso injusto? Igualmente: ¿habría un debido proceso asentado en delitos y penas arbitrarias? Para ello, el artículo 49 de la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (CRBV) (Asamblea Nacional, 1999) ofrece una visión integradora tanto de lo sustantivo como de lo adjetivo. Así se podrá alcanzar la mayor aproximación posible a la verdad, ¿pero esa verdad y la, consiguientemente, probable atribución de la responsabilidad penal (funciones centrales del proceso) estarían sirviendo a la justicia si esos delitos, penas y otras normas penales iniciales son contrarias a la razón y a la justicia? ¿Hasta qué punto podrá contribuirse, real y suficientemente, a la materialización de la justicia o aplicación del derecho y, más aún, al bienestar y pacificación social, sin que la justicia, como unidad de sentido, transversalice lo penal como un todo desde la conminación hasta la ejecución de la sentencia?

Debe tenerse en cuenta que el Derecho penal sustancial, material o sustantivo establece delitos y penas entre otras normas vinculadas. Ello constituye una dimensión esencial del orden penal, sin embargo, sin la criminalística, sin el sistema probatorio penal y, en fin, sin proceso, esas normas sustanciales serían inaplicables. También se observa desde la perspectiva contraria: sin normas sustantivas no habría qué delitos investigar y probar. La criminalística no tendría parámetro alguno de lo criminal para verificar, ni existirían parámetros de responsabilidad penal, mucho menos existirían el delito ni la responsabilidad que probar.

Sobre los derechos constitucionales

Un tema estrechamente relacionado con los delitos y las penas son los derechos constitucionales, especialmente el derecho penal constitucional que sostiene el cabal funcionamiento del sistema penal en un estado democrático y social de derecho y de justicia. Un estado constitucional como el nuestro implica y ha de implicar una república de valores, principios, deberes, derechos y garantías; ámbito de especial importancia en el contexto internacional, tanto del derecho internacional, de los derechos humanos, como del derecho penal internacional. El Derecho Penal Constitucional puede entenderse desde una visión con vocación innovadora, con una perspectiva humanista y también utilitaria, que sirva de base para algunas líneas de investigación y como materia curricular para el conocimiento de los docentes en ejercicio. De esta forma se podrá racionalizar la intervención penal y se apuntará a la búsqueda de la paz social.

La CRBV contempla, implícitamente, al Estado y a la sociedad como un Estado y una sociedad constitucional. Debemos insistir en que lo muestra como un Estado de valores, de fines, de normas, de derechos, de garantías, entre otras expresiones. La *Constitución* representa no solo un parámetro de vigencia, sino también de eticidad, de validez y de legitimidad del orden jurídico, del orden que subyace a él y del poder en general: económico, político, social, etc. Esto significa que lo que sea contrario a la CRBV carece de legitimidad y de validez jurídica.

El principio de constitucionalidad y el principio de legalidad, se observan en el Artículo 7: “La Constitución es la norma suprema y el fundamento del ordenamiento jurídico. Todas las personas y los órganos que ejercen el Poder Público están sujetos a esta Constitución” y en el Artículo 334: “Todos los jueces o juezas de la República, en el ámbito de sus competencias y conforme a lo previsto en esta Constitución y en la ley, están en la obligación de asegurar la integridad de esta Constitución”. En consecuencia, es fundamental que docentes y estudiantes conozcan el texto de la Constitución como garantía de sus derechos.

Igualmente, debe citarse el Artículo 3, por cuanto expresa un discurso que debe ser conocido por todos los ciudadanos, en especial por los actores escolares que participan de la institución educativa:

El Estado tiene como fines esenciales la defensa y el desarrollo de la persona y el respeto a su dignidad, el ejercicio democrático de la voluntad popular, la construcción de una sociedad justa y amante de la paz, la promoción de la prosperidad y bienestar del pueblo y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes reconocidos y consagrados en esta Constitución. La educación y el trabajo son los procesos fundamentales para alcanzar dichos fines. (CRBV, artículo 3)

Es determinante la última oración en donde, taxativamente, se afirma que tanto la educación como el trabajo son los medios para alcanzar una esencia digna, una condición democrática, el beneficio de la justicia y el logro de la paz, la prosperidad y el bienestar, acompañados de los valores, derechos y deberes.

Inclusive, la *Constitución* dedica todo el Título III a los derechos humanos, garantías y deberes. Se afirma que

El Estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos. Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público de conformidad con esta Constitución, con los tratados sobre derechos humanos suscritos y ratificados por la República y con las leyes que los desarrollen. (CRBV, Artículo 19)

Del mismo modo, en la *Constitución*, el artículo 102 reza:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad.

Estos elementos son las bases de la educación en unión indeleble con las áreas del conocimiento; demarcan la dirección a seguir en la práctica pedagógica y propician una conducta disciplinada en función del éxito educativo.

Los docentes frente a los delitos y sus consecuencias

En algunas instituciones educativas se han reportado experiencias interesantes vinculadas con la intimidación, los delitos, algunos conflictos, las penas y la percepción sobre la forma de defender los derechos de cada uno. Chávez y Álvarez (2021) reportan una investigación llevada a cabo en un difícil contexto de violencia: Ciudad Juárez, México. En su trabajo, las autoras muestran las historias de los docentes de un programa de artes visuales en donde relatan las estrategias utilizadas para que los alumnos comprendan y se fortalezcan dentro de un ámbito adverso. En su estudio deseaban entender cómo los docentes forman a los artistas a partir de sus acciones en ese contexto. Se narran las

experiencias de los profesores “en torno a las injusticias sociales [para] desde allí reconocer las necesidades sociales concretas del alumnado en artes [y también para los docentes que transitan en un territorio] atravesado por las violencias y que a través de la práctica pedagógica contribuimos a atender” (Chávez y Álvarez, 2021, p. 104).

En la investigación se observa que los docentes relatan sus maneras de afrontar la realidad mediante estrategias pedagógicas dedicadas a hacerse conscientes y críticos del entorno. Se describe el acontecer diario y se trata de fortalecer la identidad con la revisión de los derechos, con la toma de conciencia sobre las formas que se conocen de restringir los horizontes en un margen fronterizo. Estas zonas y su inseguridad son exploradas en “un ejercicio de acercamiento con la comunidad para su sensibilización, modulando y transformando las prioridades de proyectos artísticos con enfoque social” (p. 111). Todas las estrategias tenían soportes artísticos y su principal propósito era presentar las vivencias propias con un discurso sociopolítico mediante un pensamiento crítico.

Los docentes manifestaron que la producción de obras artísticas con los estudiantes les ayudó a cuestionar su realidad social. La transformación del contexto es una tarea que se impusieron los docentes de arte con estrategias pedagógicas en donde lo esencial es “el sentido de justicia social, se deriva de identificar y comprender problemáticas del contexto, identidades fronterizas y prácticas colaborativas, involucrando la perspectiva crítica” (Chávez y Álvarez, 2021, p. 113).

Los delitos o infracciones cometidos en el seno de las instituciones marcan las rutinas de todos los participantes y las reacciones se materializan a partir de la estructuración de los grupos. Amaya Monje (2017) explica que en una investigación llevada a cabo en el Quindío se observan graves y continuas formas de acoso escolar. Se realizó una intervención para motivar a los estudiantes a desarrollar el pensamiento crítico y afrontar las situaciones de violencia. Los resultados arrojaron una toma de conciencia debido a que tanto estudiantes como docentes “se mostraron interesados y sensibles ante la problemática del acoso escolar, [y] comprendieran que aunque no realicen actos de intimidación, sí son responsables de que estos se sostengan” (p. 210).

Esta comprensión les llevó a hacerse conscientes de las ideas de empatía para generar apoyo y del concepto de no-violencia para resolver conflictos: “formas que rechazan la pasividad -dirigida a aguantar- y reivindica un camino creativo para construir mejores realidades. Este camino nos plantea resistir a las formas de violencia, desaprender la violencia, e inventar nuevas formas de cambio para transformar la realidad” (Fernández, 2003, p. 42). Es así que no se debe reaccionar con intolerancia, pero tampoco con pasividad ante las agresiones a otros estudiantes. Se hace patente que la principal vía para sobreponerse a escenarios adversos es el conocimiento, el trabajo y las prácticas educativas con pensamiento crítico.

El acoso tiene muchas caras y una de las más conocidas es el hostigamiento sexual que, en el caso de la investigación de Huerta Mata (2020) se observa en los docentes que incurren en miradas lascivas hacia las estudiantes. Se revisan las evidencias de cómo este hostigamiento sexual contra las alumnas puede resultar en la deserción escolar o en “humillación, poca satisfacción personal, molestia o depresión” (Instituto Nacional de las Mujeres, 2009, p. 11). Estas afrentas atentan contra los derechos humanos de las mujeres, aun cuando, en la mayoría de los casos, ellas mismas no han considerado que forma parte de sus derechos vivir libre de esta violencia y de este tipo de asedio.

En este trabajo se llegó a la conclusión de que los acosos mediante las miradas lascivas suscitaban en las jóvenes maneras de ser sumisas y cambios en sus formas de vestir y de actuar, lo que propicia la exclusión y violencia. Inclusive, los propios estudiantes hombres manifestaron su rechazo, pero ninguno lo tipificó como vulneración de derechos humanos. “Así, los dominados contribuyen a naturalizar su subordinación al atestiguar y convertirse en objetos de violencia simbólica; legitiman la exclusión de las jóvenes a estudiar en condiciones de igualdad” (Huerta Mata, 2020, [p. 16]). Sin embargo, la actitud de los docentes los desacredita frente a los ojos de todos. Lo ideal, finalmente, sería construir protocolos que supriman estas conductas y las censuren para que no se sigan cometiendo.

El acoso escolar se pone de manifiesto en que "un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos" (Olweus (2004, p. 25) o, como en el caso citado, anteriormente, por docentes que agreden a las estudiantes. Las víctimas del acoso suelen sufrir daños cognitivos, emocionales, alteraciones de comportamiento y psicológicos. Esto afecta, tanto a los agredidos como al agresor y a la comunidad y “de no atajarse el problema, el acoso se trasladará extramuros de la escuela, manifestándose en el contexto comunitario, ya que se ha dado carta blanca a los acosadores al no frenarse su actuación” (Guilabert Vidal, 2019, p. 41).

Además, recientemente, también se sufre el ciberacoso (Guilabert Vidal, 2019) marcado por el riesgo social y personal, que se caracteriza por una conducta más desinhibida por cuanto se realiza online y offline (p. 43). Los casos se multiplican y las reacciones pueden llegar a ser funestas. La investigadora Guilabert Vidal (2019) afirma que las respuestas, generalmente, son “la imposición de sanciones, [y] adopción de estrategias inspiradas en los principios de justicia restaurativa” (p. 48), cuya normativa o reglamentaciones se encuentran ya confeccionados en España. Estas sanciones van desde amonestaciones, imposición de trabajos, realización de tareas, reparación de daños, hasta la suspensión o cambio de institución (p. 53).

Experiencias cercanas de violencia

De esta manera, se han encontrado muchas formas de delitos, infracciones, violencia y acciones y omisiones en el sistema de justicia. En Venezuela, así como existen experiencias positivas en el sistema educativo, en lo que respecta al control de la violencia, los delitos cometidos dentro de algunas escuelas a causa del espacio en donde se encuentran o por sus propias condiciones, van desde hurtos, bandidaje o destrucción de la infraestructura. Si bien no se cometen estos delitos a gran escala o con frecuencia diaria, sí se han reportado casos de inseguridad “vandalismo, hurtos y robos contra la institución escolar, desorganización administrativa, paralización de actividades inducida” (Uzcátegui Pacheco, 2017, p. 95). Por ejemplo, de forma similar a como ha ocurrido en otros países (pues la violencia es un fenómeno generalizado), una escuela, al occidente de Venezuela, se vio abrumada por la noticia de unos jóvenes que asesinaron a su compañera dentro del aula de clase (*Diario Panorama*, 2016).

Se han dado casos, también, de robos y hurtos perpetrados por estudiantes o personal institucional lo que ha desmoralizado a algunos docentes que sospechan de quiénes serían los autores de los delitos, pero que se hace difícil enfrentarlos en soledad. Sobre casos de violencia escolar en Venezuela, Castillo (2017) comenta que todos los actores escolares están expuestos a las agresiones que terminan perjudicando “gravemente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como las relaciones sociales existentes en la misma, tanto entre compañeros como entre alumnos y profesores” (p. 27).

Castillo (2017) estudió los planteles de la parroquia Mariara del municipio Diego Ibarra del estado Carabobo, y los comandos de los órganos de seguridad de la Guardia Nacional Bolivariana (GNB), de la Policía Estatal y de la Policía Municipal para analizar la articulación entre las instituciones educativas y organismos de seguridad, ante el desafío de la violencia escolar en el citado municipio, durante los años 2007 al 2013. En las respuestas que recibió de los encuestados encontró que existen algunas disparidades en la apreciación sobre la participación de los organismos del Estado o en las colaboraciones entre ellos. El 25% de la muestra estimó que sí hay planificación de políticas formativas y el 75% respondió que no. Al final se pudo “identificar, describir y constatar la necesidad de concretar estrategias pedagógicas y de seguridad que faciliten la comprensión” (Castillo, 2017, p. 82) del fenómeno de la violencia escolar y las mejores formas de afrontarlas. Afortunadamente, los agresores han sido ubicados, en su mayoría, y puestos a las órdenes de las autoridades.

Por otra parte, se han reportado en distintos medios de comunicación, en las páginas del Ministerio Público y en redes sociales, actos de violencia de algunos profesores contra los estudiantes, especialmente agresiones sexuales contra niñas y adolescentes: en el Área Metropolitana de Caracas un docente de natación fue condenado por violación sexual a varios estudiantes (El Estímulo, 2019); en Cumaná, un docente de inglés fue aprehendido por el CICPC por haber abusado sexualmente de estudiantes a quienes amenazaba de

reprobar en la asignatura si no cumplían con sus peticiones; las presuntas pruebas fueron aportadas por los cuerpos policiales (El Diario, 2022). En otro caso, un profesor de Educación Física se encuentra solicitado por, presuntamente, haber abusado en Barquisimeto, de al menos cinco estudiantes. Igualmente, otro profesor de inglés fue detenido bajo la presunción de abuso sexual de 20 niñas (Noticias Barquisimeto, 2020).

En una investigación realizada por Rodríguez Álvarez y Delgado de Briceño (2010) en diez instituciones de la ciudad de Caracas y el estado Miranda, se encontraron manifestaciones de violencia continua en las aulas de clase y en el patio de la escuela. El propósito fue determinar “cuáles son las expresiones y lugares frecuentes de violencia escolar que se registran en las escuelas venezolanas a través de las respuestas de docentes” (p. 79). Los profesores que participaron refirieron que las expresiones de violencia física más frecuentes son los golpes y empujones y las de violencia verbal son los insultos y apelativos infamantes (p. 80); se reportaron manifestaciones de “violencia psicológica, como la humillación e indiferencia, [dirigidas] a minar la autoestima del individuo y fomentar su sensación de inseguridad y temor” (p. 81).

Como en todos los casos estudiados para nuestra investigación, en la bibliografía consultada, los alumnos poco acuden a los docentes para reportar las agresiones verbales que resultan un tanto vergonzosas para el mismo agredido. Este tipo de ofensas termina socavando la estabilidad emocional de los estudiantes y desequilibran la propia atmósfera de convivencia de las instituciones. Rodríguez Álvarez y Delgado de Briceño (2010) también observaron los lugares en donde se cometen las agresiones; sobre ello los docentes informaron que en principio son las propias aulas de clase y el patio de receso, es decir, en el propio recinto escolar en donde, a causa de la presencia de los docentes, los estudiantes deberían sentirse resguardados.

En otro estudio realizado en el estado Carabobo (Rodríguez de Benítez, 2018) se aplicaron entrevistas a docentes y estudiantes en el municipio Valencia. Las respuestas arrojaron que la violencia ha venido “cobrando nuevos espacios, y manifestándose con mayor frecuencia en los (patios), además [...] se ha incrementado la participación de las niñas en situaciones de violencia, pasando de los insultos y palabras fuertes a golpes y peleas” (p. 582). Los docentes se encuentran abrumados por la nueva agresividad de las niñas y han debido evitar los enfrentamientos entre las jóvenes, para poder resguardar su propia seguridad personal. Rodríguez de Benítez (2018) estima que

el tema de la violencia escolar debe presentar mayor interés en cada una de las esferas de la sociedad, ya que es un fenómeno que existe, devora y acaba con la gran mayoría de los estudiantes jóvenes sumándose a las variables que llevan al fracaso, deserción y dificultades escolares. (p. 582)

Los relatos de los docentes que participaron en las investigaciones citadas reflejan unas acciones que ha venido minando los espacios escolares y que pasan de ser simples

“peleas de niños” a asaltos, agresiones físicas importantes y violencia psicológica severa, con las consecuentes lesiones corporales y emocionales.

Como se puede observar, la violencia, el delito, las agresiones, provienen de estudiantes y de docentes dentro del recinto escolar o de sujetos ajenos a la escuela, pero que se encuentran en las inmediaciones de la institución. Y, en cada una de las infracciones cometidas contra un individuo se violenta, al mismo tiempo, a la institución, a las familias, a todos los miembros del cuerpo docente, a la comunidad inmediata y a toda la sociedad.

Cuando se padecen estas acciones delictivas, las comunidades se sienten vulneradas, suponen que están en riesgo y, en muchos casos, desean que se tomen correctivos extremos. Pero, el primer paso es acudir a los mecanismos reparadores del Estado, estudiar los casos, entender las percepciones de los docentes y buscar los correctivos necesarios. En nuestro caso, se revisan las experiencias y las reflexiones de los docentes sobre esas acciones delictivas, sobre las penas y correctivos que deberían aplicarse y sobre el conocimiento de sus derechos que pareciera ser lo más escaso, según los documentos consultados y la exploración aquí realizada.

Metodología

Los trabajos con docentes, estudiantes y con los documentos de orden legal incentivan a conocer, analizar e interpretar las visiones sobre la violencia, las agresiones y los correctivos que se han llevado a cabo en ambientes educativos similares. De tal forma que, para analizar las experiencias y reflexiones de los docentes de Educación Básica, sobre el delito, las penas y los derechos constitucionales, especialmente en el marco de sus contextos escolares, esta investigación se realiza desde un paradigma interpretativo con fundamentos de nociones críticas y propuestas sociales. El enfoque es cualitativo y el acercamiento es hermenéutico para llegar a la interpretación de la realidad social de los sujetos participantes (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018; Hurtado y Toro, 2008; Martínez, 2006).

El trabajo se diseñó bajo los parámetros de la investigación de campo, con descripciones y referencias al propio lugar de trabajo de los docentes. El *Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales* de la UPEL (2016) define este diseño como la investigación que se realiza para determinar “problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y sus factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia, haciendo uso de métodos característicos de cualquiera de los paradigmas” (p. 18). Igualmente, a partir de este diseño se compilan los datos originales y testimonios primarios de la realidad con un carácter reflexivo y crítico.

El reporte de las experiencias y la visión interpretativa desde la hermenéutica crítica (Gadamer, 1975; Habermas, 2018; Mendoza, 2003) permite organizar las actividades de forma sistemática y secuencial: revisión de bibliografía, establecimiento de categorías primarias, elaboración y aplicación de instrumentos y procesamiento de datos, para finalmente explicar e interpretar algunos resultados.

Se destacan tres categorías primarias:

- (a) Categoría primaria 1: experiencias con el delito
- (b) Categoría primaria 2: experiencias con las penas
- (c) Categoría 3: conocimiento de los derechos

Desde las respuestas de los sujetos, a posteriori, se han podido organizar una serie de subcategorías y categorías emergentes, de las cuales se reportan las más significativas.

Sujetos e instrumento

En la investigación, participaron veintitrés (23) docentes de la Gran Caracas y sus alrededores (Zona Metropolitana, Miranda, Aragua); todos como sujetos disponibles a partir de su participación voluntaria en diversas actividades de la UPEL. De este universo se establece una unidad de investigación compuesta por catorce (14) docentes, seleccionados con el criterio de “respuestas completas a todas las preguntas”. Con variados ejemplos de sus testimonios se conformaron las subcategorías y categorías emergentes y se describen sus experiencias y reflexiones. El instrumento utilizado (figura 1) fue un cuestionario estructurado con diez (10) interrogantes. Se realizó su validación por parte de tres expertos: uno en derecho y educación; otro en derecho, educación y ciencias administrativas y el tercero en evaluación y estrategias de aprendizaje. Luego de su revisión y ajustes –entre los que se sugirió eliminar el nombre de las instituciones por razones de seguridad - se organizaron las preguntas por Google.form y a través de las redes sociales, se enviaron a 26 sujetos; tres de ellos no respondieron y 23 enviaron sus respuestas, de los que se seleccionan 14 individuos, como ya se ha mencionado.

Figura 1

Cuestionario aplicado a docentes de Educación Básica

CUESTIONARIO A DOCENTES	
EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SOBRE DELITO, PENA Y DERECHOS CONSTITUCIONALES	
<p>El presente cuestionario tiene el propósito de recabar información para analizar las experiencias de docentes de Educación Básica sobre el significado, creencias y conocimiento de los conceptos de delito, pena y derechos constitucionales. Las respuestas serán utilizadas con estrictos fines académicos. No se solicitan datos personales ni laborales. Toda la información se procesará con códigos alfa numéricos.</p> <p>¡Muchas gracias por su participación!</p>	
<p>Instrucciones: Responda cada planteamiento según su experiencia, conocimiento y criterio personal.</p>	
<ol style="list-style-type: none">1. Describa, por favor, cómo es la seguridad dentro de su institución y en sus alrededores.2. ¿Cuáles considera usted que son las causas para que se cometan delitos?3. ¿Cree usted que dentro de las instituciones educativas se cometen delitos que no se reportan? Comente su respuesta.4. ¿Considera usted que existe alguna relación entre la práctica de los valores y los delitos en el contexto escolar? Justifique su respuesta5. ¿Considera usted que los grupos sociales influyen en la comisión de delitos de algunos actores escolares?6. Indique cuáles son las penas o correctivos que usted ha visto imponer a los delitos cometidos dentro o cerca del contexto institucional.7. Indique cuáles son las penas que usted considera se deben aplicar a los infractores dentro del contexto escolar.8. Explique cuál cree usted que sería la relación entre delito, responsabilidad y pena en el contexto escolar.9. En su opinión, ¿cuáles serían los temas fundamentales sobre delitos, crímenes, penas, libertad, derechos constitucionales, entre otros, que deberían impartirse en la Educación Básica?10. Exponga, brevemente, cuáles son los principales derechos constitucionales que debe conocer un docente de Educación Básica.	

Fuente: elaboración propia

Se utilizó la denominación de Educación Básica a partir del documento de la SITEAL (2019): en Venezuela “el subsistema de educación básica abarca la educación inicial, la educación primaria y la educación media” (p. 3). Los docentes que dieron sus testimonios laboran en los diferentes niveles de ese subsistema.

Presentación de resultados

El análisis e interpretación de la información se realiza bajo los parámetros de la hermenéutica crítica (Gadamer, 1975; Habermas, 2018; Mendoza, 2003) por cuanto no se pretende una interpretación aislada, con un fundamento específicamente en lo textual, sino que se asume una postura relacional. Es decir, se enfrentan los testimonios de los docentes con un carácter simbólico y multivocal, pero pleno de la comprensión de su mundo inmediato. No se aspira a una visión de ultimidad sino a desentrañar algunas formas de construcción crítica del entorno. Se entiende que no se busca “el sentido de verdad como correspondencia de los conceptos, teorías o modelos con los hechos, sino el reconocimiento de que los hechos en el contexto del conocimiento, están mediados por la interpretación” (Mendoza, 2003, snp).

Con la revisión, reflexión y comunicación con los docentes que han participado se intenta un análisis de sus respuestas (bajo nuestra versión interpretativa de la línea de trabajo de Habermas, 2018) desde las evidencias empíricas de sus experiencias; desde las resoluciones prácticas que han intentado y desde la liberación a la que podrían acceder si alcanzan el conocimiento de sus derechos. Por esta razón, en algunos ejemplos que se revisan, se han develado informaciones no intencionales que deben entrar en diálogo con la comprensión del sujeto, las condiciones del contexto y sus necesidades. Teniendo en cuenta algunos elementos sustanciales propios de cada realidad de los docentes, deben contrastarse algunas respuestas sobre las circunstancias que diferencian las causas y las consecuencias de los delitos en el lugar; las diferencias entre los grupos sociales; la percepción sobre los correctivos; las ideas sobre algunos conceptos, etc.

Se indagaron sus experiencias sobre el delito en el contexto escolar, sobre las penas y sobre el conocimiento de sus derechos en concordancia con sus emociones, sus opiniones y sus reflexiones. Se tienen en cuenta los centros de trabajo y sus condiciones; la voz del docente y las voces circundantes; la actitud de los docentes sobre los casos de violencia; las reflexiones sobre las posibilidades de cambio. Conjuntamente, se organizan las subcategorías que se desprenden de las respuestas.

En principio hay que mencionar que de los catorce (14) docentes que respondieron el cuestionario siete (7) trabajan en urbanizaciones bien estructuradas (atendiendo a algunas caracterizaciones de Roche, 2013) sobre todo porque reciben de forma ordenada y constante servicios de agua, electricidad, transporte, Internet, seguridad, entre otros. Cinco (5) docentes trabajan en zonas de la Gran Caracas y uno (1) en una localidad aledaña a la capital. Se debe tener en cuenta que en Venezuela no suele haber una clara distinción –en general- de “clases sociales” sino de estratos sociales o grupos sociales que se encuentran, la mayoría de las veces, muy cercanos en los espacios por lo que la población de estudiantes suele ser heterogénea, en muchas oportunidades: esto repercute en el hecho de que en una institución pueden interactuar estudiantes de distintos estratos sociales o con niveles de ingreso diferentes (Méndez-Castellano y de Méndez, 1994; Márquez, 2005).

Se pueden encontrar serias distancias entre los niveles de pobreza y el ingreso económico, lo que constituye indicadores importantes, pero la educación y el tipo de vivienda es determinante: “Si el espacio de las capacidades es verdaderamente multidimensional [...], bien cabría esperarse que ciertos derechos sociales estén más vinculados a la distinción de clase mientras que otros estén más relacionados con la desigualdad geográfica del país” (Roche, 2013, [p. 8]). Estos rasgos también caracterizan a las escuelas y las instituciones que hemos abordado, pero que a los efectos de presentar acá algunas respuestas se mencionará como parte del tipo de zona de la institución. Este tipo de zona (sin querer ser exactos en su clasificación) se determinan solamente para efectos de la nomenclatura de esta investigación y del código otorgado al docente (tabla 1). Por ejemplo, el nivel socioeconómico “mixto” alude a que en la institución ingresan estudiantes de hogares con bajos recursos, pero que pueden dedicar una parte importante de su economía a pagar la inscripción de su representado. En cuanto a la denominación “aceptable” se refiere a escasos recursos para la recreación, la salud o los gustos variados en vestimenta, alimentación y formación.

Tabla 1

Docentes participantes

Docente	Lugar de la institución	Tipo de zona
D1A	LC	Buena seguridad y buen nivel socioeconómico
D2A	EM	Buena seguridad y buen nivel socioeconómico
D3A	EC	Buena seguridad buen nivel socioeconómico
D1B	EP	Seguridad media, nivel (socioec.) “mixto”
D2B	LC	Seguridad media, nivel (socioec.) “mixto”
D3B	SB	Seguridad media, nivel (socioec.) “mixto”
D4B	AB	Seguridad media, nivel (socioec.) “mixto”
D1C	PM	Seguridad baja, nivel (socioec.) aceptable
D2C	SM	Seguridad baja, nivel (socioec.) aceptable
D3C	CO	Seguridad baja, nivel (socioec.) aceptable
D1D	SM	Seguridad baja, nivel (socioec.) aceptable,
D2D	GS	Seguridad baja, nivel (socioec.) aceptable, distante de la capital
D3D	GS	Seguridad baja, nivel (socioec.) aceptable, distante de la capital
D2E	CH	Seguridad baja, nivel (socioec.) aceptable/deficiente, muy distante de la capital

Fuente: elaboración propia

Observaremos entonces, algunas de las respuestas fundamentales de los docentes para extraer los significados más relevantes (subrayados). Se organizan por orden de las preguntas y luego se comentan las categorías para observar sus experiencias y destacar sus reflexiones. Un resultado importante son las categorías emergentes que se derivan de las respuestas. Este tipo de categorías son términos, frases y expresiones que se repiten o marcan las ideas de los docentes y que son propias de sus vivencias o de su mundo simbólico.

A la pregunta 1 sobre la seguridad dentro de la institución y sus alrededores es interesante observar los discursos de los docentes y sus preocupaciones:

“Lamentablemente, la institución no cuenta con un esquema de seguridad amplio (sólo tenemos cámaras de seguridad en ciertos puntos). Sin embargo, la sensación de seguridad dentro de las instalaciones es, considerablemente, buena. (...) está ubicada en una zona bastante segura. Además, somos una institución pequeña y eso contribuye con la percepción de cercanía (...) nos sabemos conocedores de la mayoría de las personas que ingresan al plantel y genera confianza que es el principal indicador de seguridad” (...) “También, se naturaliza la violencia en algunas partes. (D1A)

“No hay seguridad social, en cuanto a vigilancia, hay una portera y personal de los milicianos dentro de la escuela [...] de Guarenas. Por otro lado, en sus alrededores no hay seguridad policial”. (D1D)

“Tenemos comisiones de docentes para estar atentos a las situaciones a los alrededores, pero generalmente, es tranquilo”. (D4B)

“La seguridad dentro de la institución es buena, no hay problemas de vicios, aunque se reportó el robo de un teléfono a un docente por parte de las estudiantes. Además, hay conflicto con la disciplina y el bullying. Alrededor del colegio sí hay constantes robos a estudiantes y docentes, dependiendo de la hora”. (D2D)

En estas respuestas de los sujetos se observan elementos interesantes que responden a las realidades de cada grupo: el sujeto D1A encuentra “lamentable” de entrada no tener “más cámaras de seguridad”, lo que corresponde a una realidad totalmente diferente del sujeto D1D que se encuentra en una situación de déficit, desde el comienzo. El sujeto D4B habla de una organización que proviene del interior de los mismos docentes y el D2D, afirma que la seguridad es “buena” aun cuando menciona robos, conflictos, bullying, lo que implica una postura resiliente.

A la pregunta 2 sobre las causas de comisión de delitos, los docentes afirmaron:

“Escasos recursos de los jóvenes que desean tener un teléfono o un buen par de zapatos y la situación o el sueldo no les permite adquirir eso trabajando”. (D3B)

“Falta de hogar, falta de un hogar bien constituido”. (D2C)

“Desatención de la familia [...] pero para mí el delito es una decisión personal”. (D1A)

“Pobreza, hambre e ignorancia”. (D1C)

“Falta de vigilancia policial, exposición de bienes o artículos suntuosos y descuido de las personas, entre otros”. (D3D)

“Por ser un área industrial llegan camiones con mercancía, materia prima, etc. y ellos sí han sido robados, llevándose los delincuentes su tipo de transporte”. (D2E)

Las respuestas estuvieron dirigidas a destacar la pobreza como causa y a la carencia de un hogar sólido y una familia estable. Asimismo, acusaron la falta de vigilancia, el descuido y los robos en la zona a conductores; otro se centró en la decisión de quien roba y en la avaricia. Pero es notable el hecho de que señalan que por medios naturales (el trabajo) muchos no pueden conseguir lo que ambicionan.

A la pregunta 3 sobre los delitos que no se reportan, respondieron lo siguiente:

“Delitos como tales no hay. Puede ser que un estudiante tenga una mala conducta, pero los supervisores están muy atentos”. (D2A)

“Un profesor me dijo que a él le habían dicho de un profesor que mira muy abusador a las chicas”. (D3C)

“Sí el consumo y ventas de sustancias psicotrópicas es el más evidente”. (D1C)

“Sí se cometen delitos que no se reportan, por diferentes causas, por los trámites y consecuencias que representan denunciarlos, las presentaciones en el Ministerio de Educación, Ministerio Público, la cantidad de escritos que se deben hacer bajo leyes y argumentos escritos de artículos y redacciones interminables”. (D1B)

“Caso específico de un estudiante cleptómano que su madre está huyendo del problema y los entes directivos del plantel están pasando por alto”. (D2E)

Las consideraciones sobre los delitos van desde afirmar que hay muchos delitos o que no hay delitos en el centro escolar. Varios indican que no se reportan o que se esconden. También, es significativo el hecho de que algunos ni siquiera desean exponerse al decir que han visto alguna conducta reprobable, sino intentan protegerse detrás del anonimato.

La pregunta 4 sobre la relación entre la práctica de los valores y los delitos en el contexto escolar fue respondida de forma similar por los docentes:

“Sí, ya que aquellos estudiantes que comenten delitos por lo general provienen de hogares disfuncionales” (D2B)

“Sí existe una relación directa, sin embargo a pesar de que la comunidad escolar conoce los valores, escribe, lee, y hace diversos tipos de actividades pedagógicas, se les dan talleres, conferencias y charlas por parte de los docentes y personal

encargado de los organismos de seguridad del Estado como CICPC, Policía Nacional Bolivariana y Policía Municipal de Caracas, se cometen delitos por razones personales o familiares, posiblemente existe una desconexión entre lo que le presenta la escuela y sus necesidades sociales, personales y carencias familiares además del abandono por parte de padres y madres, que luego generan que los alumnos se queden con demás familiares abuelas, tíos o hermanos, y en el peor de los casos con vecinos que asumen esos compromisos y responsabilidades.”. (D1B)

“La familia debe enseñar los valores en casa y la escuela debe fortalecerlos. Los valores éticos, religiosos y morales representan el ser y el hacer del individuo. Por lo tanto, una persona que no los practique no responderá al bien y al mal, simplemente actuará libre de prejuicios en cualquier contexto que se desenvuelva”. (D2D)

“Existe una mala relación ya que la Constitución venezolana y otras leyes hablan de amor, solidaridad, respeto, etc. Pero no se cumplen y nos dejan desprotegidos”. (D1D)

La relación entre la falta de valores y la comisión de delitos es definitiva para los docentes y la responsabilidad en el afianzamiento de los valores se ubica en la familia y en la escuela. Otra respuesta llamativa es la de una docente que estima que hay una contradicción entre lo que estipula la Constitución y lo que se vive en la práctica; otro es el docente que calcula que el abandono de la familia no ayuda a los esfuerzos de la escuela.

En cuanto a la pregunta 5 sobre la influencia de los grupos sociales en la comisión de delitos los docentes manifestaron:

“Lo peor que puede pasar es dejar juntar a los estudiantes niños más pequeños con los mayores que tienen amigos en la zona”. (D2C)

“Sí, porque en los colegios ubicados en las zonas populares ocurren mayores delitos en sus alrededores”. (D2B)

“Siempre los padres vienen a buscar a sus hijos a la puerta del colegio. Y no salen hasta que se les entrega y son recogidos por alguien autorizado. Así no tienen contacto con gente desconocida”. (D3A)

“Si yo me desarrollo en un entorno donde tomar algo sin permiso es normal, pienso que está bien hacerlo en cualquier lugar. La juventud actualmente solo toma el pensamiento de esos influencer y los hace suyos, no existe un pensamiento crítico propio”. (D2E)

“[La peor influencia es] la clase social ignorante”. (D1D)

La influencia de los sujetos catalogados como delincuentes, influencer de las RRSS o aquellos a quienes se reputa de “malas compañías” es determinante para que los estudiantes cometan delitos, según los docentes. Incluso, para protegerlos se toma la previsión, en uno de los institutos con mayor estabilidad económica, de “entregar” a cada joven en la puerta del colegio a una persona autorizada, pero eso no es lo común en la escuela pública.

Las respuestas a la pregunta 6 sobre cuáles son las penas o correctivos que usted ha visto imponer a los delitos cometidos dentro o cerca del contexto institucional, también tuvieron distintas interpretaciones:

“Han estado en el conocimiento público casos de agresiones entre pares, homicidios culposos, negligencia en el ejercicio de las funciones y en todos los escenarios las acciones penales han recaído sobre directivos y docentes. Esto (...) les resta responsabilidad a otros actores del proceso educativo, incluyendo al Estado venezolano que ha derivado en otros su responsabilidad de educar de forma conjunta con la familia, la escuela y la sociedad. Existe una tendencia [...] de eludir la responsabilidad (no asumida) por el Estado, sin aludir a polaridades políticas”. (D1A)

“Ninguno, nunca se descubre quién fue y si se descubre, no puede ser condenado por la institución educativa”. (D3B)

“Solo han denunciado, algunos representantes en el Consejo de derecho del niño, niña y adolescentes, a una maestra que les gritaba a sus estudiantes. La solución fue sacarla del aula y darle una función administrativa porque ella está mal de su salud física y mental”. (D1D)

“Para los delitos uso de vapors, ingerir licor, fumar cigarrillos, entre otros, las sanciones pedagógicas: charlas, carteleras dentro de la comunidad educativa. Y cuando el delito es más agresivo se remite el caso a defensoría escolar”. (D4B)

“Fuera de la escuela no he observado que se realice ningún correctivo”. (D2D)

Como se ha notado muchos respondieron que no han visto ningún correctivo; pero el estrato social es determinante: D1A insiste en las responsabilidades del Estado y no solo de los directivos y D4B piensa que los delitos se cometen fuera del ámbito inmediato del colegio. También, como refiere D1D, los docentes pueden ser sancionados con actividades administrativas. También, las infracciones son variadas y las correcciones van de lo interno a los organismos cercanos como la defensoría escolar.

Sobre las penas que se deben aplicar a los infractores en la pregunta 7, algunas respuestas fueron:

“Las impuestas por las autoridades competentes”. (D2D)

“Desarrollo de actividades de tipo formativa y ejemplarizantes (...). En caso de reincidencia, debería suspenderse su asistencia y, en caso de faltas graves o delitos, recibir la penalización que indique la ley correspondiente”. (D3D)

“Sanciones, suspensión y expulsión. Es lo que sirve”. (D2C)

“Se pueden sancionar con penas que le permitan reflexionar y mostrar enseñanza antes sus compañeros, pero también la salida del colegio si es un delito grave” (D2B)

Las respuestas varían entre involucrarse en la corrección como docentes e institución para mejorar la situación y para poner el ejemplo a otros, o dejar los casos a las autoridades “externas” y competentes.

Sobre la pregunta 8 dedicada a establecer la relación entre delito, responsabilidad y pena en el contexto escolar, respondieron:

“Aquellos que no actúan son tan culpables como el que está cometiendo el acto, por eso los casos han aumentado”. (D1C)

“La responsabilidad es directa, los que son delincuentes deben salir de la institución. Pero se van a delinquir a otro lugar”. (D4C)

“En la medida en que no se haga cargar la responsabilidad del delito cometido, a través de la aplicación de una pena, pareciera que el delito podría cometerse nuevamente”. (D3D)

“Los tres están muy relacionados porque la responsabilidad por un delito debe ser inmediata y sancionada con una pena, siempre y cuando (...) impongan las penas personas que conozcan y respeten las leyes”. (D2A)

Las relaciones se juzgan estrechas y se deposita una gran carga semántica en la palabra “responsabilidad”: si no hay una verdadera forma de responsabilizar a la persona se estima que continuará delinuyendo.

A la pregunta 9 que interroga sobre los temas fundamentales sobre delitos, crímenes, penas, libertad, derechos constitucionales, entre otros, que deberían impartirse en la Educación, los docentes respondieron:

“Absolutamente todo lo relacionado al robo y hurto”. (D3B)

“Todo eso debería ser un eje transversal” (D1B)

“Todos los días debería haber una materia breve sobre esos temas”. (D3C)

“Deberían darse a todos los niños materias sobre estos temas, siempre adaptados a sus edades” (D3A)

“En nuestra institución se imparten muchos cursos y se refuerzan las asignaturas vinculadas con la formación cívica”. (D2E)

“En la educación media, se debe cultivar y fomentarla lectura, y los textos obligatorios deben ser la Constitución de la República Bolivariana y la LOPNNA”. (D2E)

El término que más se repite en esta línea de respuestas es “todos” al describir a los temas sobre delito, penas y derechos que deberían impartirse en las instituciones educativas.

Finalmente, en la pregunta 10, cuando se les interrogó sobre cuáles son los principales derechos constitucionales que debe conocer un docente, respondieron de esta forma:

“1º cantidad de áreas que puede aceptar. 2º Su autonomía sin irrespetar o abusar de la misma. 3º El derecho a ser respetado por los actuantes. 4º exigir mejoras salariales y condiciones laborales dignas”. (D1C)

“Absolutamente todo lo relacionado a las leyes”. (D3B)

“La ley orgánica de educación, el reglamento del ejercicio de la profesión docente, la ley orgánica de protección de niño, niña y adolescente” (D4B)

“En principio, el derecho a la vida. Pero, comprendiendo que es mucho más amplio que respirar y que existen una serie de aspecto que pueden vulnerar el derecho a la vida, ya que de este se desprenden los demás derechos. Por consiguiente y dado el ámbito, el derecho a la educación y todas sus implicaciones y en última instancia, el derecho al trabajo y como este es un indicador de su personalidad y como todos estos representan en gran medida el derecho a la libertad”. (D1A)

Algunos relacionaron el problema de los derechos con lo laboral y la profesión docente, pero en su mayoría expresaron que “todos” los derechos se deberían conocer sin ser específicos. También se encontraron posturas significativas sobre la importancia de los derechos a la vida, a la educación, al trabajo y a la libertad, estrechamente relacionados.

Como se pudo observar en los ejemplos de respuestas a las diez preguntas, destacan algunos términos que se convierten en elementos claves de la comprensión de cada sujeto de investigación. Si bien el propósito no es la indagación sobre los temas como materia escolar, se pueden observar las reflexiones de los sujetos que proporcionan algunas conclusiones y materia de interpretación, a partir del análisis de sus experiencias y reflexiones, para buscar posibles soluciones.

Conclusiones y posibles soluciones

Las respuestas de los docentes mostraron sus experiencias con los delitos, las penas y el conocimiento de los derechos. En muchas de las respuestas se pueden interpretar notables reflexiones, así como una preocupación legítima por conocer más acerca de los temas aquí tratados. De cada categoría, a partir de este análisis, surgen subcategorías y categorías emergentes:

- De la primera categoría “experiencias con el delito”, se pudieron localizar algunas subcategorías que se reiteran en las respuestas: manifestaciones de violencia, las ventas de drogas, los hurtos, las agresiones físicas y verbales.

En muchos casos, tal como los señala Castillo (2017) los jóvenes roban o cometen otro tipo de delitos no para mitigar la pobreza sino para ser reconocidos por el

conglomerado social que frecuentan y para ser aceptados por quienes detentan el poder en la localidad. Dentro de este tipo de comunidades delictivas “hay una forma matemática para medir el respeto. El número de [delitos] durante el tiempo de la delincuencia que lleva. Cuanto más alto de él es el resultado, mayor es el respeto que obtienen” (Moreno, 2007, p. 78). Adicionalmente, emergen las categorías de naturalización, preocupación y miedo.

- En la segunda categoría “experiencias con las penas”, surgieron subcategorías como aplicación de correctivos, sanciones y castigos necesarios.

Los docentes relacionaron las penas y correctivos con la tarea que debe ser realizada por el Estado y por los cuerpos directivos, pero bajo esta categoría también surgieron como categorías emergentes la impotencia, el miedo, la rabia, la vocación, el valor, la desesperanza, la insatisfacción o la satisfacción. Se advierte que si hay correctivos podría haber cambios, pero muchos de ellos no tienen esperanzas de que las sanciones se apliquen.

Castillo (2017) plantea que para alcanzar algunas soluciones podrían establecerse convenios con los organismos de seguridad del Estado con lo que se estaría cumpliendo con el “mandato constitucional y jurídico vigente para velar por el máximo funcionamiento de sus funciones, así como la vigilancia y seguridad de todos los niños, adolescentes y adultos que hacen vida en estas instituciones educativas” (p. 2). Ya hemos constatado, en algunas respuestas, que los docentes han participado de este tipo de actividades o solicitan las alianzas con los organismos de seguridad de Estado para encontrar soluciones.

Se hace patente conseguir una forma expedita de detener las infracciones y contar con el apoyo para hacerlo, esta articulación es cónsona con lo establecido en el artículo 326 de la CRB (1999):

La seguridad de la Nación se fundamenta en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil para dar cumplimiento a los principios de independencia, democracia, igualdad, paz, libertad, justicia, solidaridad, promoción y conservación ambiental y afirmación de los derechos humanos, así como en la satisfacción progresiva de las necesidades individuales y colectivas de los venezolanos y venezolanas, sobre las bases de un desarrollo sustentable y productivo de plena cobertura para la comunidad nacional. El principio de la corresponsabilidad se ejerce sobre los ámbitos económico, social, político, cultural, geográfico, ambiental y militar.

Se han registrado, al mismo tiempo, algunas iniciativas para enfrentar la violencia: se ha sugerido que las instituciones estén permanentemente ocupadas en proyectos escolares y extraescolares. De esta manera, se minimiza la posibilidad de la entrada del hampa o de la comisión de delitos, sin embargo, deben acometerse acciones más duraderas y sólidas (Uzcátegui, 2017, p. 100). De la misma forma, se han propuesto talleres, a través del Ministerio para las Relaciones Interiores, dedicados a fomentar la cultura de

convivencia y de paz para los estudiantes (AVN, 2016). El Estado debe articularse con la sociedad civil para sacar adelante la nación, mediante la tarea de conjugar esfuerzos para mejorar la seguridad de los niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas. Es un trabajo de corresponsabilidad que puede planificarse entre los entes escolares y los órganos de seguridad estatales; esto produciría una nueva forma de participación que podría sustentar, al menos, una seguridad inmediata o en las cercanías institucionales.

- Para la tercera categoría sobre el conocimiento de los derechos, se observa que los docentes manifiestan una idea muy general acerca de lo que son sus derechos, solo dos relacionaron sus derechos con sus deberes y mencionaron las leyes específicas y otro los restringió a sus derechos laborales.

Sobre estas reflexiones se puede afirmar que la mayoría ignora sus propios derechos y que se devela el desconocimiento sobre el hecho de que ya existen, dentro de los programas, materias referidas al tema de los derechos. Ninguno de los docentes mencionó los cursos de GHC - Geografía, Historia y Ciudadanía que son obligatorios en toda la Educación Básica y Media General (MPPE, 2017). Habría que interrogarse acerca de la promoción de estas asignaturas, del hecho de que deberían formar parte activa de los talleres y jornadas para todos los docentes y si el conocimiento de los derechos ha sido dejado de lado de manera institucional. En el citado artículo 3 de la *Constitución*, en acápites anteriores, se puso de manifiesto que uno de los fines del Estado es el bienestar del ciudadano y “la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes”. Por lo tanto, es imperativo que todo docente deba conocer los derechos de todos.

Aun cuando estamos conscientes de las dificultades económicas y sociales no puede renunciarse a que los docentes accedan por medio de talleres, seminarios y micro-discursos diarios a la información sobre algunos valores, derechos y deberes. Es posible concertar el intercambio de conocimientos sobre los derechos relativos al debido proceso, la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y en general, la preeminencia de los derechos humanos, la ética (fuente material del derecho) y el pluralismo político.

Igualmente, deben sumarse a este tipo de iniciativas la solicitud de apoyo sobre charlas y material documental a los entes del Estado, responsables de la formación de la ciudadanía (tribunales, ministerios, organizaciones gubernamentales), así como a los organismos no gubernamentales, sobre temas como la independencia, la integridad territorial, la soberanía, la inmunidad, la autodeterminación nacional, la paz internacional y la doctrina de Simón Bolívar. Es de suprema importancia para los docentes el conocimiento de la *Constitución*, debido a su normatividad que es guía esencial y presupuesto de validez del resto de las actuaciones de todos los poderes. Su importancia es crucial debido a que se puede llegar a racionalizar la intervención penal, reducir la violencia privada y garantizar los derechos de todos, de las víctimas, pero también de los procesados y demás intervinientes en el proceso penal.

Del mismo modo, todos los docentes deben estar en conocimiento del texto fundamental de la *Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente* (LOPNNA) (Asamblea Nacional, 2015). En el artículo 1 de la LOPNNA se manifiesta que el propósito de la ley es garantizar a todos los niños, niñas y adolescentes “que se encuentren en el territorio nacional, el ejercicio y el disfrute pleno y efectivo de sus derechos y garantías, a través de la protección integral que el Estado, la sociedad y la familia deben brindarles desde el momento de su concepción” (TSJ, 2016). La LOPNNA, surge de los tratados ratificados por la República Bolivariana de Venezuela “siendo la más importante la Convención sobre los Derechos del Niño, instrumento internacional especial que regula lo atinente a los Derechos Humanos de Niños, Niñas y Adolescentes”, por lo que es de gran utilidad revisarla con detenimiento tanto para garantizar los derechos de los más jóvenes como para que los docentes puedan disfrutar de sus derechos.

Al hilo de lo anterior, los docentes también deben conocer el contenido de la *Ley Orgánica de Educación* (LOE), que establece en su artículo 3 como principios y valores rectores de la educación:

El respeto a la vida, el amor y la fraternidad, la convivencia armónica en el marco de la solidaridad, la corresponsabilidad, la cooperación, la tolerancia y la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo, el respeto a la diversidad propia de los diferentes grupos humanos. Igualmente se establece que la educación es pública y social, obligatoria, gratuita, de calidad, de carácter laico, integral, permanente, con pertinencia social, creativa, artística, innovadora, crítica, pluricultural, multiétnica, intercultural, y plurilingüe. (LOE, Artículo 3)

La comprensión de este marco normativo ayudará en el desarrollo de valores, principios, derechos y garantías de la educación, a los efectos de evitar o reducir las expresiones de violencia y delitos, y afianzar el conocimiento sobre penas y derechos.

Finalmente, podemos afirmar que la experiencia con los docentes ha dejado una vasta e interesante información que permite extraer no solo las vivencias inmediatas, sino (a) sus historias como maestros, las relaciones que tienen con sus estudiantes y con la institución en cuanto a la comisión de infracciones; (b) lo que consideran que es el castigo y su manera de ver las penalizaciones necesarias; (c) el ocultamiento, la vergüenza, la desesperanza y la resignación; (d) el miedo ante los delitos y la clara imposibilidad de algunos para cambiar la situación; (e) igualmente, se tuvo la oportunidad de observar el conocimiento, la vocación, la clara intención de buscar las mejoras y la decisión de reflexionar y estudiar las materias vinculadas con las transgresiones, los castigos y los derechos; y (f) el deseo de participar, al lado de los organismos del Estado, para generar cambios.

Implicaciones pedagógicas

Un trabajo sobre derechos, sobre los cambios en las actitudes, adquisición de conocimientos y modificación de los programas depende en gran medida de las acciones de los docentes. Prevenir, orientar, educar y consolidar una sociedad más justa es responsabilidad de todos, pero los docentes se encuentran en un campo de actividad diaria y de interacción humana superior a cualquiera de las profesiones que movilizan la sociedad. Si bien no se puede atribuir a los profesores las responsabilidades que conciernen al Estado y a la familia, la mayoría de las veces los docentes conocen hondamente las aflicciones y los éxitos de sus estudiantes. Morillo et al. (2019) explican que el docente siempre tiene un rol de orientador, mucho más en estos tiempos complejos, ofrece “atención personalizada a estudiantes (...) en situaciones particulares, remisión de los estudiantes (...) a los servicios de la coordinación de protección y salud integral, estimulación del crecimiento personal [mediante] actividades especiales en apoyo con los servicios de orientación” (p. 59).

Igualmente, los investigadores afirman que los docentes deben actuar como tutores (establecer vínculos, atender y remitir a otras instancias); servir de guías (calidez y empatía, estimular el crecimiento y encauzar relaciones constructivas) y ser líderes motivadores de los estudiantes (Morillo et al., 2019, p. 77-78). Estas prácticas pedagógicas contienen, de manera intrínseca, una orientación sobre los derechos y el cumplimiento de los deberes, en conjunción con las guías específicas sobre valores, conductas honestas y violencia (entendida como una enfermedad social por la OMS). Es menester, consecuentemente, que las instituciones de formación docente, tal como lo propone Agudelo (2015) incluyan contenidos sobre derechos humanos y “desarrollen las habilidades necesarias para la utilización de los instrumentos y mecanismos de defensa y protección” (p. 113-114). De esta manera, los propósitos se harán conscientes y no se convertirán en meras recensiones históricas.

Obviamente, la respuesta fundamental es una profunda intervención pedagógica que incluya el compromiso de todos los actores escolares, pero debe tenerse claro cuáles son esos contenidos y formas de vida que los estudiantes deben aprender y cuáles serían las estrategias y diseños curriculares para alcanzarlos. No se puede vagar sin rumbo en la práctica pedagógica (Darling-Hammond et al., 2012), la meta debe ser suficientemente clara. Los derechos de los docentes y estudiantes, sus conocimientos sobre lo que implica las transgresiones a la ley, los castigos, la reparación de las infracciones y la formación en valores, son materias inaplazables en la formación de los docentes venezolanos.

Referencias

- Agudelo, E. (2015). ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación? *Folios*, (41), 103-116. <https://www.redalyc.org/pdf/3459/345938641008.pdf>.
- Amaya Monje, C. (2017). *Alternativas no violentas generadas por la comunidad educativa ante el acoso escolar que afecta a los estudiantes en su diversidad*, [tesis de doctorado]. Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Clamaya>.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de 30 de diciembre de 1999.
- Asamblea Nacional. (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial número 5.929 del 15 de agosto de 2009. Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela.
- Asamblea Nacional. (2015). *Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente* (LOPNNA). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.185 del 8 de junio de 2015.
- Asamblea Nacional. (2001). *Ley especial contra los delitos informáticos*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N°. 37313.
- AVN. (2016, 07 de marzo). *Impulsan cultura de convivencia y paz en el liceo Gustavo Herrera*. Agencia Venezolana de Noticias.
- Castillo, M. (2017). *Articulación del sistema educativo y los organismos de seguridad ante el desafío de la violencia escolar en el municipio Diego Ibarra del estado Carabobo en el periodo 2007-2013*, [tesis de maestría]. Universidad de Carabobo.
- Chávez, G. E. y Álvarez, D. (2021). Educación artística en contextos de violencia: reflexión y compromiso social en la formación de artistas en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(2), 103-116. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.2.007>.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. y Rothstein, J. (2012). Evaluating Teacher Evaluation. *Phi Delta Kappan*, 94(3), 8-15. doi: 10.2307/41497541
- Diario Panorama. (2016, 11 de febrero). Zulia: padre de liceísta asesinada en salón de clases: “mi hija Ana Sofía presintió el peligro”. *Diario Panorama*.
- El Diario. (2022, 3 de noviembre). Detuvieron a un profesor por abusar sexualmente de seis alumnas en Cumaná. *El Diario*. <https://eldiario.com/2022/11/03/detuvieron-a-profesor-abuso-sexual-seis-alumnas-en-cumana/>
- El Estímulo. (2019, 17 de enero). Profesor de natación fue condenado a 30 años de prisión por abuso sexual a menores. *Diario El Estímulo*. www.elestimulo.com.
-

- Fernández, C. (2003). Desvelando el poder de la influencia sutil... Hacia una pedagogía de la no violencia. En C. Fernández (Ed.), *El poder de la fragilidad: experiencias de la senda de la no violencia* (pp. 21-29). Instituto de Paz y Desarrollo de Uniminuto.
- Ferrajoli, L. (2000). El Garantismo y el Derecho Penal. En M. Rujana (Compilador) *Democracia, Derechos humanos y Derecho Internacional Humanitario*. Universidad Libre de Colombia.
- Ferrajoli, L. (2009). *Derecho y razón. Teoría del Garantismo Penal*. Editorial Trotta.
- Gadamer, G. (1975). *Verdad y Método I*. Sígueme Salamanca.
- Guilabert Vidal, M. (2019). Acoso escolar y ciberacoso: tutela civil y penal, [tesis de doctorado] Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/119681>
- Habermas, J. (2018). *Verdad y justificación. 4ª edición*. Editorial Trotta.
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- Huerta Mata, R. M. (2020). Miradas lascivas, violencia contra las estudiantes universitarias. *Región y Sociedad*, 32, e1285. doi: 10.22198/rys2020/32/1285.
- Hurtado, I. y Toro, J. (2008). *Paradigmas y métodos de investigación en tiempo de cambio*. Editorial Episteme.
- Instituto Nacional de la Mujeres. (2009). *Protocolo de intervención para casos de hostigamiento y acoso sexual*. INMUJERES. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/101154.pdf
- Márquez, T. (2005). Las ciencias sociales ante la desigualdad, la pobreza y la exclusión: realidades y problemas teóricos. *Revista venezolana de análisis de coyuntura*, XI(2), 79-93.
- Martínez, M. (2006). *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas.
- Méndez-Castellano, H. y de Méndez, MC. (1994). *Sociedad y estratificación: método Graffar-Méndez Castellano*. Fundacredesa.
- Mendoza, V. (2003). Hermenéutica crítica. *Razón y palabra*, 34, (snp). <http://www.razonypalabra.org.mx/antiores/n34/vmendoza.html>
- Moreno, A. (2007). Educación y violencia en la Venezuela actual. *Revista de Pedagogía*, 32(90), 119-144. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65920055005>
- Morillo, M., Araujo, F., Pérez, D. y Valenzuela, L. (2019). Rol orientador del docente en educación media general. *FRÓNESIS. Revista de Filosofía Jurídica, Social y Política*, 26(3), 58-83. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/fronesis/article/view/35235>
-

- MPPE. (2017). *Áreas de Formación en Educación Media General*. Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Nino, C. (2005). *Fundamentos de Derecho Constitucional. Análisis filosófico, jurídico y politológico de la práctica constitucional*. Editorial Astrea.
- Noticias Barquisimeto. (2020, 20 de agosto). Preso un profesor acusado de abuso sexual contra al menos 20 niñas. *Noticias Barquisimeto. Somos TV*. www.noticiasbarquisimeto.com.
- Olweus, D. (2004). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Roche, J. M. (2013). Estratificación social en Venezuela: revelando la estructura latente a la desigualdad en “capacidades”. En M. Parra de Niño y V. Zubillaga (Ed.) *Hacer sociología en Venezuela juntos con Alberto Gruson*. Universidad Católica Andrés Bello.
- Rodríguez Álvarez, A. y Delgado de Briceño, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*, 34(70), 71-84. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142010000200006&lng=es&tlng=es.
- Rodríguez de Benítez, E. (2018). La violencia escolar en el contexto educativo venezolano. Una visión fenomenológica. *ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC*, 12(22), 576-584. <http://arje.bc.uc.edu.ve/arje22e/art55.pdf>.
- SITEAL. (2019). *Perfil del país. Venezuela*. UNESCO. Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIEP). <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/venezuela>.
- TSJ. (2016). *XVI aniversario de la entrada en vigencia de la Ley Orgánica que protege los derechos de la niñez y adolescencia en Venezuela (abril 2016)*. Coordinación Nacional de la Jurisdicción de protección de niños, niñas y adolescentes. <http://redlopna.tsj.gob.ve/aniversario-lopna-2016>.
- UPEL. (2016). *Manual de trabajos de grado de especialización, maestría y tesis doctorales de la UPEL*. FEDUPEL.
- Uzcátegui Pacheco, R. (2017). La escuela como institución vulnerable en Venezuela. *Poblaciones Vulnerables y Derechos Humanos*, 1, 91-103. <https://www.unilim.fr/trahs/162&file=1/>



LOS MEDIOS ALTERNOS DE RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR: ALGUNAS ESTRATEGIAS

Michel Adriana Velásquez Grillet¹
michel.velasquez@gmail.com
Universidad Bicentennial de Aragua
<https://orcid.org/0009-0003-5215-4036>

Víctor Manuel Reyes²
vreyes@unibe.edu.ec/ v.reyes@uct.edu.pe
Universidad Iberoamericana del Ecuador/
Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI
<https://orcid.org/0000-0002-8336-0444>

Recibido: 20/5/2023 Aprobado: 19/8/2023

Resumen

En el presente artículo se discuten los aspectos generales relacionados con los medios alternos de resolución de conflictos, así como su aplicación en el contexto escolar, en el marco del sistema jurídico venezolano. Se resumen los antecedentes de la aplicación de esos medios y su basamento legal en el país. Se describen brevemente los principales procedimientos alternativos para la resolución de conflictos, planteándose posibles estrategias para el logro de tales objetivos, a la vez que se reseñan algunas experiencias en Venezuela y otros países. Se recomienda la implementación de los cursos pertinentes, tanto a las autoridades educativas a nivel de los órganos competentes del Estado, como a los integrantes de los equipos directivos de universidades e instituciones escolares, en general. En dicho proceso, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, la primera institución de formación docente en Venezuela, estaría llamada a introducir los contenidos y estrategias pertinentes en su estructura curricular.

Palabras clave: Venezuela, educación, resolución de conflictos, mediación, conciliación.

¹ Magistrada de la Sala Constitucional del TSJ. Magíster en Business Administration, Instituto de Estudios Superiores de Administración (IESA). Abogado, Especialista en Derecho del Trabajo, Universidad Central de Venezuela. Contador Público egresada de la Universidad Católica Andrés Bello. Doctoranda de la Universidad Bicentennial de Aragua en Ciencias Jurídicas.

² Profesor de la especialidad de Ciencias Naturales, Mención Ciencias de la Tierra y Magíster en Educación Ambiental, Instituto Pedagógico de Caracas. Doctor en Ciencias Administrativas, UNESR. Catedrático e investigador en Perú en la Universidad Nacional de Tumbes, Universidad Nacional Mayor de San Marcos y Universidad Católica de Trujillo Benedicto XVI; y en Ecuador en la Universidad Iberoamericana del Ecuador, Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Universidad Península de Santa Elena y Universidad de Guayaquil. Investigador acreditado por Senescyt (Ecuador) y Concytec (Perú).

Alternative means of conflict resolution in the school context: some strategies

Abstract

This article discusses the general aspects related to alternative means of conflict resolution, as well as its application in the school context, within the framework of the Venezuelan legal system. The antecedents of the application of these means and their legal basis in the country are summarized. The main alternative procedures for conflict resolution are briefly described, considering possible strategies to achieve such objectives, while some experiences in Venezuela and other countries are reviewed. The implementation of the relevant courses is recommended, both to the educational authorities at the level of the competent State boards, as well as to the members of the management teams of universities and school institutions in general. In this process, the Universidad Pedagógica Experimental Libertador would be called to be the first teacher training institution in Venezuela to introduce the pertinent changes in its curricular structure.

Keywords: Venezuela; education; conflict resolution; mediation, conciliation.

Introducción

La conveniencia -necesidad en muchos casos-, de enseñar y aplicar en el contexto escolar algunos métodos alternativos de resolución de conflictos, parte de una realidad más amplia que afecta, en la práctica, los sistemas jurídicos de numerosos países y tiene sus raíces en el crecimiento poblacional, conjuntamente con la acelerada expansión y creciente complejidad de la dinámica de los diferentes sectores económicos, a la vez que de importantes sistemas sociales como la salud y la educación. Esto ha traído como consecuencia que el sistema de justicia tradicional se haya congestionado gradualmente, hasta el punto de hacerse virtualmente inoperativo ante las demandas de las personas que requieren la intervención de la justicia, para restablecer derechos que consideran vulnerados, situación esta de la que Venezuela no es una excepción.

Las consecuencias que se generan por la saturación del sistema de justicia son de variada naturaleza e incluyen retardo judicial, desconfianza de la ciudadanía y elevados costos para la administración de la justicia. Por tales motivos, muchas personas se han visto obligadas a hacer uso de otros mecanismos, que les permitan resolver sus conflictos de una manera rápida, eficiente y lo más justa posible, sin verse en la necesidad de emprender un procedimiento judicial, que podría resultar perjudicial para las partes involucradas.

Tales procedimientos, de los cuales pueden hacer uso las personas a los fines aludidos, son los denominados medios alternativos de resolución de conflictos y comprenden cualquier acto de carácter extrajudicial, que permita que las partes involucradas en un conflicto puedan resolverlo de manera amistosa, sin tener que someterse a una serie de formalidades, para luego esperar una posterior decisión por parte de los

órganos jurídicos competentes. Así, “los medios alternativos de resolución de conflictos, surgen como mecanismos a los cuales recurren las personas, para la consecución de una solución expedita en cuanto a un problema planteado” (Velásquez, 2012, p. 6).

Históricamente, en Venezuela el primer registro tocante a los medios alternativos de resolución de conflictos, se encuentra en la Constitución de 1830, en la que se contempla el arbitraje como una forma de resolver controversias, incluso cuando se haya iniciado un procedimiento judicial (Velásquez, 2012). No obstante, es en la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (Asamblea Nacional Constituyente, 1999) en donde se hace mención expresa de la inclusión y promoción de los medios alternativos de resolución de conflictos, en el marco del sistema de justicia venezolano (Petzold, 2004). De esta forma, se da pie para que el legislador incluya dichos medios en distintas leyes, como en el caso de la *Ley Orgánica Procesal del Trabajo* (Asamblea Nacional, 2002).

Los medios alternativos de resolución de conflictos a los que se refiere la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* son la mediación, la conciliación y el arbitraje. No obstante, con la expresión: “La ley promoverá el arbitraje, la conciliación, la mediación y cualesquiera otros medios alternativos para la solución de conflicto”, inserta en el artículo 258 del texto constitucional vigente, se deja abierta la posibilidad de recurrir a diferentes medios extrajudiciales, que sean idóneos y tiendan a la resolución de una determinada controversia de

También durante el lapso de vigencia de la Constitución de 1961 pueden encontrarse ejemplos de la interposición de tales recursos, como ocurrió en el particular caso de la partición extrajudicial de las joyas del Libertador Simón Bolívar y de su adquisición por el Banco Central de Venezuela, a finales del siglo XX, caso estudiado por Álvarez (1990). En la actualidad, en cambio, como lo expone Alsina (2010), una situación bastante común en países como Venezuela, se relaciona con el cobro extrajudicial de deudas morosas, mediante la conciliación, acuerdos y otros medios similares.

Pasando al ámbito educativo, en sus diferentes niveles, la resolución de conflictos por medios alternativos asume un doble interés, ya que además de constituir un valioso recurso práctico, reviste un alto potencial para la enseñanza de los valores relacionados con la convivencia y la paz (Gómez e Hidalgo, 2012; Rothman, 2014; Seijas, 2020). Como lo sostienen diferentes autores, la resolución de conflictos es una de las habilidades esenciales para la vida que deberían adquirir los alumnos durante su proceso de formación (Calderón, 2011; Fetherston y Kelly, 2007). Por tal razón, enseñar a los estudiantes a ser reflexivamente conscientes de sí mismos y de todos los miembros de su colectividad, representa una secuencia de acciones y una filosofía de empoderamiento, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje sobre el conflicto y la paz.

Al respecto, Burgio (2014) manifiesta que la violencia constituye un desafío al papel de los educadores y acota que debe prestarse atención a todas las formas de violencia, desde los conflictos armados entre pueblos o naciones, hasta las violencias más pequeñas -la violencia de un gesto, de una palabra, de un silencio-, que tienen como escenario las ciudades, las familias y las aulas. Señala dicho autor que el objetivo de todo educador es obtener una mejorada capacidad para ser feliz, para generar sentido, para crear valor y lograr la conquista de una mejor calidad de vida en el mundo. Agrega que la existencia de la violencia pareciera socavar el propio sentido de la escuela, al tiempo que se pregunta ¿de qué sirve enseñar, sea lo que sea, si esa enseñanza no promete la esperanza en la liberación de lo que causa el miedo y el dolor? (Burgio, 2014, p. 15-16).

El desarrollo de herramientas y métodos para fomentar la reflexividad, tales como la redacción de diarios, ejercicios y participación reflexiva en conflictos en el aula y en otros espacios educativos, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una profunda autoconciencia sobre sus propios pensamientos y reflexiones, y a mejorar en gran medida la educación y su potencial liberador. Además de aprender a pensar críticamente sobre la realidad, los estudiantes y maestros se beneficiarán enormemente del estudio reflexivo de sus propias reacciones ante el conflicto y la cooperación, el empoderamiento y la paz para obtener una perspectiva más profunda y nuevas habilidades para la toma de decisiones (Rothman, 2014).

Con base en las anteriores consideraciones, el presente artículo tiene como propósito proponer algunas ideas que puedan instrumentarse en el marco de las disposiciones legales venezolanas (Velázquez, 2012), aplicables a la realidad socioeducativa del país, en general, y en la esfera de influencia de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, en particular. Esto en consideración al hecho de que esta universidad tiene presencia, virtualmente, en todo el territorio nacional, por lo que, respecto al tema planteado, su acción pedagógica puede llegar a tener un amplio alcance.

El trabajo se desarrolla por medio de la metodología documental, definida como

el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, con apoyo, principalmente, en trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos. La originalidad del estudio se refleja en el enfoque, criterios, conceptualizaciones, reflexiones, conclusiones, recomendaciones y, en general, en el pensamiento del autor (UPEL, 2016, p. 20).

Por la naturaleza de este trabajo y a los efectos de ilustrar las amplias posibilidades que ofrece el tema en cuestión, también se considera de interés reseñar algunas investigaciones efectuadas en años recientes, tanto en Venezuela como en otros países, sobre la aplicación de los medios alternativos de resolución de conflictos en el contexto escolar, señalándose las metodologías utilizadas en cada estudio. Por su importancia, se incluyen investigaciones de índole intercultural y de género.

Finalmente, es necesario destacar que la aplicación de los métodos alternativos de resolución de conflictos al contexto escolar, tiene su origen y bases legales en el campo netamente jurídico, particularmente en la denominada justicia de paz, por lo que, seguidamente, se discutirán estos principios fundamentales y sus bases constitucionales en Venezuela.

Los medios alternativos de resolución de conflictos en el ordenamiento jurídico venezolano

Antecedentes

Como se ha señalado, el hecho de que el acceso a la justicia se haya convertido en algo lento y oneroso es una situación generalizada, que puede determinar incluso su inutilidad, en términos de lo intempestivas que pueden resultar las soluciones que emanen de tales procesos, por cuanto los sistemas de justicia no logran dar respuesta inmediata a los hechos litigiosos que se les presentan. Por tales razones, las personas acuden cada vez con mayor frecuencia a los medios alternativos de resolución de conflictos, no con la intención, desde luego, de ignorar el sistema de justicia ordinario, sino con la intención de que dichos medios alternativos sirvan como complemento para la obtención de una respuesta justa, en el menor tiempo posible y con la intervención de los propios afectados por la disputa.

Esta situación no constituye un hecho que afecta exclusivamente a Venezuela, ya que, como se ha señalado, “los sistemas judiciales atraviesan una profunda crisis. Así lo han evidenciado las encuestas realizadas en varios países latinoamericanos durante la última década” (Álvarez, 2003, p. 15). Esto significa que, debido a la inoperatividad de los distintos tipos de sistemas de justicia, los medios alternativos de resolución de conflictos son utilizados por los ciudadanos de muchos países, incluyendo Venezuela. Conviene recalcar que la utilización de los medios alternativos de resolución de conflictos, no tiene como finalidad “desplazar al sistema de justicia ordinaria, el cual tiene una misión fundamental en el mantenimiento del equilibrio social” (Jansen, 2008, p. 76). Así, estos medios alternativos están llamados a complementar el sistema de justicia y a llenar ciertos vacíos.

Por lo antedicho y tomando en consideración la crisis por la que atraviesa el aparato de justicia, se hace necesario encontrar otros métodos, preferentemente no adversariales, para la solución de las controversias, los cual representa ventajas tanto para el sistema judicial, sobrecargado, a la vez que para los ciudadanos comunes a los que se les dificulta el acceso a dicho sistema, o que “por distintos motivos, no pueden sobrellevar la pesada carga que supone un juicio” (Highton y Álvarez, 2008, p. 23). Esto significa que es oportuno, en aras de descargar de controversias al sistema de justicia, encontrar métodos no antagonistas, es decir, que no supongan el desarrollo de un pleito entre las partes, que implique un procedimiento contencioso.

Los medios alternos de resolución de conflictos son aquellos procedimientos ajenos a los sistemas judiciales estatales, es decir, procedimientos extrajudiciales, que permiten a dos o más partes la superación de un conflicto planteado entre ellas, solución que generalmente se resuelve mediante un acuerdo voluntario (Martí, 2002). Comprenden distintos procedimientos que conforman modelos, los cuales establecen pautas de tipo procesal y tienen un fin determinado. Puede decirse que son procedimientos de carácter alternativo, lo que significa que no son procedimientos tradicionales de resolución de controversias. De ahí su característica de ser un procedimiento extrajudicial facultativo, cuya principal finalidad es la resolución de un conflicto de forma voluntaria entre dos o más partes.

Según Highton y Álvarez (2008, p. 26), los objetivos que se reconocen en doctrina de los medios alternativos de resolución de conflictos son los siguientes:

1. Aliviar la congestión de los tribunales, en el mismo momento que se puede reducir el costo y la demora en la resolución de los conflictos.
2. Incrementar la participación de la comunidad en los procesos de resolución de conflictos.
3. Facilitar el acceso a la justicia.
4. Proveer a la sociedad una forma más efectiva de resolución de disputas.

De acuerdo con lo anterior, el propósito de los medios alternativos para la resolución de conflictos es la descongestión de los tribunales, el acceso a la justicia por parte de las personas y, quizá el más importante de todos, alentar a las comunidades para que sean ellas mismas las que logren resolver sus conflictos internos.

En Venezuela, la aparición de los medios alternativos para la resolución de conflictos, es el resultado de su inclusión dentro del ordenamiento jurídico nacional “no precisamente como una cultura que se ha gestado espontáneamente en el seno de la sociedad” (Jansen, 2008, p. 126). En tal sentido, se le reconoce a la conciliación un carácter de equivalente jurisdiccional, es decir que surte efecto tal como si fuese una sentencia con la correspondiente característica de cosa juzgada, conforme al Artículo 262 del Código de Procedimiento Civil venezolano vigente (Congreso de la República de Venezuela, 1990) y que encuentra en el ámbito laboral su más necesaria y amplia aplicación, haciéndose esencial en el proceso, pues la Sala Constitucional deduce que con este principio el conflicto es económico más que jurídico, por lo que, en virtud de tal carácter, debe buscarse el entendimiento entre las partes (Velásquez, 2012).

Sin embargo, el Estado no ha impulsado suficientemente los medios alternativos de resolución de conflictos en el seno de la ciudadanía, ni esta los ha utilizado como una costumbre para la solución de determinadas controversias, sino que han sido insertados dentro del ordenamiento jurídico venezolano como mecanismos alternos, pero con escaso desarrollo. Señala Jansen (2008, p. 77) que, en las facultades de Ciencias Jurídicas y

Políticas de las distintas universidades venezolanas, se le otorga mayor relevancia “a la instauración de litigios como vía por excelencia para dirimir conflictos de intereses entre particulares o entre estos y el Estado”. Lo anterior ha traído como resultado final que el sistema de justicia venezolano haya colapsado casi en su totalidad, debido al abarrotamiento de casos que impiden conseguir justicia en cada controversia concreta (Velásquez, 2012).

Es conveniente recordar la necesidad de estos medios alternativos como la conciliación, la negociación, el arbitraje y la mediación, que existían en el ordenamiento jurídico venezolano desde décadas pasadas. Al respecto, puede citarse el artículo 190 de la Constitución Nacional de 1830, el cual establecía que “los venezolanos tienen la libertad de terminar sus diferencias por árbitros, aunque estén iniciados los pleitos” (Congreso Nacional, 1830).

A los mismos efectos, también pueden mencionarse otros cuerpos normativos, que incluyen la figura de los medios alternativos de resolución de conflictos, tales como el *Código de Procedimiento Civil* (Congreso de la República de Venezuela, 1990), la *Ley Orgánica de Justicia de Paz* (Congreso de la República de Venezuela, 1994), la *Ley de Arbitraje Comercial* (Congreso de la República de Venezuela, 1988; 1998), la *Ley de Derecho Internacional Privado* (Congreso de la República de Venezuela, 1998), y la *Ley de Protección del Niño, Niña y Adolescente* (Asamblea Nacional RBV, 2015).

Disposiciones constitucionales

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional Constituyente, 1999), construida dentro de un proceso constituyente y aprobada vía referéndum, promueve los medios alternativos de resolución de conflictos:

Artículo 258. La ley organizará la justicia de paz en las comunidades. Los jueces o juezas de paz serán elegidos o elegidas por votación universal, directa y secreta, conforme a la Ley.

La ley promoverá el arbitraje, la conciliación, la mediación y cualesquiera otros medios alternativos para la solución de conflictos.

El objetivo primordial de la justicia de paz es alcanzar la justicia en el caso de que se trate y garantizar la convivencia pacífica de los integrantes de una comunidad determinada. Los jueces de paz tienen como deber lograr la solución de los conflictos a través de la conciliación. En ese sentido: “La misión fundamental del Tribunal de Paz se encuentra en la obligación de procurar de manera permanente, la resolución de controversias cuya competencia le corresponda por vía de conciliación” (Molina, 1994, p. 117).

La justicia de paz en Venezuela se remonta al año 1836, cuando los tribunales encargados de administrar la justicia en materia civil fueron organizados jerárquicamente en primer lugar por la Corte Suprema, en segundo lugar, por las Cortes Superiores, en

tercer lugar, por los Tribunales de Primera Instancia, en cuarto lugar, los de Comercio, en quinto lugar, por los de Arbitraje, en sexto lugar por los de los Alcaldes y en séptimo lugar los Jueces de Paz.

El procedimiento de la justicia de paz se basa en los principios de oralidad, concentración, simplicidad, igualdad, celeridad y gratuidad. En cuanto a la oralidad, se puede decir que el proceso de la justicia de paz se fundamenta en un diálogo permanente entre el juez y las partes. La concentración está íntimamente relacionada con la oralidad y consiste en la realización de todas las actuaciones procesales en un solo acto, el cual “puede constar de varias sesiones celebradas en días seguidos o muy próximos, se formulan las alegaciones y se practica la prueba ante el juez, debiéndose dictar la sentencia en un breve lapso” (Molina, 1994, p. 67).

La simplicidad en la forma se refiere a convenciones simples y útiles, a diferencia de lo que establece la actividad procesal tradicional. El principio de igualdad quiere decir que las partes involucradas en el conflicto, poseen los mismos deberes y derechos, y no puede existir por parte del juez de paz preferencia por ninguna de ellas. A su vez, la celeridad en el proceso de justicia de paz tiene que ver con el hecho de que la solución de la controversia no debe extenderse en el tiempo, ya que la resolución del conflicto debe darse en un tiempo razonable. Por ello, la celeridad se conceptúa como “el derecho a una justicia expedita, pues su excesiva duración se traduce en indefensión” (Molina, 1994, p. 69). Por último, la gratuidad implica la disminución de la influencia negativa del costo procesal, es decir, la demora en una sentencia oportuna y justa, facilitándole a las partes involucradas una solución inmediata de la controversia planteada para no incurrir en costos onerosos.

La ley que rige la justicia de paz en Venezuela es la *Ley Orgánica de la Justicia de Paz* (Congreso de la República de Venezuela, 1994), en la cual se puede destacar las competencias establecidas en su artículo 8 referidas a la resolución de conflictos en la comunidad, conflictos por violencia familiar, controversias entre vecinos por causas relacionadas con la materia de arrendamiento, problemas vecinales relacionados con ordenanzas sobre convivencia vecinal y los conflictos que se sometan al procedimiento de equidad.

En lo atinente al segundo párrafo del artículo 258 de la *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999), es importante subrayar que dicho artículo se refiere a los medios alternativos de resolución de conflictos: el arbitraje, la conciliación, la mediación y cualesquiera otros medios que tengan como finalidad la solución de un conflicto determinado. El artículo 253 de la CRBV (1999) está relacionado directamente con el segundo párrafo del artículo 258 del mismo cuerpo legal. En ese sentido el citado artículo expresa lo siguiente:

La potestad de administrar justicia emana de los ciudadanos y ciudadanas y se imparte en nombre de la República por autoridad de la ley.

Corresponde a los órganos del Poder Judicial conocer de las causas y asuntos de su competencia mediante los procedimientos que determinen las leyes, y ejecutar o hacer ejecutar sus sentencias.

El sistema de justicia está constituido por el Tribunal Supremo de Justicia, los demás tribunales que determine la ley, el Ministerio Público, la Defensoría Pública, los órganos de investigación penal, los o las auxiliares y funcionarios o funcionarias de justicia, el sistema penitenciario, los medios alternativos de justicia, los ciudadanos o ciudadanas que participan en la administración de justicia conforme a la ley y los abogados autorizados o abogadas autorizadas para el ejercicio. (Constitución de la República Bolivariana de Venezuela).

Del artículo 253 del citado texto constitucional, se desprende que tanto el arbitraje, la conciliación, la mediación o cualquier otro medio apto para la solución de un conflicto, como por ejemplo la negociación, forman parte del sistema de justicia venezolano. Respecto a las disposiciones constitucionales antes transcritas, se puede afirmar que constituyen la base necesaria al efecto de “la implantación de una política de Estado para el desarrollo de los medios alternos de solución de conflictos, así como la contribución a la creación de un clima que permita el surgimiento de la cultura de la paz” (Jansen, 2008, p. 128). Se observa la existencia de un piso constitucional que puede contribuir al desarrollo y promoción de los medios alternativos de resolución de conflictos por parte del Estado venezolano, para que de ese modo el sistema de justicia se descongestione de controversias que no revistan mayor complejidad, a fin de que las comunidades puedan participar en la resolución de sus conflictos internos (Velásquez, 2012).

La resolución de conflictos: marco conceptual

Al abordar el tema de los medios alternos para la resolución de conflictos en el contexto escolar, se hace necesario revisar algunas consideraciones generales tanto sobre su concepto como acerca de los diferentes puntos de vista desde los que puede ser enfocado el tema, además de los grandes dominios que abarca este campo.

El término conflicto se usa para hacer referencia a diferentes situaciones, en una variedad de ámbitos y en condiciones que implican algún tipo de antagonismo. En su definición se incluyen situaciones que van desde incompatibilidades, debates, discusiones, desacuerdos graves, confrontaciones y disputas, hasta combates y guerras. Para Bercovitch (1990, p. 6), el conflicto se define como una “situación que genera objetivos o valores incompatibles entre diferentes partes”. A su vez, Coser (1957) entiende el conflicto como el choque de valores e intereses; la tensión entre lo que es y lo que algunas personas o grupos sienten que debería ser.

En lo tocante a la connotación real y al significado del término resolución, se conceptúa como la expresión de opiniones o intenciones acordadas por un cuerpo legislativo y como la acción de resolver un problema o disputa (Wani, 2011). Así, la resolución de conflictos puede definirse preliminarmente como una situación en la que las partes enfrentadas pactan un acuerdo que resuelva sus incompatibilidades centrales, acuerdo por el que aceptarán la existencia continuada de los demás como partes, mientras que se comprometen a cesar toda acción violenta entre ellos (Wani, 2011).

Diferentes autores coinciden en que la resolución de conflictos implica una variedad de procesos, tendientes a mitigar o eliminar las fuentes de confrontación (Rahmat, 2020; Sweeney y Carruthers, 1996). La resolución de conflictos es una expresión genérica, que abarca una gama de métodos y enfoques para abordar los apremios, los cuales van desde la negociación hasta la diplomacia; de la mediación al arbitraje; de la facilitación a la adjudicación; desde la prevención del conflicto a la conciliación; desde la gestión hasta la transformación de los antagonismos y desde la justicia restaurativa hasta el mantenimiento de la paz.

Para algunos investigadores el término se refiere esencialmente a un tipo específico de trabajo, por ejemplo, participar en la mediación en una manera particular. Para otros se trata de métodos para resolver o terminar conflictos, que implican esfuerzos conjuntos a fin de alcanzar acuerdos mutuamente aceptables (Sandole y Van der Merwe, 1993). También, existen especialistas para quienes la resolución de conflictos es una cosmovisión (*Weltanschauung*), que puede aplicarse a todas las etapas de los conflictos y abarca formas relativamente constructivas de conducir y transformar los conflictos, para luego garantizar relaciones equitativas (Kriesberg, 2009, p. 15-32).

La resolución de conflictos se relaciona con todos los dominios donde estos se originen, ya sea dentro o entre familias, organizaciones de diversa índole, comunidades y países. Los especialistas en resolución de conflictos frecuentemente enfatizan que este campo incluye tanto el estudio de acciones prácticas y aplicaciones para la resolución de conflictos, como la teorización y la investigación académicas (Rahamat, 2020). Desde luego, la interacción dinámica entre estas áreas es de mucha importancia para la evolución del campo en general.

La construcción de teoría en resolución de conflictos, al igual que en otras disciplinas de las ciencias sociales, varía en cuanto a métodos, que pueden ser inductivos o deductivos (Rahmat, 2020). Algunas teorías se refieren a áreas de conflicto limitadas o a etapas particulares del conflicto, mientras que otras pretenden proporcionar una comprensión general de una amplia gama de conflictos en todo su curso. No obstante, no se ha logrado un consenso sobre una determinada teoría comprensiva de los conflictos desencuentros que pueden suscitarse en instituciones educativas, tanto en el plano escolar como en el ámbito de la gerencia educativa (Zembylas, 2012).

Sobre estos aspectos, puede afirmarse que existe un consenso general respecto a que los conflictos se pueden gestionar mejor de lo que usualmente suele hacerse. Este punto de vista puede implicar una visión de un entorno armonioso o puede suponer simplemente la convicción de que los conflictos, siempre indeseables, a menudo pueden evitarse o al menos limitarse (Kriesberg, 2009). Existe también acuerdo sobre los procesos de conflicto particulares y las generalizaciones empíricas. Sin embargo, sin una teoría integral, las inconsistencias entre varias generalizaciones y proposiciones no se reconcilian. Por otra parte, sin una teoría comprensiva o teorías de rango medio, es difícil saber bajo qué condiciones específicas un determinado proceso social o generalización empírica es o no es operativo, lo que torna difícil enfocar la aplicación de tal conocimiento en la práctica.

A partir de estas consideraciones, las generalizaciones empíricas y el conocimiento de los procesos, algunas acciones relevantes pueden convertirse en ejercicios efectivos que logren la supresión de los conflictos, si se utilizan con buena información sobre ellos. Las experiencias y consecuencias de analizar los postulados generales de la resolución de conflictos, permiten establecer las comparaciones apropiadas para evaluar la efectividad de la aplicación de dichos postulados (Kriesberg, 2009). La práctica, en este sentido amplio, proporciona gran parte de los datos para la investigación sobre resolución de conflictos y la construcción de teorías.

La información puede provenir de estudios de casos de negociaciones de paz o análisis cuantitativos de mediaciones en situaciones de crisis. Ambas fuentes de información pueden arrojar resultados sobre la aplicación de medios alternos como los que se plantean en este artículo, específicamente centrado en conflictos que pueden presentarse en las diferentes áreas del contexto escolar (Calderón, 2011; Girard y Koch, 1996; Jones, 2004; Stevahn, 2010).

Los mecanismos alternativos de solución de conflictos más conocidos y practicados son la negociación, la mediación, la conciliación y el arbitraje (Velásquez, 2012). Según Montes de Oca (2013, p. 113-117), la negociación es una forma de resolver un conflicto, mediante la cual las partes intentan llegar a una decisión conjunta en asuntos de interés mutuo y situaciones conflictivas. La negociación no implica la participación de un tercero. La mediación, en cambio, es un proceso de negociación más complejo, que implica la participación de un tercero, ajeno a las partes involucradas, denominado mediador, que puede ser un individuo, un grupo de individuos o una institución determinada, elegido libremente por las partes.

La conciliación es un procedimiento o camino previo al proceso judicial, que implica la participación de un conciliador, las partes y sus representantes. Tiene como objetivo evitar el proceso judicial o concluirlo por acuerdo libre. Es, en esencia, una negociación, pero con la intervención del tercero, quien facilita el proceso de comunicación. La conciliación puede darse en dos ámbitos: extrajudicial o intraproceso.

La conciliación se entiende como un proceso complejo, multifacético y de largo plazo, para restaurar la armonía y transformar las emociones hostiles entre lados rivales después de un conflicto (Gázquez, Pérez y Carrión, 2011; Kriesberg 2009). Es importante recalcar que reconciliación no es sinónimo de indiferencia ni de olvido.

Por último, el arbitraje es un mecanismo cuasi-judicial, alternativo a la solución judicial, que vincula a las partes con un árbitro. En este proceso, el árbitro, bien sea que se trate de una acción con árbitro único o con tribunal arbitral, generalmente es escogido por las partes. El arbitraje se estipula por voluntad de las partes, expresa en el convenio o cláusula arbitral que ellas suscriben.

Es relevante destacar la condición de neutralidad que deben reunir los terceros que actúan en algunos de los procesos mencionados. A nivel internacional, un ejemplo ilustrativo de las consecuencias que puede acarrear la parcialidad del árbitro, se encuentra en el célebre caso del Laudo Arbitral de París, del tres de octubre de 1899, por el cual se le otorgó injustamente a Gran Bretaña el territorio del Esequibo, actualmente reclamado por Venezuela ante la Corte Internacional de Justicia. Ente los múltiples vicios, tanto de forma como de fondo, que caracterizaron dicho arbitraje, se ha señalado la parcialidad del jurista ruso, Fiódor Fiódorovich Martens, quien era funcionario activo de su país (Badell, 2023, p. 466).

Algunas experiencias relacionadas con resolución de conflictos en el contexto escolar

En este campo específico, entre los estudios más recientes puede citarse el trabajo publicado por Fuenmayor e Hidalgo (2020), quienes investigaron, con diseño de campo, la relación entre la comunicación organizacional y la solución de conflictos en Educación Básica Primaria, en el municipio San Francisco del estado Zulia (Venezuela). La investigación arrojó como resultado que conforme aumentan los valores de la variable comunicación organizacional, aumenta de forma media moderada, con tendencia a alta, la solución de conflictos.

Un caso particular, por la condición de región de frontera que presenta el espacio geográfico ocupado por la población estudiada, lo representa la investigación llevada a cabo por Pitta-Osses y Acosta-González (2020), en una comunidad indígena wayúu, etnia que, como es sabido, habita en la región fronteriza de la Goajira colombo-venezolana. Las investigadoras partieron de la necesidad de aplicar estrategias que faciliten la comprensión de los sistemas de participación interculturales, priorizando el respeto por las tradiciones propias de la comunidad indígena. La investigación se planteó como objetivo desarrollar una propuesta para la aplicación de los métodos alternativos de solución de conflictos en las instituciones etnoeducativas de La Guajira, conjuntamente con la utilización del sistema jurídico wayúu.

Los resultados de esta investigación, que se llevó a cabo por medio de una metodología exploratoria-descriptiva y propositiva, evidencian “una problemática relacionada con el choque cultural entre los mecanismos de aprendizaje y enseñanza en las instituciones oficiales, y la metodología aplicada dentro de las comunidades indígenas” (Pitta-Osses y Acosta-González, 2020, p. 39). El trabajo presenta una propuesta para aplicación de los métodos alternativos de solución de conflictos en las instituciones etnoeducativas, de conformidad con los postulados que rigen la forma de vida de los integrantes de la mencionada etnia.

Centrado en la misma etnia indígena, otro trabajo de investigación (Bautista y Zamudio, 2014) tuvo como propósito relacionar la figura institucional del Putschipü'üi (Palabrero), autoridad moral, social y cultural perteneciente al sistema normativo wayúu, en la institución Etnoeducativa del Internado Indígena de Siapana en el municipio de Uribia Alta Guajira (Colombia), como modelo de mediación y resolución de conflictos escolares presentes en dicha institución escolar. La investigación se llevó a cabo como un estudio de caso, que incorpora elementos teóricos, psicopedagógicos, ético-filosóficos y cívico-políticos, correspondientes al sistema normativo wayúu, representados institucionalmente bajo la figura del Putschipü'üi (Palabrero), el cual actúa como agente de control social para la aplicación de justicia, con base en la palabra y el saber ancestral que integra los fundamentos de vida espiritual, mitológica y social de la nación wayúu.

Según las autoras, la aplicación de los resultados de este estudio puede permitir que los niños wayúu, en las diferentes etapas de su desarrollo, fortalezcan los valores, principios, costumbres, aptitudes, destrezas y habilidades en la resolución de conflictos. Se busca con ello aumentar el sentido de pertenencia a su cultura e identidad, para garantizar su pervivencia en el tiempo (Bautista y Zamudio, 2014).

En otro trabajo, aplicando tecnologías avanzadas como la inteligencia artificial y la realidad virtual, Carrasco et al. (2023) diseñaron e implementaron un software para un prototipo de simulador virtual, útil para presentar casos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de medios alternos de solución de conflictos. Esta técnica permite obtener un modelo funcional del sistema, que permite al usuario tener una idea y enfoque de la aplicación, además de refinar los procedimientos para disminuir los riesgos en los casos reales. El modelo utilizado por los investigadores fue el Unified Modeling Language (UML), seleccionado por ser un estándar en la industria de la Programación Orientada a Objetos, considerado ventajoso para este proyecto. Se concluye que este novedoso software además de sus aplicaciones didácticas permite experimentar y controlar los costos de las acciones a emprenderse en la práctica. Señalan estos autores que, en México, los medios alternos para la solución de conflictos constituyen un campo del derecho aplicable en las áreas penal, civil, familiar, administrativa, fiscal, financiera, deportiva, mercantil y escolar. Dichos investigadores también destacan que la realidad virtual, con la aplicación

de la inteligencia artificial, ha sido implementada con éxito para la enseñanza y el aprendizaje en otras áreas, como la psicología, ingeniería, física y medicina.

Enmarcada en el importante enfoque de la prevención de los conflictos escolares, visión que puede considerarse como parte de la resolución de conflictos por medios no tradicionales, se encuentra la investigación de Brandão Neto et al. (2020), realizada en Brasil. El trabajo tuvo por objetivo desarrollar una estrategia participativa de educación para la salud, en el proceso de capacitación de protagonistas adolescentes para la prevención del acoso escolar (*bullying*). La metodología se basó en la investigación cualitativa de intervención participativa, según el modelo de *Community-Based Participatory Research* y en los Círculos Culturales de Paulo Freire. La población para el estudio fue intencional, con la participación de 12 adolescentes considerados líderes en sus grupos. Para la generación de datos en la fase de la intervención educativa, se utilizaron técnicas de observación, con notas en el diario de campo, registro fotográfico y filmación.

En los resultados del trabajo se señala que el modelo de intervención pedagógica permitió la participación activa de los adolescentes, con el objetivo de desarrollar habilidades para generar comportamientos pro-sociales, relaciones empáticas y asertivas, capaces de enfrentar el acoso y transformar el entorno escolar. Los autores concluyen que el uso de metodologías participativas, desde la perspectiva del protagonismo juvenil, tiene el potencial de apoyar las prácticas educativas de los trabajadores sociales escolares, en la colaboración y liderazgo de los programas anti-acoso.

En lo tocante al problema del acoso escolar, el ya citado método de la mediación es notablemente efectivo también en la resolución de esa clase de conflictos, como lo sostiene De la Hoz (2019), con base en sus investigaciones en España. Señala este autor que la resolución de conflictos ha evolucionado desde ser un proceso cerrado, centrado en la acción de quien decide o sanciona, a ser un proceso construido por sus protagonistas. De la Hoz (2019) afirma que “la mediación escolar ha pasado en pocos años, de ser un proceso de resolución de conflictos desconocido, a ser un programa reconocido y demandado, y que ha demostrado su utilidad y vigencia” (p. 177). Según De la Hoz sería útil que en la educación actual se discuta acerca de metodologías activas que propendan a otorgar un mayor protagonismo al alumnado, en su desarrollo académico. En estos contextos la mediación escolar se revela como un método altamente conveniente de enseñar a los alumnos, a fin de que aprendan a manejar situaciones difíciles y a buscar el consenso ante problemas interpersonales.

Agrega De la Hoz que es necesario permitirle más protagonismo al alumnado e incentivar la participación del cuerpo docente en la solución de los problemas escolares, desde una perspectiva de cooperación. Recalca el citado autor que se trata de un paso fundamental en la mejora del clima escolar y las relaciones personales. También explica que la mediación escolar es un proceso más preventivo que resolutivo, ya que no se fundamenta solo en acciones puntuales para resolver conflictos, sino en la mejora general

de la convivencia escolar. Por esta razón lo define como “un proceso con identidad propia que puede adaptarse perfectamente a las necesidades y demandas de los centros de educación primaria y secundaria” (p. 178).

Para que un programa de mediación responda a las demandas que se le plantean, es fundamental -asevera el investigador-, una formación rigurosa de los mediadores escolares y un ambiente de trabajo que garantice intervenciones eficaces para la mejora de la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos en la institución educativa. A la luz de estas últimas recomendaciones, es forzoso reconocer que, en Venezuela como en otros países latinoamericanos, las dificultades son múltiples y complejas.

En el área de los estudios de género, bajo la óptica de los medios alternativos de prevención y solución de conflictos, las investigadoras Gómez e Hidalgo (2018), realizaron un estudio partiendo de la premisa de que la universidad venezolana debe desempeñar un papel de primera línea como garante en la construcción de la equidad e igualdad de género. En el seno universitario se debe educar sobre la prevención de la violencia contra la mujer, flagelo que ha permanecido en la sociedad, por lo que señalan como de imperiosa necesidad un cambio de esta realidad, transformación que plantean mediante un proceso de socialización preventiva.

La investigación tuvo como propósito “determinar las necesidades de formación de las integrantes de la comunidad educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Miranda ‘José Manuel Siso Martínez’ (...) para minimizar la violencia contra la mujer y mejorar su calidad de vida” (Gómez e Hidalgo, 2018, p. 55). La metodología empleada se fundamentó en el paradigma socio crítico, con diseño de investigación acción participativa, con seis informantes clave. En la investigación, la recolección de la información se efectuó mediante la observación participante, entrevistas con preguntas orientadoras y notas de campo, las cuales fueron analizadas cualitativamente. El procedimiento se inició con una primera fase de diagnóstico, seguido del desarrollo de un programa de formación social consensuado. La investigación se sustentó sobre las teorías de los principios sobre violencia de género, la no violencia de género y su relación con la educación ambiental para la sustentabilidad, la convivencia social, la desnaturalización de la violencia y el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

Entre los logros alcanzados, las investigadoras mencionan, una mejora en la convivencia social institucional, bajo acciones que previenen la violencia de género, así como toda forma de discriminación. Señalan que se implementó una intervención social con perspectiva de género, acción que contribuyó a mejorar la calidad de vida de los integrantes de la comunidad educativa estudiada.

A partir de las debilidades observadas, Gómez e Hidalgo (2018) señalan la necesidad de fortalecer a la comunidad en el conocimiento del marco legal vigente referido a la protección de la mujer contra la violencia, la pertinencia de revisar la

normativa institucional, para adaptarlas o elaborar nuevas políticas universitarias con perspectiva de género. En última instancia, en el plano comunicacional la investigación detectó carencias en lo atinente a las habilidades sociales para la comunicación, así como la falta de un liderazgo alternativo para la mediación en la resolución de los conflictos que se presentan en dicha comunidad educativa.

La enseñanza de la prevención y resolución de conflictos en el medio escolar

La prevención de la violencia, la resolución de conflictos y la mediación entre pares, son las acciones que pueden generar sociedades pacíficas dentro de las aulas. Este postulado se viene planteando desde hace varias décadas (Girard y Koch, 1996). Actualmente, las dinámicas sociales, a nivel internacional, han potenciado notablemente su interés en distintos espacios y lo han convertido en uno de los aspectos educativos prioritarios. La mediación entre pares es una forma específica de resolución de conflictos que utiliza a los docentes y estudiantes como un tercero neutral entre las partes, para la resolución de conflictos. Como lo señala Mora (2012), el salón de clases y la escuela pacífica son los resultados de la generación y aplicación de valores y habilidades de cooperación, comunicación, tolerancia y expresión emocional positiva, los cuales promueven y enseñan la paz en toda la organización escolar (Tuimur y Chemwei, 2015).

La resolución de conflictos en educación está estrechamente vinculada con la democracia y la ciudadanía, así como con “la cohesión familiar como elemento limitante de la agresividad” (Reyes et al., 2019, p. 2). También, permite el desarrollo de un mundo pacífico, del aprendizaje cooperativo, la educación multicultural, la reducción de prejuicios, la justicia social, prevención y reducción de la violencia, promoción del pensamiento crítico y la resolución de problemas en general. A partir de la enseñanza y la gestión que consideren, en primer término, las realidades locales se pueden resolver los conflictos (Bautista y Zamudio, 2014; Martínez, 2020; Pitta-Osses y Acosta-González, 2020).

En los últimos años, el crecimiento de la violencia en las escuelas ha incentivado el interés por la resolución de conflictos (ONU-Venezuela, 2022). Sin embargo, existe una brecha considerable entre la resolución de conflictos por la vía judicial y la necesidad de soluciones inmediatas a los problemas puntuales, lo que puede conducir a resultados poco realistas y a la formulación de metas y expectativas inapropiadas. Los profesionales de la educación con experiencia, conciben la resolución de conflictos como un componente en la preparación de los docentes en formación y de los jóvenes estudiantes, para encontrar respuestas no violentas a las crisis, en la promoción de la justicia social y en la reducción de los prejuicios en las comunidades escolares (Moreno, 2019).

Por estas razones, se observa una tendencia mundial a incluir estos aspectos en los programas que se desarrollan en los distintos niveles educativos, programas que deben ajustarse a escalas municipales, a fin de atender los conflictos más habituales y frecuentes

en cada comunidad. Los programas curriculares son las principales vías de entrada para acometer la solución de diferencias en las escuelas (Bickmore, 2019). De este modo, la información, las estrategias didácticas y las habilidades pertinentes, van incorporándose gradualmente en las aulas de clase a través de los estudios sociales, los idiomas, los cursos de literatura, ciencia e incluso matemáticas, así como a través de la instrucción directa en comunicación y resolución cooperativa de problemas, acudiendo a la mediación por pares, cuando los casos lo ameritan (Nese et al., 2022). Algunos docentes, a menudo en conjunto con iniciativas curriculares, optan por incorporar principios de resolución de conflictos en la gestión del aula.

Dado que la mediación entre pares generalmente requiere participación, apoyo y recursos, más allá de los que pueden disponer los docentes aislados, las escuelas y facultades deben comprometerse integralmente con tales propósitos, al igual que las zonas escolares y, en última instancia, los órganos educativos superiores del Estado (Vacas y Rodríguez-Ruiz, 2023). Esos esfuerzos integrales pueden requerir de la decidida participación de los padres, representantes y otros miembros de la comunidad educativa, además de exigir la formación y desarrollo del personal, que podrían tener la colaboración de los grupos con fuertes y legítimos liderazgos políticos.

Lo concerniente a la resolución de conflictos en las escuelas ha crecido rápidamente. Los educadores aprenden principalmente sobre la resolución de conflictos por su cuenta o a través de los programas de capacitación docente. La interrogante acerca de si los profesores pueden llevar a cabo la mediación entre pares y otros programas de resolución de conflictos, sin haber obtenido formación adecuada sobre el tema, es una cuestión central. Numerosos autores consideran que la formación específica es necesaria, debido a la dificultad para cambiar las actitudes y el comportamiento de los adultos (Gómez e Hidalgo, 2018; Ilfiandra, et al. 2023; Skordoulis, et al., 2020). Sin la formación suficiente para abordar el propio comportamiento de los maestros, existe el riesgo de que el discurso de los educadores no sea cónsono con sus acciones, lo cual les restaría autoridad a la hora de mediar en algún conflicto.

En cuanto al aspecto relacionado con las instancias que pueden llevar a cabo la formación de los profesores para las funciones inherentes a la resolución de conflictos escolares, existen diferentes situaciones. En algunos países, la oficina del fiscal general ofrece ese tipo de cursos. En otros, los organismos educativos del Estado patrocinan centros de formación en facultades de derecho y oficinas especializadas; simultáneamente, existen organizaciones no gubernamentales, relacionadas con los programas de paz, que asumen esas funciones (Rahmat, 2020; Sweeney y Carruthers, 1996).

Otros aspectos importantes en los procesos de preparación de los docentes en servicio, reflejan los problemas que surgen ante cualquier proceso de cambio. Estos se relacionan con la fortaleza del liderazgo académico, la necesidad de apoyo y seguimiento específico para los docentes, la relación entre las demandas del programa y los recursos,

además del impulso y alcance que supone en hecho de que los cambios sean integrales, en todo el sistema escolar, contra los menos efectivos y poco sostenibles cambios en el plano de las instituciones aisladas (Pérez, 2020).

A nivel mundial, la inclusión de la resolución de conflictos en los programas de educación, tanto en pregrado como en posgrado, ha crecido lentamente, pero estos planes de estudios han venido introduciéndose en algunas escuelas y departamentos de educación, en una variedad de formas (Martínez, 2020). El tema ha sido incorporado dentro de los programas de cursos existentes y también como cursos independientes. Varios investigadores han señalado que la combinación de tales cursos con los proyectos de investigación-acción, resulta particularmente efectiva para el logro de los objetivos formulados (Gómez e Hidalgo, 2018; Skoroulis et al., 2020).

Tal como en otras esferas de la realidad, la resolución de conflictos generalmente se refiere a las estrategias que permiten a los docentes y estudiantes manejar conflictos de manera pacífica y cooperativa, al margen de los procedimientos disciplinarios tradicionales, es decir, mediante la mediación entre pares. En Venezuela, al igual que en muchos países del mundo, los aspectos anteriormente discutidos representan una necesidad que reclama la elaboración de programas curriculares en los que se enseñe a los docentes, tanto en formación como en ejercicio, las estrategias y técnicas para prevenir y resolver conflictos (Gómez e Hidalgo, 2018; Pérez, 2020; Pitta-Osses y Acosta-González, 2020).

Para nuestro país, el marco idóneo para introducir los contenidos programáticos antes aludidos, se encuentran en la propuesta de la Organización de las Naciones Unidas titulada *Juntos para la Educación del Futuro* que señala:

Todos los países del mundo atraviesan una emergencia provocada por tres crisis silenciosas identificadas por la Comisión Económica para América Latina: la pérdida de más de un año de escolaridad presencial para una generación de estudiantes; el aumento de la violencia de género y de la desigual carga de cuidados según sexo y la exacerbación de la destrucción de la biodiversidad marina y terrestre (ONU-Venezuela, 2022).

Adhiriéndose a esta propuesta, el gobierno venezolano, a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación, con el apoyo de UNICEF Venezuela, en conjunto con la Oficina del Coordinador Residente de Naciones Unidas y otros organismos, en mayo de 2022 realizó una consulta virtual y la activación talleres presenciales, a fin de conocer las opiniones de la ciudadanía a los efectos de definir las grandes prioridades educativas del país. Como resultado de aquellas actividades, en noviembre de 2022 fue publicado un documento que lleva el mismo título de la propuesta de la ONU: *Juntos por la Educación del Futuro*, en el cual se presentan los énfasis curriculares en un modelo de siete bloques: la lectura, la escritura, matemática para la vida, ciencias, tecnología e innovación, el

dominio de un segundo idioma, el ambiente e identidad, historia patria y ciudadanía, vertebrados por los ejes orientación vocacional y formación docente (MPPE, 2022).

Así mismo, el documento presenta una matriz de correlación de los bloques curriculares a través de las etapas educación inicial, educación primaria, educación media general y educación media técnica. Es de interés resaltar que desde la etapa inicial y a través de toda la ruta formativa, se encuentran bloques curriculares que permiten incluir objetivos relacionados con la convivencia pacífica, geografía, historia y ciudadanía, además de ambiente y salud, y ambiente, ciencia y tecnología (MPPE, 2022).

Como puede verse, en este nuevo plan de estudios general, se aprecian amplias posibilidades de incluir contenidos relacionados con la prevención y resolución de conflictos por medios alternativos, partiendo de los grandes problemas enunciados por la ONU. Todos los contenidos pueden adaptarse en su enseñanza a los diferentes niveles educativos, partiendo, como se comentó anteriormente, de su enfoque y abordaje a escala local.

Respecto a este último punto, es importante destacar que los numerosos conflictos que surgen en nuestras ciudades, relacionados con problemas ambientales, constituyen temas idóneos para iniciar a los alumnos en el manejo y resolución de las controversias que se presentan en las áreas de influencia de sus centros educativos. Entre estos problemas pueden mencionarse movimientos de tierra abusivos, manejo inapropiado de flora y fauna, disposición inadecuada de residuos sólidos, contaminación del aire, tomas ilegales de agua, ausencia o mal funcionamiento de plantas de tratamiento de efluentes y otros. También es importante señalar que tales situaciones ofrecen la ventaja adicional de permitir relacionar e integrar, en todos los niveles de la educación, los objetivos de las áreas de ciencias sociales y de ciencias naturales, vinculadas por el eje temático que constituye la resolución de conflictos por medios alternativos (Velásquez, 2012).

En este sentido, conviene destacar que el uso irracional de los recursos naturales implica, invariablemente, conflictos sociales, cuya solución puede darse a través de procedimientos de mediación y conciliación en el marco jurídico anteriormente discutido, al que se agrega, en este caso, el derecho ambiental que es materia obligatoria en toda la educación en el ámbito nacional e internacional. Estas relaciones se presentan en concordancia con la noción de sustentabilidad, compleja condición que, ante la vasta crisis ambiental denunciada por la ONU-Venezuela (2022), debe guiar, a cualquier escala, el aprovechamiento de dichos recursos.

Conclusiones y recomendaciones

En este trabajo se discuten los aspectos generales relacionados con los medios alternos de resolución de conflictos y su aplicación en el contexto escolar. Se resumen sus antecedentes y el basamento legal en Venezuela; se desarrolla el marco conceptual sobre el tema y se describen brevemente los principales procedimientos alternativos para la resolución de conflictos. Seguidamente, se han planteado posibles estrategias para la enseñanza de estos aspectos y se reseñaron algunas experiencias en Venezuela y otros países, referidas a la investigación y enseñanza del tema en cuestión. El artículo se ha completado con las implicaciones pedagógicas y con una amplia lista de referencias bibliográficas, con el objetivo de proporcionar el cuerpo teórico y metodológico, a la vez de indicar las diferentes posibilidades de implementación de los cursos pertinentes, tanto a las autoridades educativas a nivel de los órganos competentes del Estado, como a los integrantes de los equipos rectorales y directivos de universidades e instituciones escolares en general.

Como se indicó, los medios alternativos de resolución de conflictos tienen por finalidad descongestionar el sistema de justicia tradicional e incentivar a la comunidad, para que asuma la gestión y la solución de sus propios conflictos. En Venezuela, los medios alternativos de resolución de conflictos se han incorporado al ordenamiento jurídico nacional, específicamente en el artículo 258 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), con la particularidad de que se establece que dichos medios alternativos forman parte del sistema de justicia nacional (Velásquez, 2102). De esta forma, se propicia la implementación de acciones por parte del Estado, tendientes a facilitar y a respaldar la aplicación de vías alternas para dirimir conflictos que, por su naturaleza, puedan resolverse extrajudicialmente.

Aunque la educación se ha centrado, corrientemente, en el desarrollo de la comprensión y de habilidades, tanto la enseñanza de los procedimientos de resolución de conflictos como los esfuerzos de reconstrucción de relaciones, pueden considerarse igualmente educativas, especialmente cuando tienen lugar en las escuelas. En la práctica, todas las iniciativas de educación para la resolución de conflictos incluyen múltiples dimensiones, como procedimientos y diversos roles de los participantes para manejar los conflictos, tanto implícitos como explícito; la enseñanza de conocimientos y habilidades sociales, así como de los patrones de relaciones interpersonales y comunitarias que pueden ser objeto de refuerzo, concurrentemente con acciones de cambio.

Procedimientos, códigos de conducta, mediación entre pares, conferencias grupales de justicia restaurativa, o bien actitudes de intimidación o políticas de acoso, exigen modelos y prácticas, así como enfoques particulares para la resolución de los conflictos y constituyen eficaces herramientas educativas. Iniciativas de construcción de relaciones, como la educación democrática, el antirracismo, la antihomofobia y la equidad de género, requieren esfuerzos para proporcionar una educación implícita o explícita

sobre el conflicto social, desde múltiples perspectivas. En virtud de ser asumidos y, por ende, a menudo no cuestionados, los conflictos implícitos en los sistemas educativos pueden ser fuentes de conocimientos, actitudes positivas sí como de desarrollo de habilidades, expectativas y reflexiones en cuanto al rol social.

La revisión bibliográfica y hemerográfica realizada y la consiguiente reflexión sobre los aspectos tratados en este artículo, permiten formular las recomendaciones que se expresan de seguidas. En primer lugar, parece altamente recomendable la capacitación permanente de las personas que se designen para desempeñarse como mediadores, negociadores y conciliadores, a fin de garantizar que las soluciones a las controversias sometidas a su consideración, sean ajustadas a derecho, rápidas y eficaces. Adicionalmente, es conveniente que, de forma gradual, se creen las condiciones necesarias para permitir la implementación de los medios alternativos de resolución de conflictos, en todas las ramas del derecho, así como su inclusión en los programas educativos a distintos niveles. Se considera, también, de perentoria necesidad, que el Estado venezolano promueva e impulse los medios alternativos de resolución de conflictos en el seno de las comunidades y sus centros educativos, a fin de que puedan resolver los problemas comunitarios por sus propios medios, sin verse obligados a acudir al sistema de justicia tradicional, notablemente congestionado.

Como lo señalan varios investigadores (Bickmore, 2019; De la Hoz, 2019; Gómez e Hidalgo, 2018; Skordoulis et al., 2020; Vacas y Rodríguez-Ruiz, 2023), es posible enseñar a los estudiantes, de todos los niveles, las técnicas para manejar los conflictos de manera constructiva, integrando la capacitación en el plan de estudios escolar existente. Con base en lo anterior, el presente trabajo aspira ser una contribución para lograr la implementación de los objetivos antes enunciados, aprovechando la presentación de la nueva matriz de correlación de los bloques programáticos, por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2022). Para lograr esto, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, primera institución de formación docente en Venezuela, está llamada a introducir estos cambios tan pertinentes en su estructura académica, con el concurso de especialistas en derecho, en diseño curricular y en educación ambiental.

Implicaciones pedagógicas

Durante las décadas más recientes, en muchos países los programas de educación para la resolución de conflictos han formado a los alumnos sobre enfoques constructivos para manejar conflictos en sus escuelas y comunidades. La educación para la resolución de conflictos proporciona las habilidades necesarias para construir comunidades solidarias y establecer relaciones constructivas (Ilfiandra, et al., 2023). Los educadores, administradores y padres, apoyan la educación para la resolución de conflictos como un componente crítico para el desarrollo de escuelas seguras, libres de drogas y de

situaciones de molestias (*bullying*) entre condiscípulos (Brandão Neto et al., 2020). Según algunos autores (Rahmat, 2020; Seijas, 2020), las tres categorías principales de educación sobre resolución de conflictos por vías alternativas, serían la educación sobre conflictos implícitos (modelado y práctica), que abarca el tratamiento de las posibilidades de mantener y de consolidar la paz; la educación sobre conflictos explícitos, incluidos los extracurriculares y los enfoques curriculares autónomos, aparte de la educación sobre solución de conflictos, como materia de aprendizaje en los cursos académicos.

Enseñar a los estudiantes a ser reflexivamente conscientes de sí mismos es un proceso y una filosofía de empoderamiento, tanto para la enseñanza como para el aprendizaje sobre la paz y el conflicto. El desarrollo de herramientas y métodos para fomentar la reflexividad, como ejercicios sistemáticos y participación reflexiva en conflictos en el aula, puede ayudar a los estudiantes a desarrollar una profunda autoconciencia sobre sus propios pensamientos y reflexiones y mejorar en gran medida la educación y su potencial liberador. Pueden aprender a pensar críticamente sobre la realidad de su entorno; y los estudiantes y maestros se beneficiarán grandemente del estudio reflexivo de sus propias reacciones ante el conflicto y la cooperación, el empoderamiento y la paz hasta obtener una perspectiva más profunda y nuevas habilidades para la toma de decisiones (Rothman, 2014).

En las páginas anteriores se discutió la posibilidad de que los medios alternos de resolución de conflictos puedan servir como herramientas pedagógicas para la educación en la reconciliación y la paz. Sin embargo, un desafío importante para los docentes en sociedades con múltiples carencias, que intenan promulgar la educación para la reconciliación, es luchar contra las instituciones sociales y políticas, incluidas las escuelas, que frecuentemente se apropian de las emociones y de los traumas, para justificar narrativas e ideologías colectivas particulares (Zembylas, 2012). A tales efectos, las discusiones grupales durante las sesiones de clase deberían dedicarse a plantear situaciones que representen conflictos y a proporcionar herramientas para su resolución (Carrasco et al., 2023), sin descartarse el abordaje de situaciones reales en la comunidad educativa, con la participación de orientadores. Ello haría las clases más dinámicas, sin que esto signifique que deban sacrificarse los objetivos de los programas oficiales. Para ello, los docentes deberán estar preparados y en su formación, en el caso de Venezuela, habrá de incluirse el marco jurídico sobre el que se fundamentan los métodos de resolución de conflictos aquí expuestos y comentados (Velásquez, 2012).

Las discusiones sobre conflictos, planteadas en clase y moderadas adecuadamente por los docentes debidamente preparados, ayudan a desarrollar habilidades de pensamiento crítico entre los alumnos. Por otra parte, el aprendizaje sobre manejo de los conflictos contribuye a que los alumnos mejoren sus habilidades argumentativas y persuasivas, para que sus ideas sean aceptadas en un ambiente de interacción grupal que procura a los participantes construir su propio conocimiento, al tiempo que van modificando sus propias ideas y aprenden a llevar adelante las discusiones en un ambiente de paz.

Referencias

- Alsina, P. B. (2010). *Cobro de impagados y negociación con deudores: Cómo cobrar los impagados sin confrontaciones con los deudores*. Profit Editorial.
- Álvarez, G. (2003). *La Mediación y el Acceso a la Justicia*. Ediciones Rubinzal-Culzoni.
- Álvarez, J. (1990). La partición extrajudicial de las joyas de Bolívar. *Anuario de Estudios Bolivarianos*, (1), 215-226.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2602411>.
- Asamblea Nacional Constituyente. (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria No. 36860.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2002). *Ley Orgánica Procesal del Trabajo*, Gaceta Oficial N° 37.504 de 13 del agosto de 2002.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2015). *Ley Orgánica para la Protección del Niño, Niña y del Adolescente (LOPNNA)*. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 6.185 del 8 de junio de 2015.
- Badell, R. (2023). *La reclamación de Venezuela sobre el Territorio Esequibo*. Academia de Ciencias Políticas y Sociales.
- Bautista, S. y Zamudio, F. (2014). *El palabrero pensador como modelo de mediación y resolución de conflictos en el contexto escolar del Internado Indígena de Siapana de la Alta Guajira* [Tesis de maestría]. Universidad de la Sabana.
<https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/15284>.
- Bercovitch, J. (1990). *Social Conflict and Third Parties*. Wesview Press.
- Bickmore, K. (2019). Conflict resolution education: Multiple options for contributing to just and democratic peace. En K. Bickmore, *Handbook of conflict management* (pp. 3-32). Routledge.
- Brandão Neto, W., et al. (2020). Formation of protagonist adolescents to prevent bullying in school contexts. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 73 (Supl 1).
<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2019-0418>.
- Burgio, G. (2014). La condizione metropolitana. Il postcoloniale, l'intercultural, la presa della parola. Ricerche di Pedagogia e Didattica. *Journal of Theories and Research in Education*, 9(2), 75-91. <https://rpd.unibo.it/article/view/4364>.
- Calderón, I. (2011) La mediación en la resolución de conflictos en los contextos escolares. *Acción pedagógica*, 20(1), 42-57.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222144>.

- Carrasco, M., Juárez, C. y Mendoza, M. (2022). Propuesta de un simulador virtual para la enseñanza-aprendizaje de los medios alternos de solución de conflictos (MASC) en México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(6), 55-74. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.3471
- Congreso de la República de Venezuela. (1990). *Código de Procedimiento Civil*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 4.209 del 18 de septiembre de 1990.
- Congreso de la República de Venezuela. (1994). *Ley Orgánica de la Justicia de Paz*. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 4.821 de 1 de diciembre de 1994.
- Congreso de la República de Venezuela. (1998). *Ley de Arbitraje Comercial*. Gaceta Oficial N° 36.430 del 17 de abril de 1998.
- Congreso de la República de Venezuela. (1998). *Ley de Derecho Internacional Privado*. Gaceta Oficial N° 36.511 del 6 de agosto de 1998.
- Congreso Nacional. (1830). *Constitución del Estado de Venezuela de 1830 Formada por los diputados de las Provincias de Cumaná, Barcelona, Margarita, Caracas, Carabobo, Coro, Maracaibo, Mérida, Barinas, Apure y Guayana. 24 de septiembre de 1830*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com>
- Coser, L. A. (1957). Social conflict and the theory of social change. *The British Journal of Sociology*, 8(3), 197-207. <https://www.jstor.org/stable/586859>.
- De la Hoz, C. (2019). Mediación escolar: un proceso de resolución de conflictos y prevención de bullying en centros educativos. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación familiar*, (57), 177-186. <https://revistas.upsa.es/index.php/familia/article/view/69>.
- Fetherston, B. y Kelly, R. (2007). Conflict resolution and transformative pedagogy: A grounded theory research project on learning in higher education. *Journal of Transformative Education*, 5(3), 262-285. <http://jtd.sagepub.com/content/5/3/262>.
- Fuenmayor, R. e Hidalgo, C. (2020). Comunicación Organizacional y la Solución de Conflictos en Educación Básica Primaria, Venezuela. *Negotium: Revista de Ciencias Gerenciales*, 16(47), 23-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7970855>.
- Gázquez, J., Pérez, C. y Carrión J. (2011). Clima escolar y resolución de conflicto según el alumnado: un estudio europeo. *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 39-58. www.ehu.es/revista-psicodidactica.
- Girard, K. y Koch, S. J. (1996). *Conflict Resolution in the schools: A Manual for Educators*. Jossey-Bass Publishers.
- Gómez, S. e Hidalgo, M. E. (2018). Aproximación a una intervención formativa con equidad de género para aminorar la violencia contra la mujer en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Areté, Revista Digital del Doctorado en*

- Educación de la Universidad Central de Venezuela*, 4(7), 55-78.
http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_arete/article/view/15046.
- Highton, E. y Álvarez, G. (2008). *Mediación para resolver conflictos*. Ediciones Ad-Hoc.
- Iffiandra, I., Nadhirah, N. A. y Suryana, D. (2023). Effectiveness of Conflict Resolution Counseling for The Development of Peace Core Values on Vocational High School Students. *Jurnal Bimbingan dan Konseling Terapan*, 7(1), 26-41.
<https://ojs.unpatti.ac.id/index.php/bkt/article/view/1685>.
- Jansen, V. (2008). *Control social y medios alternos para la solución de conflictos*. Dirección de Medios y Publicaciones de la Universidad de Carabobo.
- Jones, T. (2004). Conflict resolution education: The field, the findings, and the future. *Conflict Resolution Quarterly*, 22(1-2), 233-267.
<https://doi.org/10.1002/crq.100>.
- Kriesberg, L. (2009). *The evolution of conflict resolution. The Sage handbook of conflict resolution*. Sage Publications Ltd.
- Martí, J. (2002). *Perspectivas del Derecho en la negociación de conflictos*. UOC Papers.
- Martínez, D. M (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Revista EDUCARE*, 24(1), 222-244.
<https://revistas.investigacion-pelipb.com/index.php/educare/article/view/1276/1253>.
- Molina, R. (1994). *Los Jueces de Paz*. Vadell Hermanos Editores.
- Montes de Oca, A. (2013). Mecanismos alternativos de solución de conflictos. *Lumen*, (9), 111-118. <https://doi.org/10.33539/lumen.2013.n9.512>.
- Mora, A. C. (2012). La gestión de los conflictos estudiantiles: un enfoque desde la administración de la educación. *Gestión de la Educación*, 2(1) 1-50.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/gestedu/article/view/8510>.
- Moreno, Y. M. (2019). Gerencia educativa versus satisfacción laboral del docente actual: una mirada analítica. *Revista Científica*, 4(12), 369-380.
<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.12.20.369-380>
- MPPE. (2022). *Propuesta. Juntos por la Educación del Futuro*. Gobierno Bolivariano de Venezuela.
- Nese, R. N. et al. (2022). Restorative and conflict resolution interventions. En T. Collins y R. Hawkins (Eds.), *Peers as change agents: A Guide to implementing peer-mediated interventions in schools*. (p. 1-20). Institute of Education Sciences.
<https://eric.ed.gov/?id=ED604959>.
- ONU-Venezuela. (2022). *Juntos por la Educación del Futuro*.
<https://venezuela.un.org/es/201452-juntos-por-la-educaci%C3%B3n-del-futuro>.
-

- Pérez, N. F. (2020). Gerencia educativa: Transformación e innovación. *Revista EDUCARE*, 24(2), 273-292. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1330>.
- Petzold, M. (2004). Algunos métodos alternos de resolución de conflictos y su consagración en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela: El arbitraje y la mediación. *Frónesis*, 11(2), 76-103. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682004000200005.
- Pitta-Osses, N. y Acosta-González, S. (2020). Propuesta para la aplicación de los Métodos Alternativos de Solución de Conflictos (MASC) en instituciones etnoeducativas Wayúu en La Guajira. *Praxis*, 16(1), 39-53. <https://doi.org/10.21676/23897856.3032>.
- Rahmat, N. H. (2020). Conflict Resolution Strategies in Class Discussions. *International Journal of Education*, 12(3), 49-66. <https://doi.org/10.5296/ije.v12i3.16914>.
- Reyes, V. M., Merino Salazar, T. D., Villavicencio Palacios, L. D., Mendoza Alva, C. E. y Sequera Morales, A. G. (2019). El Clima Social Familiar y la Agresividad en Educación Primaria: un estudio de caso en Guayaquil - Ecuador. *Research, Society and Development*, 8(11), 248111465. <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i11.1465>.
- Rothman, J. (2014). Reflexive pedagogy: Teaching and learning in peace and conflict studies. *Conflict Resolution Quarterly*, 32(2), 109-128. <https://doi.org/10.1002/crq.21107>.
- Sandole, D. J. y Van der Merwe, H. (Eds.). (1993). *Conflict resolution theory and practice: Integration and application*. Manchester University Press.
- Seijas, D. M. M. (2020). La mediación como estrategia de resolución de conflictos pacífica en el ámbito escolar. *Revista EDUCARE*, 24(1), 222-244. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1276>.
- Skordoulis, M. et al. (2020). Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science*, 6(4), 521-533. <https://www.ijres.net/index.php/ijres>.
- Stevahn, L. (2010). Integrating conflict resolution training into the curriculum. *Theory into Practice*, 43(1), 50-58. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4301_7.
- Sweeney, B. y Carruthers, W. L. (1996). Conflict resolution: History, philosophy, theory, and educational applications. *The School Counselor*, 43(5), 326-344. <https://www.jstor.org/stable/23897827>.
- Tuimur, H. y Chemwei, B. (2015). Availability and Use of Instructional Materials in the Teaching of Conflict and Conflict Resolution in Primary Schools in Nandi North District, Kenya. *International Journal of Education and Practice*, 3(6), 224-234. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560670.pdf>.

- UPEL. (2016). *Manual de trabajos de grado, de especialización, maestría y tesis doctorales*. Editorial FEDUPEL.
- Vacas, E. C. y Rodríguez-Ruiz, B. (2023). How do teachers and students deal with conflict? An analysis of conflict resolution strategies and goals. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 551-572. <https://revistas.um.es/rie/article/view/547241>.
- Velásquez, M. (2012). *Analizar los medios alternos de resolución de conflictos laborales en la administración pública*. [Tesis de especialización]. Repositorio Universidad Central de Venezuela.
- Wani, H. A. (2011). Understanding conflict resolution. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(2), 104-111. <https://www.researchgate.net/profile/Hilal-Wani-2/publication/312146776pdf>.
- Zembylas, M. (2012). Critical emotional praxis for reconciliation education: Emerging evidence and pedagogical implications. *Irish educational studies*, 31(1), 19-33. <https://doi.org/10.1080/03323315.2011.579480>.



LA CONSTRUCCIÓN DE TEORIZACIONES Y TEORÍA: UN APRENDIZAJE DESDE LA VISIÓN DE LOS INVESTIGADORES CONSOLIDADOS

Sara Lara ¹

saralara21@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador,
Instituto Pedagógico de Caracas.

<https://orcid.org/000-0003-1941-8514>

Recibido: 16/04/2023

Aprobado: 18/08/2023

RESUMEN

Se trata de una investigación documental cualitativa. El propósito fue reflexionar sobre el proceso de construcción de teorizaciones y teorías, a través del análisis de dos ejemplos documentales de investigadores consolidados, con la intención de mostrar a los doctorantes el procedimiento utilizado por aquellos para generar las implicaciones teóricas de sus investigaciones. El abordaje de la investigación se realizó a través de la metodología de investigación documental según Hoyos (2011). Se concluye que, la generación de teorizaciones y teoría es un proceso donde las primeras de las mencionadas, preceden a la segunda. Además, la construcción de ambas está anclada a la creatividad del autor. Sin embargo, para hacer esa construcción, cualquiera sea el método utilizado, es ineludible, partir de los datos verbales a fin de conceptualizar, categorizar, establecer relaciones y en el proceso, desprenderse de estos; para finalizar en un discurso más abstracto y abarcador propio de las teorizaciones y las teorías.

Palabras clave: construcción de teorías; teorizaciones; teorías; investigación documental

THE THEORIZATIONS AND THEORY BUILDING: A LEARNING FROM THE VIEW OF CONSOLIDATE RESEARCHERS

ABSTRACT

This is a qualitative documentary research where the purpose was to reflect on the process of theorization and theory building through the analysis of two documentary examples of consolidated researchers, with the intention of showing doctoral students the procedure used by them to generate the theoretical implications of their research. The research approach was carried out through the documentary research methodology according to Hoyos (2011). It was found that theory generation is a process and theorizations are prior to theory. It is concluded that the construction of theorizations and theory is anchored to the creativity of the author. However, it is unavoidable to start from the data to conceptualize, categorize, establish relationships and in the process detach from them to end up in a more abstract and comprehensive discourse.

Key words: theory building; theorizations; theory; documentary research.

¹Sara Lara. Profesor Titular (J) del Departamento de Geografía e Historia. UPEL-IPC. Diploma Aplicación de los Sensores Remotos al estudio de Suelos y Vegetación Servicio Geodésico Interamericano, Panamá. Maestría en Ciencias de la Universidad de Liverpool Inglaterra. Doctor en Ciencias de la Educación UPEL. IPC.

Introducción

Uno de los referentes legales de los estudios de V nivel en Venezuela es el Consejo Nacional de Universidades (CNU 2001, art. 26 y 28), el cual estipula que los estudios de doctorado tienen como propósito la formación de investigadores, capaces de realizar de manera autónoma indagaciones originales en un área específica del saber con la finalidad de contribuir al acervo del conocimiento de la ciencia, tecnología o a las humanidades.

Una manera de realizar esa contribución al conocimiento, con las características mencionadas, es a través de la construcción de teoría, de allí que en algunos *pensa* de estudios doctorales se incluya un curso relacionado con este aspecto. Sin embargo, los estudiantes noveles a menudo son invadidos por la incertidumbre del cómo proceder para hacerlo, además de la poca claridad en las diferencias entre teoría y teorizaciones, por lo cual, en algunos casos, existe la tendencia a mezclarlas con las recomendaciones generándose conflictos cognitivos en el estudiante.

Una posible explicación se encuentra en Morales (2014, p.238), y Martínez (2006, p. 281), quienes coinciden en admitir la inexistencia de una metodología, técnicas o procedimientos analíticos en particular conducentes a un enfoque único de construcción de teoría, y aunque estas afirmaciones son irrefutables, la realidad académica impone ofrecer cierta direccionalidad. Así, Coffey y Atkinson, (2003, p.190) abogan por la necesidad de principios claves a fin de guiar al doctorante. Swedberg (2016, p.30), considera la teorización una actividad práctica con posibilidades de aprenderse. Adicionalmente, Correa (2019, p.14), argumenta que los estudiantes no buscan recetas para generar conocimiento; pero si algunas estrategias acerca de cómo podrían hacerlo, por lo cual se hace pertinente una didáctica orientadora.

En este sentido, la intención de la investigación fue ofrecer una mirada en los hilos conductores, tejidos por otros, (Picón 2009) y Díaz (2006), para explicitar la relación de diálogo entre análisis, teorización y teoría, a fin de reflexionar y eventualmente aprender acerca de esa construcción. De este modo las preguntas orientadoras del estudio se centraron en:

¿Cómo se implementan los procesos de la construcción de teoría y teorizaciones?
¿Cuáles son las diferencias entre teoría y teorizaciones?

En función de estas interrogantes se delimitó el siguiente propósito:

Reflexionar sobre el proceso de construcción de teorizaciones y teoría, a través del análisis de dos ejemplos documentales de investigadores consolidados, Picón (2009) y Díaz (2006), con la intención de mostrar a los estudiantes noveles, el procedimiento utilizado para generar las implicaciones teóricas de sus investigaciones.

La intención investigativa declarada en el propósito, implica una investigación documental cualitativa en la cual los datos o la información de campo, en ambos

documentos, corresponden a realidades sociales dinámicas y complejas. En consecuencia, la palabra datos tendrá en lo sucesivo el significado otorgado por la RAE (2023), en la segunda acepción, entendida como testimonio con lo cual se subraya un tipo de comunicación verbal sin implicaciones cuantitativas.

Entre las bondades de la investigación documental, Valencia (2015, p 3), señala las posibilidades, entre otras, de observar las estéticas de los procedimientos o metodologías de abordaje, establecer semejanzas y diferencias entre los documentos, categorizar experiencias, distinguir los elementos trabajados con sus esquemas observacionales y precisar ámbitos no explorados.

Estas ideas fueron implementadas en el desarrollo de la investigación y por tanto, se consideran oportunas para introducir los documentos a trabajar. En uno de ellos, se analiza el seguimiento de los procesos ocurridos en una línea de investigación universitaria durante cuatro años (2005-2009) y, en el otro, la construcción del saber pedagógico por parte de los docentes; los autores son Gilberto Picón Medina y Víctor Díaz Quero respectivamente (Cuadro 1). En ambos casos, los datos son proporcionados por los actores sociales quienes son los protagonistas con sus actuaciones por una parte y, reflexiones por la otra.

La presentación de esta investigación documental está organizada en siete secciones: a) Introducción, donde se indica, entre otros, el propósito y las preguntas de investigación. b) Marco referencial, en el cual se presentan, en primera instancia, las teorías que sirvieron de apoyo para fundamentar la posibilidad de aprender a través de un producto de investigación y luego, una revisión de algunos aportes teóricos relacionados con la construcción de teoría, c) Metodología o procedimientos seguidos, d) Resultados análisis e interpretación, e) Conclusiones, f) Implicaciones pedagógicas y g) Referencias.

Marco referencial

El marco referencial se abordó en dos planos: a) Fundamentos teóricos cuyos postulados establecen la posibilidad de aprender a partir del otro y b) Referentes teóricos de construcción de teoría. El primer plano estuvo conformado por la Teoría Sociocultural de Vigotsky (1993), el andamiaje (*scaffolding*) de Brunner y el aprendizaje social de Bandura (1982). De los aportes del investigador ruso se tomó como referencia el concepto de Zona de desarrollo próximo, el cual se resume en que todo individuo tiene un nivel de desarrollo real y otro potencial. Este último es estimulado por diferentes funciones mentales superiores las cuales se manifiestan en el marco de diversos contextos de la realidad social, histórica y cultural, mediados por la interacción con objetos u otras personas más expertas y siempre conectadas por el lenguaje. Es así como el concepto de mediador y de aprendizaje mediado surge de esta teoría para anclar el aprendizaje a la ayuda aportada por personas más avanzadas u objetos dentro del contexto en el cual participe el aprendiz.

En este sentido Vigotsky (1993), se refiere a procesos interpsicológicos o de internalización donde se parte del mundo social para llegar al individual. Así, en el sujeto, el proceso cognitivo y comunicativo se produce a través del lenguaje y al interiorizar los signos provistos por este, los convierte en instrumentos propios del pensamiento y medios de autorregulación.

Desde esta perspectiva, la investigación presentada en un contexto social de interacción comunicativa universitaria, se convierte en un medio para llegar al mundo individual del lector interesado acerca de la construcción de teorías, lo cual le podría ampliar el espectro de la zona de desarrollo potencial y autorregular su aprendizaje a partir de la reflexión.

En función del concepto Zona de desarrollo proximal, Brunner (1980) generó el de andamiaje (*scaffolding*), cuyo sentido apunta a una ayuda externa ofrecida al sujeto para facilitar el aprendizaje; este interactúa con el mismo y se mantiene activo hasta convertirlo en conocimiento. Llegado a este punto se retira por innecesario.

La definición anterior complementa la vigotskiana, al considerarse que esta investigación se puede constituir en un andamio, para generar discusiones productivas de aceptación, refutación o modificación en torno al contenido, y favorecer las metas de aprendizaje del lector interesado en la temática planteada.

De la misma manera, la teoría socio-cognitiva del aprendizaje de Bandura (1982), concuerda con las ideas de Vigotsky (1993) y Brunner (1980), en cuanto a la decisiva influencia de las relaciones sociales en el aprendizaje. El primero de los autores citados, argumenta acerca del aprendizaje de las personas a partir de las acciones modeladas por otras similares a ellos, dentro de un contexto social. Precisa que una de las estrategias para favorecer la experticia y desempeño en las actividades humanas, consiste en proveer apoyo entre pares y mentores, a fin de proporcionar a los novatos la oportunidad de interactuar socialmente y asociarse en el aprendizaje con personas de la misma área. Un docente de más experiencia puede apoyar a otros a aprender vicariamente, al observar cómo procede para resolver diferentes situaciones; así el novato se estimula a continuar. Se trata de una persuasión normal la cual ayuda al novato a incrementar la creencia en sí mismo, en su autoeficacia, factor subjetivo relacionado con el alto desempeño humano.

Siguiendo la pauta establecida en el párrafo anterior, se incorpora Reyes (2014 p 22), quien plantea que los expertos se diferencian de los novatos, por su capacidad de identificar y resolver problemas producto de la combinación de su conocimiento y experiencia. De este modo, y junto con sus producciones intelectuales como libros, artículos entre otros, se constituyen en modelos a seguir.

En este caso el trabajo expuesto, relacionado con el cómo abordaron los investigadores consolidados, Picón (2009) y Díaz (2006), el proceso de construir teoría, podría significar para los novatos o investigadores noveles, un modelo simbólico representado por una fuente de información impresa.

El segundo plano del Marco referencial versó sobre la construcción de teoría, la cual conforma el aspecto medular de la investigación. Esta revisión permite conocer la

lógica seguida por investigadores de diferentes latitudes, y compararla con los dos autores mencionados anteriormente. Visto de esta manera, y emulando a Fraga (2019, p.181) se implementaron cuatro interrogantes: a) ¿Cómo se construyen las teorizaciones y la teoría? b) ¿Cuál es la diferencia entre teorización y teoría? c) ¿Cuáles son las vías de razonamiento en el análisis de las categorías? y d) ¿Para qué sirve la teoría?

En relación con la pregunta inicial Carlile y Christensen (2005, p. 3), apuntan hacia la posibilidad de utilizarla como verbo o como sustantivo. En el primer caso, se generan reflexiones, teorizaciones preliminares y en el segundo la teoría propiamente dicha. Morales (2011, p. 21), concuerda con esta posición al considerar las teorizaciones un producto del teorizar conducente a la teoría, punto donde se concreta el conocimiento generado en una investigación.

Trovero (2015, p.4), asocia la teorización con un proceso en el cual se incorpora una huella epistemológica a la investigación. De este modo la teorización se refiere a un constante movimiento reflexivo, dinámico, un acontecer; mientras la teoría conforma un conjunto de ideas conclusivas y de cierre.

Profundizando en el significado de teorizar, Strauss y Corbin (2002, p.24), lo consideran un procedimiento de construcción, un trabajo para concebir ideas, conceptos y formularlos en un esquema lógico, sistemático y explicativo. Igualmente, para Braivalosky (2017, p.53), teorizar es nombrar, conceptualizar, porque ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una conceptualización previa.

Desde esta mirada, la conceptualización es parte del análisis y se perfila como un componente importante de la teorización lo cual es aceptado por Coffey y Atkinson (2003, p.166-173), quienes proponen pensar en los datos, generar nuevas ideas, nuevos conceptos, trabajándolos en sus múltiples aristas, relacionándolos en una narrativa más formal, densa y abstracta, con el fin de ir más allá de los datos y nutrir la teorización.

Lo reseñado da cuenta de la teorización como proceso al cual Swedberg (2016, p.137-151) le adicionan el calificativo de práctico, porque la concibe como una actividad cuya experticia se logra a través de la constante ejercitación. En la misma sintonía se ubican Requena y Ayuso (2018, p. 22-28).

Una orientación en la manera de abordar esta práctica la ofrecen Carlile y Christensen (2005, p. 3-4), quienes desglosan aún más el proceso de teorización al sugerir la presencia de dos instancias. En la primera, el investigador ante la observación de los hechos, los rotula, codifica, mediante constructos o conceptos abstractos, para superar la diversidad de detalles caóticos y entender la esencia de los fenómenos constitutivos de la realidad, bases sobre las cuales se construirán cuerpos de conocimientos.

Luego de la rotulación de los conceptos, se procede a la clasificación en categorías conformada por la agrupación de conceptos comunes. La clasificación de las

categorías se hace por los atributos y la asociación entre los mismos, destacando posibles relaciones para constituir las tipologías.

A lo largo del proceso de teorización, el investigador teje la red de relaciones argumentativas entre las categorías para la producción del conocimiento, lo cual puede hacerlo desde las vías para razonar propuestas por Aristóteles (384 -322 A. C), referidas al razonamiento deductivo, inductivo o abductivo; este último rescatado por Pierce (citado en Nubiola, 2001), quien lo denominó lógica del descubrimiento.

En el razonamiento deductivo, la teoría de apoyo se utiliza para direccionar la indagación empírica, los hechos se amoldan a las premisas de la teoría inicial referencial; en la vía inductiva es la realidad empírica, los hechos, sucesos, incidentes, cuyo acontecer orienta la búsqueda de explicaciones o interpretaciones en el dominio de la teoría.

El razonamiento abductivo no responde a premisas ni reglas de teorías iniciales porque los hechos se presentan al investigador de manera serendípica, inesperada, para los cuales no tiene respuesta en primera instancia; por tanto, para posibilitar la comprensión establece conjeturas, inferencias, posibilidades, hipótesis. Es tarea del investigador permanecer atento a los datos que puedan presentar estas características. Swedberg (2016, p.211-216) también reivindica la vía abductiva pierciana para razonar y teorizar de un modo creativo.

Una vez identificadas, codificadas, clasificadas, agrupadas y bien redactadas las categorías, se puede proseguir, según Rodríguez (2015, p. 466), con el proceso de perfeccionamiento y producción intelectual, a fin de elaborar síntesis conceptuales, modelos o teorías. Las síntesis pueden redactarse al final del análisis de cada categoría, como productos parciales para luego reunirse en un todo común y construir, de acuerdo con esta autora, la obra de arte: la teoría.

Así, la teoría como producto final del acto investigativo es un sistema de conceptos generados por el investigador, a partir de los datos proporcionados por los actores, más sus observaciones de una realidad en particular, cuyo interés es producir conocimiento al comprender los fenómenos, mediante la interpretación de los hechos, donde la imaginación y creatividad son los ingredientes básicos del arte de construir teorías.

Llegado a este punto, es oportuno mencionar los atributos de una teoría citados por Levine (1997, p.7): la abstracción, en lugar de la concreción, la generalidad en oposición a la particularidad, la cualidad contemplativa en contraste con lo práctico, más la cualidad exegética en contraposición a lo heurístico.

Un complemento a los atributos antes señalados lo proporciona Martínez (2006, p. 285), quien destaca dos aspectos a considerar en la investigación cualitativa: a) las

teorías serán siempre parciales, porque se refieren sólo un aspecto de la realidad y b) aproximadas, porque contienen las apreciaciones del investigador de la compleja realidad tratada. Por tanto, son inacabadas, perfectibles y provisionales.

En cuanto a la cuarta interrogante planteada en el Marco referencial ¿Para qué sirve la teoría? Las respuestas son variadas pero complementarias. Veamos, sirven para: a) Mostrar la creatividad, imaginación, flexibilidad del investigador (Swedberg 2016, p.179-190), b) Aproximarse a la generación del conocimiento, comprender explicar, contrastar, dar cuenta de la realidad (Morales 2014, p 236), c) Comunicar los hallazgos y proporcionar sentido a los datos (Coffey y Atkinson (2003, p 187), d) Comprender, explicar e incluso, intervenir en el mundo sociohistórico (Fraga 2019, p.201).

Metodología

A continuación, se describen los procedimientos utilizados por los autores de las obras seleccionadas, en este estudio, con la finalidad de identificar en los mismos la lógica empleada para generar las teorizaciones y la teoría.

En la consecución de este propósito se optó por la investigación documental, la cual según Arias (2012, p.27), es un proceso basado en la búsqueda, recuperación análisis, críticas e interpretación de datos secundarios, obtenidos por otros investigadores en fuentes documentales impresas, audiovisuales o electrónicas.

Es así, como se presenta una investigación documental cualitativa donde el abordaje de los datos, se centra en la información proporcionada por los actores sociales en entrevistas semiestructuradas, por una parte, y las observaciones del investigador, por la otra; el interés fue interpretativo y comprensivo, buscando captar en profundidad lo expresado en los documentos trabajados en esta investigación (Cuadro 1).

Cuadro 1.- Identificación de las fuentes documentales analizadas.

Título	Autor	Fuente	Tipo de Investigación
Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario (1)	Gilberto Picón Medina (2009).	Capítulo 1 En: <i>Investigación y cambio en Educación desde una perspectiva crítica</i> . Serie de libros arbitrados por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado. UPEL	Cualitativa
Construcción del saber pedagógico (2)	Víctor Díaz Quero (2006).	<i>Construcción del saber pedagógico</i> San Cristóbal. Estado	Cualitativa

Táchira. Venezuela: Litoformas

Nota: Los números 1, 2 sirven de identificación para los Cuadros 2, 3, y 5

Criterios para la selección de los documentos.

Haber sido:

- Escritos por profesionales con reconocida trayectoria en la docencia e investigación cualitativa a nivel doctoral en Venezuela.

Que el autor de cada documento haya sido:

- Coordinador de Líneas/Centros de investigación educativa en Venezuela
- Autor de publicaciones en el área de la educación cualitativa venezolana.

Que:

- La situación analizada se correspondiera con un aspecto de la educación venezolana.
- El análisis de los datos se haya realizado con métodos y técnicas diferentes.
- La publicación explicara el proceso de generación de teorizaciones y de teoría.

En función de estos criterios, se escogieron dos obras originales de investigación cualitativa en el formato de publicación no periódica; cuyas características más relevantes se resumen como sigue: a) Identificación de las fuentes documentales analizadas (Cuadro 1). Los propósitos generales de las investigaciones consideradas (Cuadro 2). Los métodos, técnicas utilizadas, concepto del cual parte el investigador y las categorías de significado para construir la teoría (Cuadros 3 y 5). Referentes de apoyo epistemológico de los documentos analizados (Cuadro 4).

Cuadro 2.- Propósito/objetivo general de las investigaciones consideradas.

N° de investigación según Cuadro 1	Propósito/ objetivo de cada una de las investigaciones consideradas
1	Buscar respuestas provisionales para conocer la combinación de factores, que condicionan el desarrollo de una comunidad de investigadores universitarios, capaz de alcanzar a corto plazo una madurez productiva.
2	Explicar el proceso de construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los docentes, desde las reflexiones de su formación profesional y experiencias, más las implicaciones de dicho proceso en el currículo de formación docente inicial y permanente.

Es necesario advertir, que aun cuando uno de los documentos es un capítulo de libro y el otro un libro, el análisis presentado en esta investigación se circunscribió sólo a los aspectos relacionados con la construcción de teorizaciones y teoría. En consecuencia, la extensión no condicionó el trabajo realizado. No obstante, se invita a la lectura completa de las producciones intelectuales mencionadas.

En el desarrollo de la investigación se siguió la metodología descrita por Hoyos (2010, p. 38), para una investigación documental conformada por los siguientes pasos:

- Descripción del contenido de los documentos.
- Análisis, cotejo de la información documental, semejanzas, diferencias.
- Interpretación.
- Conclusiones.

Seguidamente aplicamos los pasos mencionados para una comprensión de la metodología implementada.

Breve descripción del contenido de los documentos a analizar.

En primer lugar, se reseña la investigación Picón (2009): Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario y posteriormente, se proseguirá con Díaz (2006): La construcción del saber pedagógico.

El contexto del primer caso se refiere a la comunidad de investigadores de la Línea de investigación Laboratorio Socioeducativo (Labsoedu), de la UPEL-IPC, del cual el autor es miembro fundador. Se trazó como propósito el seguimiento y registro de los acontecimientos institucionales y extrainstitucionales ocurridos en Labsoedu en el lapso 2005-2009, correspondiente a los primeros años de funcionamiento.

Partió de los conceptos comunidad de práctica investigativa, aprendizaje organizacional y reflexión en y sobre la acción desarrollados dentro de Labsoedu en el tiempo señalado (Cuadro 3).

Cuadro 3.- Método, técnicas, conceptos iniciales y categorías para construir las teorizaciones.

N° de investigación según Cuadro 1.	Método/enfoque de investigación.	Técnica de recolección de datos.	Concepto del cual parte el investigador.	Categorías de significado para construir las teorizaciones.
1	Lógica de la Teoría Fundamentada:	Observación participante Seguimiento y registro de las	a) Comunidad de práctica	a) Conformación del grupo de investigación

a.-Descripción	actividades de los	investigativa.	b) Productos
b.-Ordenamiento	miembros de la Línea de	b)	intelectuales de
c.-Teorizaciones	investigación Laboratorio	Aprendizaje	investigación
	Socioeducativo UPEL-	organizacional	c) Aprendizajes
	IPC, durante 4 años.	l. c)	colectivos.
		Reflexión en	
		y sobre la	
		acción.	

En el caso del autor, cuya publicación se identifica con el N° 1 en el Cuadro 2, las preguntas de investigación se relacionaron con a) Función de la experiencia de investigadores ya consolidados en la configuración de una nueva comunidad de investigadores, b) Factores condicionantes para el desarrollo de una comunidad de investigadores universitarios, c) Consideración de los intereses del grupo en una visión y misión compartida, d) Establecimiento de normas consensuadas (Picón, 2009, p. 27-28).

Seguidamente, planteó la hipótesis social de campo: El desarrollo de una comunidad de investigadores en la universidad con la posibilidad de alcanzar una madurez productiva, a corto plazo, es posible si se apoya en cuatro condicionantes a) Visión compartida, b) Adaptación de prácticas y normas de grupos de investigación exitosos, b) Consideración de los intereses de los participantes c) Toma de decisiones compartidas.

Luego de fundamentar la hipótesis social de una realidad compleja; declara como método para aplicar a los datos, la lógica de la Teoría Fundamentada: a) Descripción de los hechos, ocurrencias e incidentes relacionados con la estructuración y funcionamiento del grupo de investigación b) Ordenamiento de los conceptos derivados de los hechos. En este aspecto los agrupa en fortalezas /debilidades y c) Teorizaciones entendidas como interpretaciones acerca de los procesos ocurridos en el grupo.

La técnica aplicada fue la Observación participante, sin entrevistas, acorde con el propósito de hacer el seguimiento de los acontecimientos ocurridos en Labsoedu, en cuatro años de funcionamiento.

En el Cuadro 4 se muestran las fuentes teóricas que le sirvieron de apoyo epistemológico a los autores referidos en este trabajo.

Cuadro 4.- Referentes de apoyo epistemológico de los documentos analizados.

Documento	Referentes de apoyo epistemológico*
Picón, G. (2009).	Comunidad de práctica (Lave 1993)

Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario	Aprendizaje organizacional (Argyris 1993) Reflexión en y sobre la acción (Schön 1987) Teoría sociocultural (Vigostky 1993)
Díaz, V. (2006). Construcción del saber pedagógico	Interaccionismo simbólico (Blumer en Ritzer 1995) Constructivismo (Carretero y Limón 1997) Pensamiento Complejo (Morin (1990))

* Los referentes teóricos de las fuentes documentales se presentan sólo como ilustración de lo aludido en los documentos analizados, por tanto, no fueron incluidos en las Referencias

Una vez aplicado el método (Picón, 2009, p. 9-56), prosigue con los resultados alcanzados por la Línea de investigación en el tiempo indicado para continuar con el análisis e interpretación. Finalmente, arriba a las sugerencias prácticas y el balance teórico provisional constituido por las teorizaciones.

El Cuadro 1 refleja el otro caso documental que nos ocupa: Díaz (2006) quien parte del concepto saber pedagógico. En consecuencia, se traza como propósito explicar esa construcción desde las reflexiones de los docentes acerca de su experiencia y formación profesional (Cuadro 2). Declara la utilización de los postulados de la Etnometodología como método. Las técnicas de recolección de información utilizadas son la observación participante y la entrevista semiestructurada (Cuadro 5).

Cuadro 5. Método, técnicas, conceptos iniciales y categorías para construir las teorizaciones.

Nº de investigación según Cuadro 1	Método/enfoque de investigación	Técnica de recolección de datos	Concepto del cual parte el investigador	Categorías de significado para construir la teoría
2	Etnometodología	Entrevista semiestructurada. Aplicada a: Docentes de diferentes áreas del conocimiento y niveles educativos con más de 10 años en ejercicio.	Saber pedagógico	Naturaleza del saber - Concepción del saber - Saber teórico - Saber práctico - Saber reflexivo Atributos del saber: - Consistencia - Pertinencia Contextos de construcción del saber:

- Académico
- Laboral
- Familiar
- Cotidiano
- Consolidación del saber:**
- Construcción
- Preservación

Resultados análisis e interpretación.

Cotejo de la información documental, semejanzas y diferencias.

Entre las similitudes encontramos que se trata de investigaciones cualitativas, realizadas a través de métodos y técnicas apropiadas para mantener la coherencia paradigmática; donde la realidad social estudiada se concibe con la complejidad propia del comportamiento humano, del contexto de cada docente acompañado de certezas e incertidumbres, en una dinámica resistente a cualquier forma de control.

En torno al razonamiento empleado para teorizar, Picón (2009, p. 37), lo describe como el resultado de una dialéctica entre la inducción donde los hechos confirman la teoría de entrada, más el razonamiento deductivo extraído de la teoría inicial. En contraste, el segundo autor aquí comparado, declara una concepción constructivista donde el docente construye teoría desde su práctica por la capacidad reflexiva y la conciencia interpretativa.

En este sentido, puede observarse la utilización de la ruta inductiva porque se apoya en la reflexión, inducida por las experiencias particulares, narradas por los informantes en las entrevistas para generar conocimiento (Díaz, 2006, p.112-156).

La abducción como vía para razonar no fue implementada por ninguno de los investigadores quizás por la ausencia de hallazgos inesperados, serendípicos, lo cual se constituye en un aspecto no explorado atendiendo a la caracterización de Valencia (2015, p. 5).

Análogamente, es en la conceptualización y categorización donde los referentes teóricos de entrada constituyen un elemento decisivo para guiar la perspectiva epistemológica, el análisis y la interpretación. En el caso de Picón (2009, p. 30-33), Lavé (1993) Argyris (1993) y Schön (1984), sirvieron para direccionar las descripciones y observaciones de lo ocurrido en el grupo, relacionado con los conceptos de comunidad de práctica investigativa, aprendizaje organizacional y reflexión en y sobre la acción respectivamente (Cuadros 3 y 4).

En la Construcción del saber pedagógico, el autor, toma como referentes el Interaccionismo simbólico (Blumer, en Ritzer 1995), el Pensamiento complejo (Morin 1990) y el Constructivismo (Carretero y Limón 1997) (Cuadro 4). El primero lo justifica como base epistemológica porque ayuda a la comprensión del comportamiento de los seres humanos en interacción social, y el docente se considera un ser reflexivo inmerso en un proceso de intersubjetividad, donde asigna sentido a su mundo y a sus diferentes concepciones de saber pedagógico. El segundo, le sirvió para comprender la complejidad de los contextos sociales de actuación del docente, donde se genera el proceso de elaboración del saber pedagógico mientras que el tercero de los autores nombrados, le permitió explicar la construcción del saber pedagógico de los docentes a partir de sus reflexiones y teorías personales. (Cuadro 4). Estos referentes son citados en los documentos analizados, por ambos autores, razón por la cual no han sido incluidos en las referencias de este trabajo.

Una de las diferencias entre ambos documentos está relacionada con el método y las técnicas para abordar la realidad. Como ya se apuntó en la sección anterior, el autor del estudio “Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario” implementó la lógica de la Teoría fundamentada siguiendo los tres principios: a) Descripción b) Ordenamiento de los conceptos y c) Teorización. Para ello, se apoyó en la técnica de la observación participante a fin de lograr una minuciosa descripción de los hechos y relaciones institucionales, durante los cuatro años de investigación, sin utilizar la técnica de la entrevista, razón por la cual fue innecesario emplear el Método Comparativo Constante. Los hallazgos obtenidos a partir de la observación participante, sirvieron de base para el análisis y la interpretación.

A objeto de comprender la lógica empleada por ambos investigadores, en el proceso de la construcción de las teorizaciones, comenzaremos por Picón (2009, p. 44, 50-51). Para los efectos, se consideró conveniente incorporar algunos ejemplos del ordenamiento de los conceptos que ´para los resultados, agrupó en dos grandes categorías: a) las relativas a la conformación y desarrollo de la Línea y b) los productos intelectuales de sus miembros. Una vez establecidas las relaciones entre las mismas, obtuvo las categorías integradoras que le permitieron al investigador clasificar la información en fortalezas y debilidades.

Entre las primeras menciona la capacidad de reproducción de la Línea de investigación, Labsoedu, para mantenerse en el tiempo, a pesar de la constante movilidad de sus miembros, con un sostenido incremento de sus participantes. El elevado compromiso de los miembros con las tareas inherentes al desarrollo de sus proyectos individuales. La disposición de los integrantes del grupo a compartir con los “novatos” su experticia con los proyectos de investigación.

Respecto a las debilidades señala la exigua utilización de la reflexión en la acción, reflexión colectiva y escasos trabajos con una genuina pertinencia social, en términos de la realidad socioeducativa del país. Las restricciones impuestas por la

cultura organizacional que antepone la docencia y la extensión a la investigación lo cual se refleja en diversos aspectos, entre otros, el escaso número de horas contemplado para esta última función mencionada (Cuadro 3).

En cuanto a la primera, se avizora un Labsoedu encaminado hacia la conformación de una comunidad de práctica con aprendizajes grupales; entre ellos alude al intercambio de información, capacidad para abrirse a discusiones en colectivo, mantenerse en el tiempo y detectar necesidades específicas de formación del grupo.

Sin embargo, a objeto de lograr la consolidación como comunidad de investigadores universitarios, en Labsoedu quedan aprendizajes pendientes; el investigador manifiesta la ausencia de aprendizajes grupales profundos de doble recorrido, los cuales, en parte, dependen de una correcta asistencia y puntualidad para lograr la efectiva utilización del tiempo disponible. Dichos aprendizajes aún no se han logrado, por tanto, la interacción personal y reflexión colectiva, en la acción trascendente para avanzar en la Visión del grupo, es una tarea inconclusa.

En la producción intelectual incluye los logros en investigación por parte de los miembros y los incentivos necesarios para un equipo universitario de investigación

El análisis también le sirvió para extraer unas estrategias desprendidas de los hechos que denominó: Sugerencias prácticas o recomendaciones y las teorizaciones bajo el título Balance teórico provisional. A continuación, se resumen las primeras a objeto de contrastarlas con las teorizaciones.

Es conveniente para garantizar la continuidad del grupo, buscar un equilibrio entre el número de miembros Doctores, “expertos”, y entre quienes están en vías de serlo, “novatos”, igualmente entre los miembros del personal docente de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) – Instituto Pedagógico de Caracas (IPC) y los procedentes de otras instituciones.

En el (IPC), es oportuno establecer una política institucional para evaluar la diversidad de grupos de investigación consolidados, con diferentes grados de producción intelectual y aportes significativos para la docencia y la extensión.

Tan pronto Labsoedu alcance el nivel de un equipo productivo, en función de la Visión Compartida, podrá hacer firmes contribuciones para elevar el conocimiento generado por la escuela en su cotidianidad, a la categoría de un conocimiento sistematizado útil para mejorar la praxis educativa y pedagógica.

Nótese que en las sugerencias prácticas o recomendaciones, se observa una mención constante al lugar y grupo de donde provienen los datos como UPEL-IPC y Labsoedu, lo cual las hace concretas, particulares y prácticas, alejándolas del discurso abstracto, general, abarcativo y contemplativo propio de las teorizaciones y teoría.

Seguidamente, se sintetizan, a manera de ejemplo, las teorizaciones las cuales evidencian las diferencias con los párrafos anteriores de sugerencias prácticas o recomendaciones.

Una comunidad de práctica investigativa en el seno de una universidad avanza en su empeño por lograr el dominio teórico, metodológico e instrumental de un área del conocimiento condicionada por la cultura organizacional. Esta le brinda oportunidades e incentivos, de igual forma obstáculos y dificultades; le presenta diferentes apoyos, simultáneamente con restricciones de variada índole. Le ofrece también una historia con estrategias, rutinas, desarrollados y probados en el mismo escenario organizacional. Sus posibilidades de avanzar, estancarse o desaparecer, están asociadas a la capacidad desarrollada para derivar aprendizajes de ese complejo mundo de apoyos y limitaciones.

En una comunidad de práctica investigativa existe siempre la posibilidad para el “novato” de apoyarse en los “expertos”, avanzar desde la periferia hacia el centro y aportar algún conocimiento práctico. Estaría planteada una relación implícita de una recursividad en un contexto de enseñanza recíproca.

En la medida en que una comunidad de investigadores se apropie de la lógica y la ética de la investigación educacional crítica, permitirá al docente avanzar de una investigación en solitario a una en equipo, útil para la misión de la universidad.

La reflexión colectiva en la acción y sobre la acción de la teoría en uso del grupo constituye una estrategia valiosa, para hacer posible el aprendizaje grupal en momentos de discrepancia entre las metas previstas y los resultados de sus acciones.

Tal y como se concibe en la actual sociedad del conocimiento, el dominio de las nuevas tecnologías se considera un factor esencial para el desarrollo de una comunidad de investigadores universitarios.

Si una comunidad de investigadores de la educación es reflexiva, crítica y abierta con el mundo de las realidades sociales y el mundo de las ideas, podrá mantener su vigencia en el tiempo para promover los cambios educativos necesarios del contexto (Picón, 2009, p.52-56).

A partir de este párrafo asistiremos a la ruta transitada por Díaz (2006, p. 112-159), en el camino de la construcción de teoría. Este autor optó por los postulados de la etnometodología como método, cuyo interés se centra en las estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales, en este caso su práctica docente, por tanto, la técnica escogida fue la entrevista semiestructurada a fin de registrar las reflexiones de los informantes.

El investigador organizó la indagación que quería obtener de los informantes en cuatro unidades de información: a) Naturaleza del saber b) Atributos del saber, c) Contextos de construcción del saber y d) Consolidación del saber.

En una segunda instancia, más específica de trabajo con las entrevistas, extrae las categorías de significado (Cuadro 5) de las que dan cuenta los informantes en sus reflexiones para cada caso.

Así, para Naturaleza del saber, las categorías reconocidas son: a) Concepción del Saber b) Saber teórico c) Saber práctico d) Saber reflexivo. A su vez, cada una la consideró desde variadas aristas denominadas atributos o tipologías. Ejemplo: para Saber teórico como categoría se le deriva los atributos: Saber académico instituido y legitimado, Discurso escrito, conocimiento de una teoría, Ideal o abstracción. Todo lo cual lo engloba en el concepto integrador: Concepción abstracta legitimada académicamente. Para Atributos del saber: a) Pertinencia y b) Consistencia. En el caso del Contexto de construcción del saber, el autor distingue diferentes ámbitos: a) académico, b) laboral c) familiar d) cotidiano. Finalmente, para Consolidación del saber se reconocen las categorías Construcción y Preservación (Cuadro 5).

El autor caracteriza cada categoría por sus atributos, son las tipologías, y le asigna un concepto integrador. De este modo, se destaca Diversidad en la concepción del saber para la categoría Concepción del saber y, Construcción abstracta legitimada académicamente para Saber Teórico. Sólo se mencionan dos, a manera de ilustración de la ruta cognitiva que siguió para construir la teoría. Se invita a revisar la obra en primera fuente. Sin embargo, se adelanta que en la investigación se reportan 12 conceptos integradores correspondientes a las 12 categorías obtenidas en el análisis cada una con sus diferentes tipologías de las cuales aquí, sólo se reportan las correspondientes a Saber teórico, ubicada dentro del concepto Naturaleza del saber.

La articulación del análisis entre los conceptos iniciales denominados unidades de información, categorías, tipologías y conceptos integradores le permitió al autor construir la teoría mostrada a continuación:

La construcción del saber pedagógico, como entidad compleja y dinámica, debe partir de la diversidad en sus concepciones y asumir que la teoría y la práctica son instancias de construcción y legitimación del saber. La reflexión lo resignifica y la socialización lo hace consistente. Los contextos contribuyen en su configuración y lo cotidiano con su multipresencia en la vida social, origina un saber que debe recuperarse por el pensamiento reflexivo.

En este párrafo se engloba el fruto de la investigación como lo plantea Morales (2014, p.237). Además, se observa lo sostenido por Martínez (2006, p. 280), cuando declara que la teoría emergente está relacionada con las conexiones establecidas entre los fenómenos estudiados y las regularidades subyacentes a los datos, a los hechos; a lo cual accede investigador, a partir de la reflexión de los informantes.

Son evidentes los conceptos integradores, que precisamente por esta última denominación, se pueden considerar categorías: Diversidad en la concepción del saber,

legitimación por autoridad, socialización y experiencia, significados construidos y compartidos en la vida social, entre otros.

Lo expuesto a lo largo de este apartado, muestra la lógica empleada por Picón (2009) y Díaz (2006) en la construcción de las teorizaciones y teoría respectivamente. Además, corrobora la sintonía con la ruta de construcción teórica argumentada por los diferentes autores considerados en el segundo plano del Marco referencial de este trabajo.

Interpretación

Los párrafos anteriores dan cuenta de una labor investigativa realizada a través de métodos diferentes. Sin embargo, el análisis de la información lo implementan a partir de la conceptualización y categorización otorgando significado a los datos, lo cual es esencial en el proceso creativo de interpretación, para la formulación de las teorizaciones conducentes a la teoría como lo hace Díaz (2009, p. 177), mientras Picón (2009 p. 54-56) muestra una ruta develadora de la lógica interna de las descripciones, producto de la observación participante en el logro de las categorías de análisis; se mantiene en las teorizaciones, sin llegar a la teoría, probablemente por considerar insuficiente el tiempo de observación para respaldarla. Así se infiere cuando admite el poco tiempo transcurrido desde el inicio del experimento social. No obstante, agrega que las teorizaciones son el resultado de un juego dialéctico entre el razonamiento inductivo que se apoya en los hechos descritos y el deductivo cuyos resultados se explican a partir de la teoría inicial o de los antecedentes (Picón 2009, p 37). El discurso de este autor, se corresponde con lo expuesto por Morales (2011, p. 21) y Carlile y Christensen (2005, p.3), en cuanto a que las teorizaciones son reflexiones preliminares conducentes a la teoría. Es parte del proceso constante de movimiento reflexivo y dinámico apuntado por Trovero (2005, p.4).

El producto teorizador de Díaz (2006, p. 177), igualmente revela un intenso análisis reflexivo en la conformación de las categorías emanadas de la información de los actores sociales, pero con la diferencia que llegó a la teoría. Este hecho, de acuerdo a la apreciación de Morales (2011 p. 21), es el punto donde se concreta el conocimiento generado en una investigación. Además, subraya Trovero (2015, p.4), la teoría constituye un conjunto de ideas conclusivas y de cierre.

Es importante subrayar, que ese cierre es provisional porque existe la posibilidad de seguir teorizando para buscar nuevas rutas, en la aproximación a la comprensión e interpretación de la compleja realidad socioeducativa (Díaz 2006. p,180). En palabras de Morales (2014, p.239), se trata de la confrontación de un yo pensante, ante una realidad increpada, cuestionada y reflexionada.

Igualmente, y en concordancia con Martínez (2006, p. 285), ambos autores admiten el inacabado, la perfectibilidad y la provisionalidad, de las teorizaciones y de la teoría lo cual invita a la sana discusión académica para mejorar lo producido.

En ambos casos documentados, el proceso seguido les permitió profundizar en la interpretación hacia niveles superiores de abstracción y, a su vez, en el camino desprenderse de los datos crudos de las observaciones y entrevistas. Este avance interpretativo en la captación del significado de las acciones observables y verbalizaciones de los interlocutores; lo lograron con el apoyo del conocimiento científico de un método pertinente, referentes teóricos, los procesos ocurridos en el contexto investigado; así como también, el esfuerzo creativo para concebir e hilvanar las interpretaciones e ir más allá de los datos como lo señalan Coffey y Atkinson (2003, p.185).

Así, hemos destacado como ambos autores, en el afán interpretativo pasaron conceptualmente desde el contexto particular de los datos: Línea de investigación Labsoedu y la narrativa de los informantes acerca de sus concepciones de saber pedagógico, a un nivel diferente que trascendió lo específico y local hacia uno más general, denso y abstracto de categorías globales analizadas desde variados ángulos, en concordancia con lo destacado por Strauss y Corbin (2002, p. 24), relativas a la construcción de teoría y la revisión de los conceptos en sus variadas aristas.

Lo anteriormente expuesto, se hace evidente en Picón (2009, p.48-56) con los conceptos de comunidad de práctica investigativa y el de reflexión en y sobre la acción. El primero, trabajado desde la perspectiva de aprendizaje individual y colectivo más las acciones de cultura institucional que potencian o restringen los aprendizajes. El segundo, analizado bajo la óptica de aprendizajes grupales y organizacionales de enseñanza recíproca, con miras a la investigación colaborativa en equipo donde el conocimiento generado: conceptos, estrategias rutinas, normas, dispositivos, valores entre otros, se perfila útil para la misión de la universidad.

De forma similar lo hace Díaz (2006, p. 112-157), con el concepto de saber pedagógico quien lo analiza desde la capacidad reflexiva del docente condicionado por su vida personal y el contexto multireferencial donde interactúa; por consiguiente, se trabaja una diversidad de concepciones.

De esta manera los investigadores reconocen ejes ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos cuya articulación fundamenta y proporciona soporte a las teorizaciones y teoría respectivamente; que dan cuenta de la comprensión de las realidades estudiadas como lo indica Morales (2014, p. 241), lo cual es una mostración, en el sentido husserliano, de la utilidad de la teoría.

Así, los trabajos de Picón (2009) y Díaz (2006), en cuanto al proceso de construcción de teoría, permitió delinear las respuestas a las preguntas con las cuales iniciamos el segundo plano del Marco referencial: a) ¿Cómo se construyen las teorizaciones y la teoría? b) ¿Cuál es la diferencia entre teorización y teoría? c) ¿Cuál es la vía de razonamiento en el análisis de las categorías? d) ¿Para qué sirve la teoría?

Conclusiones provisorias.

En correspondencia con los referentes del primer plano del Marco referencial, el estudio presentado sirve de andamiaje bruneriano para los doctorantes interesados en el proceso de construcción de las teorizaciones y de teoría. Sin duda, se comparte la idea de quienes advierten la inexistencia de una ruta única para hacerlo. No obstante, estamos convencidos de la necesidad de proveer ciertas estrategias, a manera de pautas orientadoras, en un intento por contribuir con la formación del investigador novel en el camino conclusivo de la tesis doctoral.

Mostrar la senda transitada por investigadores consolidados, como se ha procedido en esta pesquisa, para llegar a teorizaciones y teoría, puede ampliar el espectro de la zona de desarrollo potencial del interesado, al ser compartido con los pares. Además, lo concebimos como un aprendizaje banduriano donde docentes de mayor experiencia, a través de sus producciones intelectuales, apoyan a otros de manera vicaria.

Ese fue el propósito trazado al analizar los dos documentos de investigación cualitativa tomados como referencia, cuyos autores aun cuando emplearon diferentes métodos y técnicas, presentan un hilo conductor, en cuanto al análisis, relacionado con la generación de conceptos de significado abarcativo a partir de los datos, la categorización de los mismos, el establecer relaciones para obtener conceptos integradores y finalmente formular interpretaciones más allá de los datos, redactadas como ideas estables con un nivel de interpretación más denso y abstracto que los datos iniciales *per se*. Estamos en presencia de un proceso creativo que requiere disponibilidad de tiempo, reflexión, dominio del lenguaje, disciplina y constancia.

Se trata de un andamiaje imprescindible para abordar la construcción de teorizaciones y de teoría, con características de provisionalidad; a fin de generar discusiones productivas de aceptación, refutación o modificación en torno al contenido desarrollado.

Implicaciones pedagógicas

Una de las implicaciones es la necesidad de incluir en los pensa de estudios doctorales, una unidad curricular de carácter obligatorio, relacionada con el desarrollo creativo de estrategias, análisis y procedimientos orientadores, a fin de manejar la variada información recolectada a través de las diferentes técnicas utilizadas por el investigador. De manera que se asimile el proceso de conceptualizar, categorizar, establecer relaciones entre las categorías, avanzar hacia las teorizaciones sin confundirlas con las descripciones, ni las recomendaciones y, finalmente generar el nuevo conocimiento: la teoría.

Para el logro de lo señalado, es recomendable incursionar en las diferentes vías de razonamiento inducción, deducción y abducción, con énfasis en esta última porque direcciona el pensamiento creativo en la búsqueda de hallazgos inéditos.

En consecuencia, un Seminario sería el tipo de unidad curricular más conveniente porque permitiría a los estudiantes profundizar en las bases de la arquitectura subyacente al proceso de la generación de conocimiento, que apunte a la comprensión de los hechos educativos de nuestros contextos y, genere teorías tan legítimas como las producidas por autores de otras latitudes.

Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación, introducción a la metodología científica*. Caracas: Episteme.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Rio
- Bandura, A. (1982). Self efficacy mechanism in human agency *American Psychologist*, 37(1), 122-147.
- Brailovsky, D. (2017). La pedagogía y su vocabulario. *Voces de la educación*, 2 (1), 52-62
- Carlile, P y Christensen, C. (2011). Ciclos de la construcción de teorías en la investigación gerencial. *Harvard Business School Working Paper* 05-057.
- Coffey, A y Atkinson, P. (2003). *Encontrar sentido a los datos cualitativos*. Antioquía: Editorial Universidad.
- Correa, C, (2019). Construcción teórica y epistémica. Formación en Investigación en Ciencias Sociales en Iberoamérica. *Perspectivas docentes*. 30 (69), 7-17.
- Consejo Nacional de Universidades. (2001). *Gaceta Oficial* N°37328, noviembre 20.
- Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. San Cristóbal: Litoformas.
- Fraga, E. (2019). ¿Qué es, cómo se hace y para qué sirve la teoría? Aportes desde la sociología y sus márgenes. *Revista CS*, 28 (2), 181-206.
- Hoyos, C. (2010). *Un modelo para la investigación documental. Guía teórico práctica*. Medellín: Señal Editora.
- Levine, D. (1997). Social Theory as a vocation: Engaging with future challenges. *Perspectives*, 19 (2), 1-8.
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Morales, J. (2011). Fenomenología y hermenéutica como epistemología de la investigación. *Revista Paradigma*. XXXII (2), 7-22.
- Morales, J. (2014). La construcción teórica en las tesis doctorales de Ciencias Sociales-Educación. *ARJÉ Revista de Postgrado FACE-UC*, 14 (8), 233-249.
- Nubiola, J. (2001). La abducción o lógica de la sorpresa. *Razón y palabra*. Revista Electrónica N°21.
- Picón, G. (2009). Desarrollo experimental de una comunidad de investigadores en el contexto universitario. Cap. 1. En: *Investigación y cambio en Educación desde una perspectiva crítica*. Caracas: Ediciones del Vicerrectorado de Investigación y postgrado.

-
- Real Academia de la lengua española* (RAE), 23ª ed. [23.6 versión en línea] <https://dla.rae.es>.
- Reyes, L. (2014). Formación y desarrollo de expertos: Estrategias para el diseño de sistemas de aprendizaje y apoyo al desempeño. *Ventanas abiertas a la pedagogía universitaria*. 20 (10),17-24.
- Requena, F y Ayuso, L. (2016). *Teoría Sociológica Aplicada*. Barcelona: Anthropos Siglo XXI.
- Rodríguez, I. (2015). La teorización del objeto de estudio: Una obra de arte en las tesis doctorales. *ARJÉ*, 16 (9), .463-474.
- Strauss, A y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría Fundamentada*. Antioquia: Universidad.
- Swedberg, R. (2016). *El arte de la teoría social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Trovero J. (2015). ¿Qué es teorizar? Reflexiones en torno a la especificidad del trabajo teórico en Sociología. En *I Congreso Latinoamericano de Teoría Social. Instituto de Investigaciones Gino Germani. Facultad de Ciencias Sociales*. Universidad de Buenos Aires.
- Valencia, M. (2015). *Revisión documental en el proceso de investigación*. Pereira: Universidad tecnológica de Pereira.
- Vigotsky, L. (1993). La ZDP y la colaboración entre pares En: *Vigostky y la educación*. Buenos Aires: Aique.