



UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

e-ISSN: L-2644-3988



Revista Oratores

No. 12 – Año 8 - Junio 2020 - Noviembre 2020



UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ORADORES

No. 12 – Año 8
Junio 2020 – Noviembre 2020
Panamá

ORADORES

Revista arbitrada e indizada de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT)

ISSN Impreso: 2410-8928 ISSN Electrónico: L-2644-3988

La Revista ORADORES es una publicación en formato impreso y digital, de periodicidad semestral, de corte multidisciplinario. Su Comité Editorial exige la originalidad de cada artículo sometido a consideración para su publicación.

Los trabajos presentados provienen del esfuerzo constante de la comunidad de investigadores, alumnos y docentes que integran la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) y de otras instituciones nacionales e internacionales, interesados en exponer los resultados de sus investigaciones o sus reflexiones, con la rigurosidad científica que exige una publicación arbitrada y cuyos trabajos encuadren en las políticas y normas editoriales de la revista.

MISIÓN

ORADORES se propone contribuir al desarrollo del conocimiento a través del análisis de temáticas de diversas áreas del saber, para enriquecer el acervo científico y filosófico por medio de la difusión de resultados de investigaciones científicas o ensayos de alta calidad y pertinencia social, capaces de incidir positivamente en el avance de la ciencia.

VISIÓN

Ser una Revista arbitrada con reconocimiento mundial, caracterizada por contribuir a la consolidación de la cultura investigativa, al difundir avances y/o resultados de investigaciones en el campo multidisciplinario.

Revista científica Indizada en Latindex

Versión electrónica disponible en: www.umecit.edu.pa

Dirección electrónica para canjes o envíos de trabajo: oradores@umecit.edu.pa

Diagramación: Lic. Arturo Nieto Nuñez

Impresa en Color DPI, República de Panamá

Queda prohibida, sin autorización escrita de los titulares de los derechos de autor, bajo las sanciones contempladas por las leyes, la reproducción parcial o total de esta obra por cualquier medio o procedimiento, incluida la fotocopia, el procesamiento informático y la distribución de ejemplares de esta obra mediante alquiler o préstamo.



UMECIT
UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

AUTORIDADES UNIVERSITARIAS

Dr. José Alberto Nieto Rojas
Rector

Dra. Claudia Marcela Rueda Ossa
Vicerrectora General

Mgtra. María Piedad Nieto
Vicerrectora Administrativa

Dra. Magdy De las Salas
Directora de Investigación y Postgrado

Mgter. Mauricio Sierra
Director Académico

Dra. Merlyng Flores
Directora de Extensión

Mgtra. Britania Montenegro
Secretaria General

REVISTA ORADORES

EQUIPO EDITORIAL

EDITORIA:

Dra. Magdy De las Salas Barroso
Directora de Investigación y Postgrado de la UMECIT
direccioninvestigacion@umecit.edu.pa

COMITÉ EDITORIAL:

Dr. Roberto Hernández Sampieri
Universidad de Celaya, México

Dr. Juan Camilo Quijano
Investigador de la Universidad de Illinois, Estados Unidos

Dr. Juan Antonio Gómez
Vicerrector de Investigación Universidad de Panamá

Ing. Bernardo Quijano
Firma de Consultoría SERIMCO, Colombia

Dr. Oscar Valverde
Universidad Mariana, Colombia

CORRECCIÓN Y ESTILO

Mgtra. Lianneth Ríos

ÍNDICE

Magdy De Las Salas

Presentación de la edición.....6

José Alberto Nieto Rojas

Editorial.....9

Artículos de investigación:

Carolina Carvajal, Colombia

Posicionamiento cultural e identidad cultural como principios de una enseñanza basada en contenidos en la clase de inglés como lengua extranjera 11

Juan Carlos Arango Arango, Colombia

Actitud y academia en tiempos de pandemia.....28

Ensayos:

Luis Alfredo Martínez, Colombia

La realidad de los sistemas educativos del siglo XXI. Una ruta de mejoramiento para responder a las necesidades de una sociedad en desarrollo creciente, del saber, digitalizada y globalizada.....51

Milfred Coronado, Colombia

Las competencias científicas y la multiculturalidad en la Colombia del siglo XXI.....65

Carlos Eduardo Blanco, Venezuela

La universidad pública venezolana: una síntesis reciente.....79

Marcela Aravena, Chile y María del Socorro Ramírez, Colombia

Aproximación al multiculturalismo desde las realidades multiétnicas latinoamericanas y colombianas.....101

Normas de publicación de la Revista.....115

PRESENTACIÓN DE LA EDICIÓN



Magdy De las Salas Barroso
Editora de la Revista ORADORES
oradores@umecit.edu.pa

La Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT), se complace en presentarles nuestra **edición número 12 de la Revista ORADORES**, correspondiente al período Junio – Noviembre 2020.

Continuamos avanzando en el fortalecimiento de nuestras publicaciones científicas. Diversas estrategias nos ayudan a posicionar nuestras publicaciones en el campo académico y hacerlas documento de consulta en el desarrollo académico, al servicio de la comunidad en general. Con este número nos preparamos para acceder a otras indizaciones, que impulsen la visibilidad de Oradores, como una revista, que sin duda alguna es un espacio para la divulgación de los esfuerzos intelectuales

Iniciamos este número con el artículo de investigación de Carolina Carvajal, Colombia, titulado **Posicionamiento cultural e identidad cultural como principios de una enseñanza basada en contenidos en la clase de inglés como lengua extranjera** el cual muestra cómo el conocimiento cultura es representado por los estudiantes de noveno grado de un colegio público de Floresta (Boyacá-Colombia) al desarrollar un aprendizaje basado en contenidos durante las clases de inglés como lengua extranjera. Los resultados evidencian un posicionamiento de los participantes frente al hecho de ser dueños de una cultura y la responsabilidad de preservar su memoria cultural.

Juan Carlos Arango Arango, Colombia comparte su investigación sobre la **Actitud y academia en tiempos de pandemia** cuyo objetivo fue analizar la posibilidad de ir más allá del trabajo por competencias hacia el desarrollo del pensamiento configuracional y crítico enmarcado en el modelo sociocrítico, en medio de la contingencia sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19. Los resultados obtenidos indican la necesidad de una

pedagogía, que aún en medio de las crisis, procuren incentivar en los jóvenes un aprendizaje más significativo y transformador.

Seguidamente tenemos el ensayo de Luis Alfredo Martínez, Colombia que se titula **La realidad de los sistemas educativos del siglo XXI. Una ruta de mejoramiento para responder a las necesidades de una sociedad en desarrollo creciente, del saber, digitalizada y globalizada** cuyo objetivo fue presentar un recorrido analítico generalizado del estado actual de los sistemas educativos en el contexto internacional, con base en la revisión de información de la UNESCO, la OCDE, otras instituciones locales e internaciones oficiales, e información obtenida de artículos de investigación en el campo de la educación. Así mismo, se analiza la crisis educativa actual, y los factores sociales, políticos y económicos que confluyen en ella. Se destaca la importancia de la educación a lo largo de la vida, como vehículo para la transformación social, y promover el crecimiento y desarrollo de los países de una forma más justa y equitativa

El ensayo de Milfred Coronado, Colombia sobre **Las competencias científicas y la multiculturalidad en la Colombia del siglo XXI**, reflexiona sobre la temática alusiva a las competencias científicas y la multiculturalidad, en la Colombia del siglo XXI. A través de una revisión teórico conceptual y un acercamiento espacio-temporal se logra hacer un análisis del desarrollo de las competencias científicas en escenarios multiculturales en el país del café, del carbón y la esmeralda, en particular en la Región Caribe colombiana. El escrito propone el desarrollo de un currículo que observe la localidad pero que no se aleje de lo regional y nacional, como también que sea flexible, holístico, incluyente, entre otros.

Carlos Eduardo Blanco, Venezuela en su ensayo **La universidad pública venezolana: una síntesis reciente**, explora críticamente un aspecto de la realidad para aproximarse a un fenómeno social particular como lo es la universidad estatal venezolana como institución compleja. Se trata de una evaluación crítica de investigaciones previas relativas a dicha institución para un contexto geográfico en particular. Busca contribuir al estado del conocimiento de este objeto de estudio al identificar relaciones, contradicciones o inconsistencias, así como proponer posibles soluciones.

La edición finaliza con el ensayo presentado por Marcela Aravena, Chile y María del Socorro Ramírez, Colombia titulado **Aproximación al multiculturalismo desde las realidades multiétnicas latinoamericanas y colombianas** donde se presenta una reconceptualización de la multiculturalidad, en la que los conceptos de identidad pluralista y

de multietnia. Estos últimos conceptos, entran en juego para explicar el paso del colonialismo del pasado y su pertinencia en la modernidad del presente, como un elemento fundamental del encuentro entre los pueblos, la preservación de los legados culturales, la necesaria identidad latinoamericana y colombiana y, el desarrollo de una conciencia histórica distinta, en la que emerja una visión renovada de la pluralidad como encuentro y diálogo entre los seres humanos.

Amigos lectores, disfruten esta edición de nuestra revista multidisciplinaria ORADORES.

EDITORIAL



José Alberto Nieto

Rector de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá
rectoria@umecit.edu.pa

El escribir este editorial en tiempos de pandemia, encara un reto interesante en especial en cuanto el tema se refiere a la educación virtual y su importancia para el proceso educativo, cuando el futuro en el cual estamos embarcados, ya no corresponde a individualismos o pequeños grupos locales. El mismo, está determinado por un futuro colectivo el cual no se extiende a esta contingencia, sino por el contrario se extiende a las próximas décadas.

En este sentido, desde una visión positiva, el haber enfrentado la continuidad de la educación superior de forma remota, en estos ocho meses de cuarentena, de la noche a la mañana para algunos autores nos aportó un salto de 6 años de avances en el uso de tecnologías. Por ello, si analizamos las crisis generadas por las pandemias en la historia de la humanidad, estas pueden tener efectos sorprendentes y contrastantes, que se ven reflejados no solamente en su causa única que produce, sino su efecto en la aceleración en ciertas tendencias del momento y que impacta en otros factores como los económicos, sociales o políticos, desencadenando transformaciones de fondo en otros sectores de la sociedad.

Este es el caso de la educación virtual, donde todavía es muy temprano para valorar los reales efectos del Covid-19, pero lo que sí está claro, es que la educación y en especial la educación superior de todos los países ha sido tocada, con la implementación contingente de la educación virtual y esta impulsando un efecto evolutivo positivo y de amplio impacto en la sociedad del conocimiento. Nuevos roles y competencias para el docente, mayor protagonismo de los estudiantes, nuevas formas de evaluación, cambio del concepto de aula, mayor y mejor aprovechamiento de las tecnologías, nuevos procesos académico-administrativos en la instituciones de educación, etc.

Como evidencia a lo anteriormente expuesto, se puede observar como las universidades

se han adentrado en una “ola de innovación”, dando respuesta a estudiantes, docentes, procesos administrativos e inclusive en la investigación, con el uso de las diversas plataformas y herramientas tecnológicas existentes, lo que permea a todo el sistema educativo con aportes que impactan a la innovación social y generan conocimientos que de una u otra manera, acrecientan en beneficios a la sociedad.

Siguiendo un ejercicio de análisis positivo, estos procesos de educación virtual, están impactando en una generación que ha tenido que enfrentar el trabajo colaborativo, el liderazgo digital, e inclusive al cumplimiento sin supervisión directa, pero involucrando a los estudiantes y docentes en otros ámbitos que van desde la salud pública, la toma de decisiones locales, la cultura, el desarrollo de competencias para el trabajo y el emprendimiento, en lo que se ha llamado la nueva normalidad. En consecuencia, lo que estaríamos preparando en estos tiempos es a ciudadanos con competencias para que enfrenten de mejor forma, esta sociedad líquida, VUCA y compleja. Quizás, es la educación virtual la herramienta dinamizadora del proceso de cambio disruptivo educativo, que está llevando a la humanidad hacia un nuevo renacimiento.

Para finalizar este editorial, la UMECIT a través este nuevo número de la revista Oratores, revista científica multidisciplinaria e internacional, ha brindado nuevamente un espacio de discusión y aportes originales desde el mundo académico, venidos de lo interno y lo externo a la institución. En tal sentido, agradecemos infinitamente a todos los participantes que, de una u otra manera, forman parte de este número. Asimismo, reiteramos la invitación a los lectores e investigadores a seguir aportando sus valiosas contribuciones, las cuales tienen un valor genuino para la comunidad científica.

Les deseamos a todos una buena y productiva lectura!

POSICIONAMIENTO CULTURAL E IDENTIDAD CULTURAL COMO PRINCIPIOS DE UNA ENSEÑANZA BASADA EN CONTENIDOS EN LA CLASE DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA



Benilda Carolina Carvajal Sánchez
Escuela Normal Superior La Presentación, Boyacá, Colombia
ccarvajal2308@hotmail.com

Fecha de recepción: 26/02/2020

Fecha de revisión: 22/03/2020

Fecha de aceptación: 23/05/2020

RESUMEN

Este estudio muestra como el conocimiento cultura es representado por los estudiantes de noveno grado de un colegio público de Floresta (Boyacá-Colombia) al desarrollar un aprendizaje basado en contenidos durante las clases de inglés como lengua extranjera. La investigación es un estudio de caso que busca entender y describir la cultura de los participantes siguiendo el paradigma de la investigación cualitativa. Ochenta estudiantes son los beneficiarios del desarrollo de la intervención pedagógica, en el área de inglés, pero de ellos solo cinco estudiantes se constituyen en los participantes del estudio teniendo en cuenta un parámetro de regularidad durante la intervención pedagógica. Los datos se recogieron a través de diarios de los participantes y una entrevista en profundidad, esta última para analizar detalladamente los temas que surgían de los diarios. La intervención Pedagógica estuvo basada en el diseño de una unidad curricular sobre los artefactos culturales del municipio como mediadores para mejorar las habilidades de aprendizaje de una lengua extranjera. Como resultado del proceso de análisis de datos y la interpretación de las voces de los participantes surgieron dos categorías (la primera es Conocer y Entender mi Cultura y la segunda es Mi Herencia Cultural como Componente de mi Identidad) que dan cuenta de la pregunta de investigación. Los resultados evidencian un posicionamiento de los participantes frente al hecho de ser dueños de una cultura y la responsabilidad de preservar su memoria cultural.

Palabras clave: Lenguaje, Cultura, Conciencia Cultural, Instrucción basada en contenidos.

CULTURAL POSITIONING AND CULTURAL IDENTITY AS PRINCIPLES OF A CONTENT-BASED EDUCATION IN THE CLASS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ABSTRACT

This study shows how particular cultural knowledge is portrayed by Ninth grades at a public school in Floresta (Boyacá-Colombia) when developing a content-based instruction in EFL classes. The inquiry is a case study that aims to understand and describe participants' culture following the qualitative research paradigm. Eighty students are the participants in the pedagogical intervention, in the English subject matter, but only five of them are the participants and data informers of the study because of a regularity parameter during the pedagogical intervention. The data were collected through participants' journals and in-depth interview, the last one to analyze in-depth journals' emerging themes. The pedagogical intervention consisted in the design of a curricular unit addressing the local culture artifacts as mediators to improve foreign language-learning skills. As a result of the data analysis process and interpretation of the participants' voices two categories emerged (the first one, Knowing and understanding my culture and the second is My Cultural Heritage as Component of my Identity) that give account of the research question. The results show a participants' positioning in front of being owners of culture and the responsibility to keep their cultural memory.

Key words: Language, Culture, Cultural Identity, Content-based Learning

INTRODUCCIÓN

Este documento presenta un estudio realizado en una institución educativa pública del departamento de Boyacá-Colombia y explora la forma en que los estudiantes describen su conocimiento cultural, las reflexiones que emergen en torno a la identidad cultural y las implicaciones de estos posicionamientos para asumir un rol. Además, este estudio muestra el diseño de una unidad curricular, en un contexto donde el inglés se enseña como lengua extranjera, para usar los artefactos culturales locales como pretextos del aprendizaje de otra lengua.

La idea de esta investigación surge al identificar que las prácticas pedagógicas en el área de inglés estaban apartadas totalmente del contexto local y que esto hacía que el aprendizaje del inglés fuese descontextualizado, careciera de relevancia para los participantes y que encontraran, en algunos casos, el aprendizaje del inglés como una práctica alejada de sus realidades y posibilidades. Siguiendo los parámetros de una enseñanza sensible a la realidad de los aprendices y que cobre

relevancia en sus vidas académicas y profesionales, el docente-investigador de este estudio comprende la urgente necesidad de involucrar características del contexto local al currículo y planeación de aula; más importante aún, se determina una imperiosa urgencia por involucrar a los estudiantes en prácticas de aprendizaje significativas que les permitan, además de aprender otra lengua, reflexionar sobre su realidad y la forma en que ellos son portadores de una cultura y/o constructores de la misma.

En la mayoría de las aulas de clase de aprendizaje de una lengua, la cultura ha tomado un papel trascendental dada la relevancia que han tenido las teorías de Sonia Nieto (2002) al proponer el lenguaje como un medio que provee las costumbres, normas, artefactos e información importante dentro del desarrollo social de una comunidad que es perpetuado, construido y resignificado de generación en generación.

Desde esta consideración, se traza como objetivo central de este trabajo la identificación y caracterización del conocimiento cultural e identidad cultural de los participantes desde las reflexiones que emergen fruto del desarrollo de una práctica pedagógica de aula pensada con una finalidad esencial: aprendizaje del inglés desde la reflexión sobre temas locales y su incidencia en la vida personal, familiar y social de los estudiantes. Por tanto, se hace indispensable el desarrollo de unas acciones previas que permitan alcanzar este propósito entre las que se cuenta el diseño de una unidad curricular, la implementación de la misma en las sesiones de clase y el desarrollo de diarios estudiantiles y entrevistas como instrumentos de recolección de información.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Dada la intencionalidad dual de este estudio se hace imperioso entablar una discusión teórica en la que, primero, se comprendan los conceptos de lenguaje, cultura e identidad para la caracterización de la identidad de los participantes y, segundo, una aproximación a la enseñanza basada en contenidos que permita el desarrollo de la unidad curricular como sustento instruccional del presente estudio. Inicialmente, debe considerarse que los conceptos de lenguaje, cultura e identidad tienen una relación estrecha al ser parte fundamental de la realidad humana; de esta forma, en la discusión teórica se encontraran puntos comunes en los que los tres conceptos convergen.

LENGUAJE

Desde los inicios de la vida humana, el lenguaje ha sido el vehículo para nombrar el mundo que nos rodea, un medio para conocer el pensamiento de la humanidad. Es una realidad que éste se ha constituido en uno de los asuntos más estudiados por los lingüistas y que las teorías han evolucionado, así como el concepto de lenguaje ha cambiado. Para el propósito de este documento

es crucial entender algunas conceptualizaciones que permitan luego dilucidar las implicaciones de la enseñanza del lenguaje para, entonces, aproximarnos a la relación entre lenguaje, cultura e identidad.

Inicialmente, el lenguaje fue conceptualizado como un sistema de elementos bien organizados que se ajustaban a construcciones gramaticales (Chomsky, 1965); más adelante, Halliday (1973) define el lenguaje como un discurso de significado potencial, que, en otras palabras, es un conjunto de significados logrados por el oyente-hablante inmerso en un contexto socio-cultural. Más recientemente, las teorías se orientan a un concepto de lenguaje relacionado con la “ideología” (Hodge, 1999; Thomson, 1990; Kroskrity, 2000) donde el “lenguaje es uno de los atributos más notables del hombre. Éste es una condición absoluta de casi toda nuestra vida social y es, también, el medio en el cual los pensamientos y comunicación más organizados tienen lugar” (Hodge.p.56)

Retomando el último concepto en el que se remarca la condición social del lenguaje y se resalta el hecho de que todas las relaciones humanas están permeadas por el lenguaje, se puede llegar a la afirmación que el lenguaje se constituye en un vehículo para entender, reflexionar, analizar y construir la realidad de las personas entre las que se encuentra la cultura y el lenguaje mismo. Kramsch (1998), citado por Moran (2001), usa la metáfora del lenguaje como vehículo para ilustrar que “los miembros de una cultura han creado el lenguaje para llevar a cabo sus prácticas culturales, para identificar y organizar todos los aspectos culturales de su entorno y para nombrar las perspectivas inmersas en todas las diversas comunidades que abarcan la cultura” (p.35).

En este contexto de educación bilingüe, es importante entender el lenguaje no solo como la capacidad humana de producir sonidos sino como la forma de representar o crear ideas sobre el mundo circundante debido a su naturaleza de fenómeno social y cultural (Hinkel, p.9); para reafirmar esta idea, Hymes (1996) considera que “el lenguaje juega un papel importante en la vida social de una comunidad” no solo para establecer las relaciones humanas sino también para construir identidades propias y colectivas.

En esta perspectiva, el lenguaje es no solo una construcción social sino también una ideología y filosofía; el lenguaje es un atributo personal que determina la mayoría, sino todos los comportamientos, pensamientos y actitudes humanas para ser convertidos en conocimiento o experiencias. En la misma línea de pensamiento, Hodge (1999) plantea que los seres humanos han usado el lenguaje como ideología para representar, sentir o creer acerca del mundo y acerca de las relaciones que las personas establecen a través del lenguaje; así mismo, Hinkel (1999) y Hymes (1996) proponen que el lenguaje es parte del proceso de socialización al ser conceptualizado como fenómeno social y cultural.

Debido a la importancia del lenguaje en la comprensión y formación de los sistemas culturales y sociales de los seres humanos llama la atención el hecho de que todas las prácticas educativas y sus actores de enseñanza (docentes) están llamados a fortalecer acciones pedagógicas donde el aprendizaje del lenguaje ofrezca oportunidades de empoderamiento en el desarrollo de habilidades de comunicación, cognición y afectividad sumadas a un conocimiento cultural foráneo que no deje de lado el local, por su puesto. (Zuluaga et al, 2009; Álvarez & Bonilla, 2009).

CULTURA

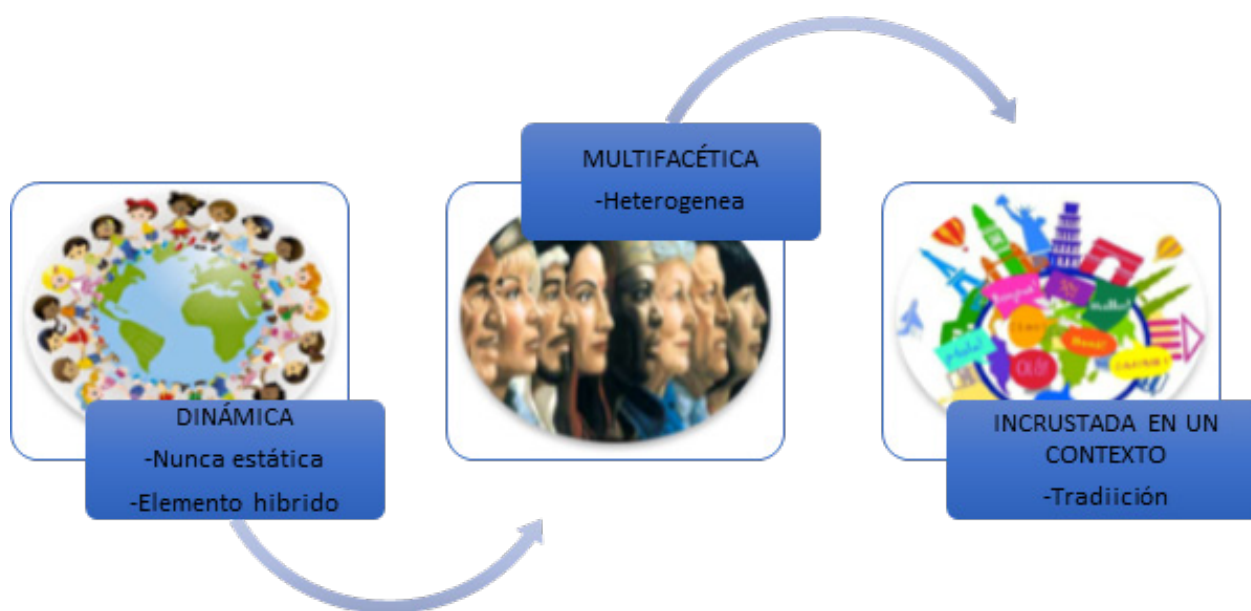
Gran número de teorías recientes consideran una perspectiva más amplia del término cultura de los que hace varios años se proponía; la cultura es conceptualizada como el conocimiento de los elementos particulares que son portadores de significados importantes para una comunidad, y por ende, para sus miembros. Nieto (2002); partiendo de esta idea, y para los propósitos de este estudio, la cultura es entendida como un “emblema dinámico” que identifica a las personas como miembros de una comunidad o ideología particular. Hinkel (1999) conceptualiza a la cultura como “no estática”, que evoluciona al tiempo que las personas dan curso a sus vidas e interpretan sus experiencias sociales y culturales de diversas formas. (p.77).

El término cultura lleva consigo un significado semántico en el que se consideran todas las actividades, elementos, creencias, actitudes, comportamientos, pensamientos, tradiciones y casi todos los comportamientos humanos como constitutivos de la realidad de las comunidades y sus miembros. Es importante recordar que gran parte de los elementos mencionados anteriormente son transmitidos, contruidos o heredados pero que aun así no permanecen siendo los mismo con el paso del tiempo (Nieto, 2002). Así, la cultura da cuenta de los siguientes elementos:



Hinkel y Nieto declaran que la conceptualización de cultura va más allá de la construcción de una lista de rituales, creencias, tradiciones, festivales, aunque estos sean constitutivos de dicho concepto y resaltan la necesidad de abordar el concepto hacia una visión dinámica y cambiante compartida por una comunidad. Desde esta misma mirada, Nieto (2002) agrega que “la cultura es dinámica, activa, cambiante, siempre en transformación” (p.11). Bajo estos postulados, la información provista por los participantes muestra que ellos perpetúan algunas tradiciones pero que, al mismo tiempo, proponen unas conceptualizaciones propias sobre su cultura y su incidencia en sus vidas como miembros de una comunidad particular.

En este camino de comprensión teórica del término cultura es importante resaltar sus características para tener la visión amplia del término:



IDENTIDAD

La identidad ha sido asunto de las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje de una lengua ya que es reconocido que los individuos expresan su identidad, así como su cultura, por medio del lenguaje. Cuando se hace uso del lenguaje, el ser humano no solo comunica sino que afirma y construye una posición propia frente a su relación con la comunidad, la cultura y su ser como sujeto social.

Desde la reflexión conceptual de lenguaje y cultura, se colige una condición indispensable en los dos: se constituyen en identidad del ser humano desde su esencia de constructos sociales. Desde aquí, reconocemos en la identidad “un conocimiento construido desde el ámbito sociocultural, un entendimiento que emerge de la relación de las personas con el contexto y la experiencia” (Norton, 2006).

Norton (1997) define la identidad como “la manera en que las personas comprenden su relación con el mundo y cómo esa relación es construida a lo largo del tiempo y el espacio entendiendo sus posibilidades a futuro” (p.19). De esta manera, la identidad se manifiesta en todos los comportamientos, desde los físicos a los ideológicos, que un individuo desarrolla a lo largo de su existencia.

El concepto de identidad, tal como lo plantea Cakir (2006), es una “huella que guía el comportamiento de las personas en una comunidad y es engendrado en el escenario familiar”. La identidad determina el comportamiento de los individuos, los hace más conscientes de las condiciones de estatus y roles; la identidad nos ayuda a reconocer que tan lejos podemos desarrollarnos como individuos y cuál es nuestra participación dentro de un grupo social. (p.79).

De manera similar a la cultura, la identidad esta en continua construcción por lo que se caracteriza por ser dinámica y estar en continuo cambio y construcción. Coherentemente con el lenguaje y la cultura, la identidad es un elemento móvil que responde a un contexto y escenarios particulares. Ya que los seres humanos no son iguales ni permanecen así en el tiempo, sus identidades también se están redefiniendo todo el tiempo.

Pavlenko (2004) resalta que la identidad construye y es construida por el lenguaje; a través del lenguaje, las personas afirman sus identidades y delimitan la manera en que se identifican dentro de un grupo social (p.54). De igual forma, Norton (1997) agrega,

“...cada vez que los hablantes de una lengua se comunican, no solo están intercambiando información con sus interlocutores; también están continuamente organizando y reorganizando un sentido de quiénes son y cómo se relacionan con un entorno social. En otras palabras, ellos se están involucrados en la construcción de su identidad a través de la negociación de sentidos y conceptos”. (p.410).

Forés (2013) señala que “la identidad es un constructo dinámico, lleno de tensiones y transformaciones. En cada ser conviven múltiples identidades que configuran la IDENTIDAD en mayúsculas, aquello que «soy». La(s) identidad(es) se construyen dentro de un proceso de socialización, en los espacios de interacción mediante identificaciones y atribuciones”. (p.10). En estas líneas teóricas se hace evidente la importancia de apuntar a prácticas de enseñanza-aprendizaje del inglés, o cualquier otro idioma, que promuevan una identidad cultural, mediante el uso de la riqueza contextual local, y, por ende, un escenario de sociedades heterogéneas sensibles donde cada individuo es valorado y valora la diferencia como escenarios constructivos.

METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Este estudio se orientó bajo los principios de la investigación cualitativa “para estudiar los fenómenos en su escenario natural, buscando construir un sentido de o interpretar un fenómeno en términos de los significados que las personas le atribuyen a dicho evento” (Denzin, 2005, p.74). En un estudio cualitativo como este, tal como lo postula Burns (2000), el investigador permite que los participantes hablen con su “propia voz” y provean sus perspectivas del fenómeno de estudio; de esta forma, en este estudio se estableció como actividad central escuchar las reflexiones y pensamientos de los estudiantes frente a su aprendizaje del inglés y su construcción y/o reafirmación de una identidad y conocimiento cultural.

Yin (2003) ilumina el tipo de estudio de este proyecto: estudio de caso. Considerado como una indagación empírica que investiga el fenómeno dentro de un contexto real, el principal propósito del estudio de caso es obtener una comprensión de la reflexión de los estudiantes que permita obtener un aprendizaje frente a la práctica pedagógica y la identidad cultural de los participantes. De esta forma, los datos recolectados se obtuvieron desde el uso de un método mixto de recolección de información (diarios de los estudiantes y entrevistas, una general y una focalizada por participante) que fueron triangulados para el establecimiento de categorías de análisis, que se muestran en los resultados.

“MI CULTURA FLORESTANA”: PROPUESTA METODOLÓGICA

Los profesores de idiomas se han hecho conscientes de que una lengua no puede ser aprendida o enseñada sin que se aborde la cultura de la comunidad sujeto de la intervención pedagógica” (Hinkel, 1999, p.2.)

El diseño de esta unidad curricular estuvo orientado bajo los principios del enfoque comunicativo y, por tanto, el método de enseñanza del lenguaje por contenidos orientó la construcción de los materiales empleados en la intervención pedagógica. El método comunicativo de enseñanza del lenguaje (Communicative Language Teaching) se fundamenta en la teoría del lenguaje como comunicación propuesto por Halliday (1973) en el que el lenguaje es considerado como elemento funcional y por tanto, es aprendido cuando el estudiante lo emplea para comunicarse en situaciones auténticas y significativas de su realidad. Richard & Rogers (1991) reiteran esta idea al considerar que este enfoque desarrolla también otras habilidades asociadas al lenguaje de tal forma que su aprendizaje se consolida desde una unidad y no como estructuras separadas dando como resultado un verdadero aprendizaje de una lengua. De esta forma, este método permite el planteamiento y desarrollo de actividades contextualizadas relacionadas directamente con el contexto en el cual se desarrolla este estudio.

La teoría del conocimiento usada en esta unidad curricular es el Constructivismo, desarrollado por Jean Piaget (1952) y Vygotsky (1934), ya que esta teoría también orienta la enseñanza de la institución educativa donde se desarrolló este proyecto. Tal como lo señalan Castillo et al (2017) “para el constructivismo pedagógico (Ausubel, Vygotski o Piaget), la motivación es decisiva a la hora de integrar y consolidar lo que se aprende. El aprendizaje se postula como un producto de una reconstrucción. Cada individuo la va reproduciendo constantemente como resultado de su interacción tanto en los aspectos cognitivos como en los sociales. De esta manera el conocimiento no es una copia fiel de la realidad, sino una reconstrucción del individuo” (p.104).

De esta forma, el conocimiento local se reconoce como resultado de la interacción entre las ideas, conceptos y teorías de los participantes que están siempre presentes durante el proceso de aprendizaje de una nueva lengua. Bajo estas orientaciones teóricas, la unidad curricular presentada en este proyecto se orienta hacia la interacción entre el idioma inglés y el conocimiento local (fósiles, comidas, tradiciones, creencias) desde una estrategia basada en contenidos.

Hablando del diseño de la unidad curricular en mención, éste inició con un análisis de necesidades en el que se determinó la importancia de transformar la instrucción del inglés en una actividad más auténtica y significativa para los estudiantes. Dicho análisis incluyó un estudio de las características de la institución educativa, la población objeto del estudio, el currículo educativo, los planes de área de inglés y las prácticas docentes en el área de inglés. Fruto de este análisis se construye la unidad curricular (ver anexo1) que se desarrollo durante un periodo académico (10 semanas) en el grado noveno.

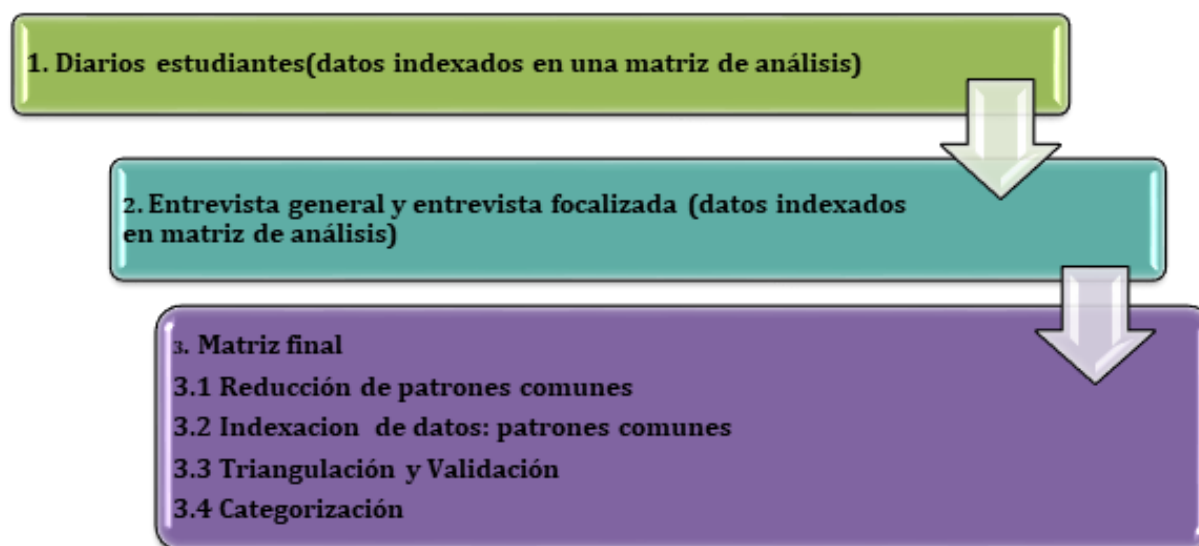
ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS-MOMENTOS DE LA EXPERIENCIA

Esta investigación tiene dos momentos centrales que, a la vez, son los espacios constituidos para el desarrollo de las estrategias pedagógicas. Inicialmente, se emplea el análisis de necesidades desarrollada preliminarmente a la construcción de la unidad curricular como recurso orientador de la construcción temática desde la idea de que “aprender/enseñar implica una participación activa en comunidades sociales, es estar incluido y participar no sólo de los productos culturales, sino también de los procesos sociales de creación de cultura.” (Malik Lievano (2010, p.22). En este sentido, el investigador-docente construye la unidad curricular con base en una recopilación documental y testimonial sobre artefactos de la cultura local. En seguida, se hace la implementación pedagógica y, al mismo tiempo, los estudiantes desarrollan un diario de campo en el que registran sus experiencias en la parte pedagógica y de reflexión sobre preguntas orientadoras sobre cultura e identidad cultural.

En segunda instancia, el investigador-docente, previa lectura de los diarios estudiantiles, y bajo parámetros de regularidad y confiabilidad, determina 5 estudiantes que son objeto del desarrollo de una entrevista general y una focalizada para ahondar en conceptualizaciones desarrolladas en los diarios. De esta forma, con la información obtenida, se crean unas matrices de análisis y se hace la respectiva triangulación de datos para establecer las categorías de análisis que dan cuenta del fenómeno central de este estudio: el posicionamiento cultural e identidad cultural de los participantes.

ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

En la primera parte de este apartado el lector encuentra una descripción del análisis de datos que permitió el establecimiento de categorías desde la teoría fundamentada como la forma de construir una teoría desde el análisis sistemático de los datos obtenidos (Glaser & Strauss, 1967). El proceso de análisis y triangulación de datos se explica de la siguiente forma:



El procedimiento mencionado requirió del investigador-docente mayor sensibilidad y agudeza hacia los conceptos y afirmaciones de los participantes y las relaciones que emergían de los mismos; para ello se siguió un método inductivo donde las categorías emergieron luego de codificar los datos, ejemplo de ello está en las matrices de indexación de datos donde se establecieron patrones de conceptos acompañados de la teoría que explica las categorías y el fenómeno del estudio.

Fruto del análisis explicado, desde la información de los diarios y las entrevistas junto con la teoría fundamentada de las conceptualizaciones, se establecieron dos categorías de análisis que explican el fenómeno de posicionamiento cultural e identidad cultural de los participantes así:

- *Conocer y entender mi cultura*: el nombre de esta categoría emerge de las acepciones de los participantes cuando mencionan “Mi Cultura” para mostrar conocimiento y comprensión de los artefactos de su cultura y su posicionamiento como dueños de este historial (Nieto, 2002). Se considera relevante preservar la expresión “mi cultura” ya que representa y da validez a la categoría como representación de las voces de los estudiantes. La naturaleza de esta categoría es la construcción y refuerzo del conocimiento y entendimiento cultural en la vida de los estudiantes para llegar a dar respuesta al interrogante central de la investigación (Cómo el conocimiento cultural es representado por los participantes durante el desarrollo de una unidad curricular basada en contenidos).

Para ser más explícitos frente a esta categoría, reiteramos la idea de que “la cultura no existe en el vacío, sino que está situada en un contexto particular” tal como lo postula Nieto (2002, p.11) y de esta forma los participantes usan el contexto de Floresta como delimitante de su conocimiento cultural; este fenómeno requiere tener en cuenta un “sentimiento de pertenecer a” que determina una identidad como miembro de una comunidad y cultura. Los participantes construyen su conocimiento cultural sobre la base de los elementos que provee el contexto y el acercamiento a los mismos. De esta forma los estudiantes muestran como la cultura tiene una fuerte relación con las prácticas y los productos que estructuran un conocimiento cultural cuando afirman:

Js2-12¹: *a Floresta lo identifican los chorotes, la empanada de mora y la sopa de gallina.*

Is2: *nuestra comida es única por los chorotes, la empanada de mora y el vino que hacen en Cely.*

Los participantes del estudio usan saberes específicos para caracterizar aún más sus afirmaciones de los artefactos (comida) como constitutivos de su posicionamiento e identidad cultural; los siguientes ejemplos así lo muestran:

Js6-4: *Los chorotes son una comida especial porque solo se preparan una vez al año, en la época en que sale el maíz.*

Is6: *sus platos típicos representan formas de mi pueblo como el uso de sus productos agrícolas según las cosechas para preparar la comida.*

¹ Este es el formato usado para indexar los datos en el que “J” significa Diario, “I” representa entrevista. Para tener referencia del participante se emplea la letra “S” acompañada del número asignado a cada uno de ellos y luego del guión el número de la línea en la que se encontró dicha afirmación.

Estas líneas dejan entrever que los participantes también reconocen que su saber está situado y contextualizado. Este conocimiento se consolida desde una práctica heredada que, como lo plantea Riley (2007), se construye sobre la base de los elementos (sociales, políticos, ambientales) disponibles para la comunidad (p.40) cuando aseguran que:

Js3: *las arepas eran el único alimento que tenían (sus abuelos) porque en esa época los otros alimentos como el arroz eran muy caros.*

Así como los participantes identifican particularidades de su cultura (chorotes, arepas, vino), el conocimiento sobre los artefactos es moldeado por el reconocimiento de las actividades humanas o prácticas diarias como factores asociados a una identidad cultural. Nieto (2002) y Riley (2007) proponen que los factores sociales y económicos determinan el conocimiento cultural de los individuos como se evidencio en los ejemplos anteriores. Este análisis permite afirmar que la cultura está determinada por el uso de las experiencias de vida para establecer un posicionamiento cultural de los participantes.

Este posicionamiento no solo se usa como referentes los artefactos mencionados anteriormente, sino que también incluye otros nuevos; uno de los participantes durante el desarrollo de la unidad curricular declara:

Js4-4: *es importante rescatar los fósiles porque son un patrimonio cultural de mi pueblo y porque aquí hay más de 40 grupos de fósiles.*

En razón a esta afirmación, la participante amplía su percepción de cultura cuando incluye unos elementos distintos a comidas y tradiciones, en este caso fósiles, como “patrimonio cultural”; este término sugiere que los fósiles tienen un enorme significado para su pueblo y habitantes ya que hacen parte de la historia local. Además, al posicionar los fósiles como patrimonio, el participante también asume una posición crítica al agregar la importancia de cuidar dichos materiales; desde las palabras de Álvarez & Bonilla (2009), el participante exhibe esta posición no solo basado en juicios personales sino en el análisis y comprensión de su cultura local (p. 153).

Durante el análisis de esta primera categoría, los participantes demostraron “reconocimiento” de los artefactos para establecer un posicionamiento cultural. Heidegren (2004) asevera que este reconocimiento es muy importante en el proceso de socialización y formación de una identidad ya que coopera en la creación de un sentimiento de pertenencia y familiaridad con las prácticas culturales.

Desde este análisis se estableció la segunda categoría que da cuenta del alcance de la implementación pedagógica

- Mi herencia cultural como componente de mi identidad. Las reflexiones de los participantes en la primera categoría mostraron reconocimiento y comprensión de los elementos culturales de Floresta; ahora, en esta segunda categoría los participantes adoptan posiciones y acciones frente de los artefactos reconocidos como constitutivos de su dimensión cultural. Esta categoría surge del descubrimiento de cómo cada participante adopta la responsabilidad de valorar y preservar los elementos, tradiciones o prácticas que hacen parte de su cultura local así como de los significados atribuidos a cada uno de ellos para establecer una conciencia cultural.

A través del análisis de datos, las voces de los participantes reflejaron una responsabilidad personal asumida para lo que más valoran de su cultura; de esta forma, el nombre de esta categoría da sentido a la posición de preservar una herencia cultural como parte de su identidad. Es, también coherente, con el ideal de Freire, citado por Malik (2013), de una educación liberadora que “pretende desarrollar en el individuo una conciencia crítica que le permita reflexionar sobre una situación, valorarla y valorarse a sí mismo. Las personas, a través de esta conciencia crítica, pueden realizar una verdadera creación cultural, vivir el proceso de su liberación” (p. 23).

Para iniciar con esta categoría, presento al lector los siguientes ejemplos donde se valoran los artefactos culturales dada su naturaleza de construcción social (Nieto, 2002,p.11; Hinkel,1999, p.45):

Js2-2: *La música carranguera es una tradición de mi pueblo y habla de ciertas tradiciones nuestras.*

Is2: *La música que es nuestra tradición es lo que más debemos preservar para que las otras generaciones conozcan nuestra cultura.*

Js4-22: *Me gusta la letra porque conserva nuestra lengua, la de mi región y mis papás cuando dicen “sumerce, naiden, su persona, ahí mismitico, taluego” y eso es lo que debemos cuidar.*

Is4: *la música es nuestra riqueza porque ésta habla sobre los paisajes cómo es la gente, qué suelen hacer y cuáles son sus trabajos diarios. Así como en la canción del caballito de acero que trabajamos en clase.*

En estos ejemplos, los participantes reconocen el valor de la música para transmitir la cultura a las futuras generaciones y, de esta forma, establecen una relación entre el producto (música) y

las prácticas (uso de la música para transmitir costumbres) lo cual explica que los estudiantes son conscientes de la importancia de dicha relación para preservar su cultural y reiteran la teoría de la cultura como construcción social que da cuenta de la historia y valores alrededor de una herencia cultural particular (Riley, 2007).

También se hace evidente, en el caso del estudiante nº4, que el lenguaje se usa preservar tradiciones y, más trascendente aún, para mantener una tradición lingüística de su contexto como marca de su dimensión cultural. Riley (2007) argumenta que el principal mecanismo de conocimiento social es el lenguaje ya que éste codifica y preserva la cultura como saber y provee un medio para ser transmitida y definida continuamente (p.53). Examinando otros ejemplos, los estudiantes consideran el conocimiento antiguo o tradicional como algo muy importante de preservar:

Js1: *La gente antigua enseña a sus hijos a preparar los platos típicos porque es típico de nuestra región, es una tradición para mantener.*

En el análisis de esta categoría, las reflexiones de los participantes revelan que ellos se vuelven conscientes de su dimensión cultural cada vez que asumen una posición de dueños, no solo de los artefactos, sino de las prácticas sociales de su cultura. Adicional, estas reflexiones muestran como las instituciones (familia y municipalidad) y las prácticas (compartidas o transmitidas) ayudan a los participantes a dar cuenta de su propia percepción de cultura.

Basados en lo declarado en la fundamentación teórica, la identidad no es una simple entidad ya que está formada por diversos factores (sociales, religiosos, ideológicos, políticos, culturales entre otros); por esta razón los participantes se refieren a una construcción de identidad al tiempo que reconocen la dimensión social de la cultura como ejes de desarrollo de una identidad cultural propia.

CONCLUSIONES

El proceso de entender la cultura de los participantes requiere un entendimiento de la cultura como elemento heredado pero que también es negociado y está permeado por diversas instituciones y experiencias a lo largo de la vida.

Durante el desarrollo de la intervención pedagógica se mantuvo presente la importancia de abordar artefactos culturales representativos del contexto para proponer las actividades de aprendizaje del inglés y que, igualmente, permitieran generar reflexión de los estudiantes sobre su posicionamiento e identidad cultural. Tal como lo plantea Forés “Una de las funciones de

nuestra profesión docente es acompañar en la construcción de la identidad del sujeto individual y colectivo” (p. 114) y ese fue el eje central de la función pedagógica de dicha intervención. A través de la implementación de una unidad curricular basada en contenidos (cultura florestana) los participantes dieron cuenta de las representaciones culturales propias de su región y de un avance significativo de desempeño en el uso del inglés como lengua extranjera.

El grado de posicionamiento de los estudiantes determinó la manera en que ellos dieron cuenta de su herencia cultural; en todos los fragmentos se evidenció un grado de sentimiento de afiliación y reconocimiento de prácticas sociales, artefactos, tradiciones familiares, usos lingüísticos y sus propias experiencias como elementos de una cultura propia. De la misma manera, los participantes mostraron una comprensión de su rol como portadores de una historia cultural que desean preservar en sus vidas.

En el desarrollo de este estudio también se encontró que los participantes relacionan su conocimiento cultural con una dimensión social que da testimonio de tradición cultural con antecedentes sociales, históricos, ambientales y familiares.

Al hablar de las conclusiones pedagógicas de esta intervención es fundamental reconocer que aproximarse a una cultura a través de la enseñanza de una segunda lengua requiere conocimiento no solo del campo pedagógico-didáctico sino también del campo sociolingüístico y sociocultural; esto debido a que las prácticas pedagógicas se constituyen en medios con los cuales el investigador-docente de aproxima a la comprensión de un fenómeno social.

Ya que este estudio no reporta resultados de la intervención pedagógica en el área de inglés como objetivo central, los resultados muestran la importancia de involucrar la realidad de los estudiantes en las prácticas curriculares para crear espacios donde los estudiantes sean conscientes, reflexionen y den sentido a sus propias vidas desde el desarrollo de una temática de clase.

Basados en los resultados de este estudio, donde los estudiantes usaron exitosamente el lenguaje para crear conciencia de su dimensión cultural, el investigador-docente considera pertinente abogar por la implementación de prácticas pedagógicas donde el contexto local sea el mediador para alcanzar objetivos lingüísticos; en la implementación pedagógica de este estudio se mostró que el aprendizaje de un idioma no se puede dar fuera de un contexto de aprendizaje y que abordar la cultura local permitió un incremento en la motivación y compromiso de los participantes dada la familiaridad y relevancia de los temas abordados en clase.

Este estudio contribuyó, también, al campo de la investigación, particularmente el de la sociolingüística, ya que abordó el uso del lenguaje para la comprensión de un fenómeno social y cultural demostrando cómo mediante el lenguaje los individuos pueden ser representados como miembros de un grupo social específico. El uso de la investigación cualitativa y el estudio de caso para estudiar el fenómeno en su escenario natural permitieron construir una comprensión de la cultura de los participantes mediante el análisis de la información; adicionalmente, la teoría fundamentada se construyó a la par del desarrollo del estudio en aras de obtener comprensión del fenómeno de estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez, J & Bonilla, X. (2009). Addressing culture in the EFL classroom: A Dialogic Proposal. In Profile Vol. 11, N° 2.

Byram, M., & Risager, A. (1999). Language teachers, politics and cultures. Clevelon: Multilingual Matters Ltd.

Burns, R (2000) Introduction to Research Methods, London, Sage.

Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2005). The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. The Discipline and Practice of Qualitative Research: pp. 1-13.

Hinkel, Eli. (1999). Culture in the Second Language Teaching and Learning. Cambridge University Press.

Hodge, Robert and Kress, Gunther. (1999). Language as Ideology. Routledge Taylor & Francis Group. (p.1)

Moran, P. (2001). Teaching Culture: Perspectives in Practice. Heinle & Heinle. New York.

Nieto, Sonia. (2002) Language, Culture and Teaching, Critical Perspectives for a new century. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Mahwah, New Jersey.

Riley, Philip. ((2007). Language, Culture and Identity. Athenaeum Press Ltd, Gateshead Tyne & Wear.

Yin, Robert. Application of case study research.(2012). Third edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Zuluaga, Carmen, López, Margarita & others. (2009)Integrating the coffee culture with the Teaching of English. In Profile vol° 11 n° 2.

WEBGRAFÍA

Castillo Carbonel, Miguel, Paredes Navarro, Lydia and Bou Blanco, Mireia. Escuela y educacion social: necesidades, contextos y experiencias. Barcelona, ESPAÑA: Editorial UOC, 2017. ProQuest ebrary, Web. 5 July 2017. Copyright 2017. EditorialUOC. All rights reserved.

Forés, Anna, and Novella, Ana María, eds. 7 retos para la educación social: reinventarse como profesional de lo social, nuevos desafíos para la empleabilidad. Barcelona, ESPAÑA: Editorial Gedisa, 2013. ProQuest ebrary. Web. 17 July 2017.

Copyright © 2013. Editorial Gedisa. All rights reserved.

Harwell, S. (1997). Project-based learning. In W.E. Blank & S. Harwell (Eds.), Promising practices for connecting high school to the real world (pp. 23–28). Tampa, FL: University of South Florida. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407586).

Klug, Ron (2002) How to Keep a Spiritual Journal. A guide to journal keeping for inner growth and personal discovery from <http://books.google.com.co/books>

Malik Liévano, Beatriz, Senra Varela, Maria, and Mamolar Alarcón, Pilar. Asesoramiento y consulta en educación social. Madrid, ES: UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013. ProQuest ebrary. Web. 10 July 2017.Copyright © 2013. UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia. All rights reserved.

Norton, Bonny. (1997). Language, Identity, and the Ownership of English. TESOL Quarterly , Vol. 31, No. 3, Language and Identity (Autumn, 1997), pp. 409-429. Publicado por: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc. (TESOL) Artículo disponible en URL: <http://www.jstor.org/stable/3587831>

Norton, B., & Kamal, F. (2003). The imagined communities of English language learners in a Pakistani school. Journal of Language, Identity, and Education, 2(4), 301-307. Artículo disponible en URL: : <http://educ.ubc.ca/faculty/norton/>

ACTITUD Y ACADEMIA EN TIEMPOS DE PANDEMIA



Juan Carlos Arango Arango

Institución Educativa San José (Itagüí, Antioquía, Colombia)
microhem.arangoarango@gmail.com

Fecha de recepción: 26/02/2020

Fecha de revisión: 22/03/2020

Fecha de aceptación: 23/05/2020

RESUMEN

El objetivo principal del estudio fue analizar la posibilidad de ir más allá del trabajo por competencias hacia el desarrollo del pensamiento configuracional y crítico enmarcado en el modelo sociocrítico, en medio de la contingencia sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19. Para ello se basó en un caso específico donde se relaciona el rendimiento académico y las actitudes de 139 estudiantes del grado octavo de la Institución Educativa San José del municipio de Itagüí, del departamento de Antioquia (Colombia). Los resultados obtenidos indican la necesidad de una pedagogía, que aún en medio de las crisis, procuren incentivar en los jóvenes una aprendizaje más significativo y transformador.

Palabras clave: pensamiento configuracional, pensamiento crítico

ATTITUDE AND ACADEMY IN TIMES OF PANDEMIC

ABSTRACT

The main objective of the study was to analyze the possibility of going beyond competency based work towards the development of configurational and critical thinking framed in the socio-critical model, in the midst of the health contingency caused by the COVID-19 pandemic. For this, it was based on a specific case where the academic performance and attitudes of 139 eighth grade students from the San José Educational Institution in the municipality of Itagüí, department of Antioquia (Colombia) are related. The results obtained indicate the need for a pedagogy, which, even in the midst of crises, tries to encourage more meaningful and transformative learning in young people.

Key words: configurational thinking, critical thinking

INTRODUCCIÓN

Atraer e incentivar a los jóvenes hacia la construcción de conocimiento útil y transformador, alejándolos de la apatía y la aversión, se convierte hoy en día no solo en una necesidad, sino en todo un imperativo del sistema educativo, que aporte en la elaboración de propuestas cívicas, políticas, económicas, educativas, etc, pero este debe realizarse de forma propositiva, creativa, racional, crítica, que conlleve hacia una verdadera intervención con pensamiento social que produzca los cambios requeridos para poder convivir en sociedad (De Alba, García y Santiesteban, 2012).

El desarrollo del pensamiento configuracional desde el modelo sociocrítico de la educación, permite educar para la intervención y el cambio social, la justicia, la convivencia democrática, además de la promoción y el ejercicio de los derechos humanos, porque es aquí que en la perspectiva crítica de las diferentes problemáticas se pueden producir soluciones innovadoras y participativas, permitiendo que la labor docente se centre en una relación educador y educando de forma humanizada (Castro, 2013).

Bajo el modelo sociocrítico buscando el desarrollo del pensamiento configuracional, las aulas de clase sufren procesos de transformación pasando de aspectos tradicionales a verdaderos espacios de acción y reflexión que posibilitan la lúdica y la participación activa de los estudiantes mediante la acción comunicativa, además de fomentar la autonomía y la toma de decisiones con conciencia crítica (Sánchez y Viveros, 2019), es decir, un diálogo permanente con el otro, con constantes procesos de revisión, análisis e identificación de métodos para el enfoque científico de las instituciones educativas (Castro, 2013).

Entonces se pueden construir espacios donde el estudiante comprenda la importancia de la educación como forma de alcanzar equilibrio social, ampliar las posibilidades para las personas, mejorar las vías de acceso a oportunidades de salud, empleo, ingresos y seguridad, en sí, como sostiene Flórez (citado en Rodríguez, 2014), la educación como proceso transformador y propulsor de cambios, con perspectiva humanista y colaborativa.

Formar sujetos, ciudadanos responsables de sí mismos, de sus semejantes, del medio ambiente, es decir, ser competentes para convivir, esa es una de las grandes responsabilidades de la educación y se necesita que la labor docente en las instituciones educativas ofrezca ambientes y espacios que permitan la deliberación y la construcción de significados y simbolismos, además de docentes que asuman el papel de ser verdaderos intelectuales transformadores de la pedagogía, que propicien la vinculación entre las instituciones educativas y la comunidad.

Pero sucede que debido a la contingencia por la COVID-19, los estudiantes de todo el país no han podido regresar a las aulas desde el mes de marzo de 2020, por lo que, desde el Ministerio de Educación Nacional, se han trazado directrices para realizar la labor docente educativa desde los hogares, aprovechando para esto las redes sociales y diferentes plataformas. Ha sido todo un proceso maratónico de acomodamiento y adaptación tanto para docentes como estudiantes y padres de familia, ante los nuevos retos planteados.

Surge entonces la necesidad de continuar con la formación de estudiantes, por lo que se debe potenciar el proceso mediante la reflexión, acción y teorización y la utilización de problemáticas del entorno próximo para buscarles solución con la ayuda de estrategias colectivas que suponen un gran esfuerzo por relacionar las áreas de los diferentes docentes y llevarlos a un estado de verdaderos investigadores pedagógicos, que permitan que el estudiante pase de la operacionalización hacia un estado que comprenda lo que hace, ser sujetos y ciudadanos, construyendo así verdaderos espacios de encuentro que incrementan el sentido de pertenencia con el entorno propio (Sánchez y Viveros, 2019).

Para lograr esto, el proceso formativo desde los hogares, debe trascender del trabajo por habilidades y competencias del modelo basado por competencias hacia uno que procure en los estudiantes el desarrollo del pensamiento configuracional enmarcado en el modelo sociocrítico de la educación, que contribuya a la preparación de los jóvenes a que comprendan lo que hacen y fomenten en ellos la participación democrática y la toma de decisiones en su propio entorno.

Para hacer este tránsito es fundamental trabajar con base en la problematización y la investigación, mediante la construcción de condiciones organizativas, motivando así la pregunta, la curiosidad, el asombro, el riesgo, la indagación, la significación, el respeto por las particularidades de profesores, estudiantes y de las mismas dinámicas institucionales (Sánchez y Viveros, 2019), mediante la interpretación autorreflexiva, la deliberación, los actos discursivos y las dos herramientas pedagógicas y didácticas con mayor poder configurador, como son la metacognición y la metaefectividad (Ortiz, 2014).

MODELO EDUCATIVO SOCIOCRTICO

El modelo educativo sociocrítico permite un currículo, una pedagogía y una didáctica que fomentan el avance en los niveles de comprensión y ofrecen prácticas creadoras, innovadoras, pertinentes, significativas, dialógicas y colaborativas, que influyen en el mejoramiento de la calidad del servicio (Mora, 2014) y que valoran a los sujetos, que comparten valores y costumbres, que producen identidad compartida, respetando la intrasubjetividad y la significación construida en

conjunto, para solucionar problemáticas que los aquejan, reconociendo así a la propia realidad como praxis con autorreflexión y consenso (Unzueta, 2011).

Este modelo posee doce componentes como son, el Estado Educador, que propone, ejecuta y legisla leyes y demás normas jurídicas; las condiciones socioculturales y económicas, que relaciona los contextos y los actores; los recursos, los cuales incluyen los físicos y humanos e influyen en los resultados de los procesos educativos; el clima escolar, que incluye los ambiente dentro y fuera de las aulas, como también, la comunicación entre los actores; la familia, como organismo fundamental de socialización y enculturación, en sus diferentes niveles de clasificación; los docentes y el equipo directivo, en sus diferentes representaciones, posiciones sociopolíticas y formación disciplinaria; los estudiantes, como eje central del proceso educativo, respetando la heterogeneidad de estos; la comunidad, donde se va a dar el verdadero proceso de transformación; el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, que busca alcanzar mayores grados de pensamiento y comprensión, para mejorar los niveles de calidad; la evaluación, para medir el funcionamiento del sistema educativo y sus subsistemas; los alcances, no mirándolos solo como resultados finales sino durante el proceso de aprendizaje y enseñanza y pueden ser tangibles y cognoscitivos; y el desarrollo de potencialidades y condiciones socioculturales, personales y antropológicas de los actores (experiencias y saberes previos), reconociendo así que la práctica pedagógica, no se debe suponer que parte desde cero, lo cual rescata los procesos de socialización e interacción vividos y que se llevan a las instituciones educativas, lo cual es de carácter significativo (Mora, 2014).

Sus métodos permiten superar el individualismo y proponen pensar reflexivamente en intereses comunes para avanzar del positivismo determinista hacia enfoques que ofrecen toda una gama de posibilidades e interpretaciones de forma holística, teniendo en cuenta lo técnico o relaciones entre personas y naturaleza, social o relaciones entre sujetos por medio de la cultura y las normas y emancipatorio para construir identidad en medio de la diversidad, como lo sostiene Habermas, en sus intereses de conocimiento con finalidades prácticas (Unzueta, 2011).

Al centrarse en la construcción social del conocimiento y teniendo en cuenta las teorías contextuales y culturales, el aprendizaje es un proceso de transformación interna (Ortiz, 2014), donde se premian los aportes de las vivencias construidas desde lo colectivo, favoreciendo así acciones de metacognición como la creación, lo cual se manifiesta en la concentración, la comprensión, los significados, el intercambio de experiencias, la reflexión, etc, apropiándose de los aprendizajes significativos, la intersubjetividad, la cooperación, la colaboración, el lenguaje y la comunicación, con su papel de intermediación entre el pensamiento y su expresión, además de la construcción de pensamiento colectivo y de la memoria cultural (Unzueta, 2011).

La pedagogía crítica es teoría y práctica reflexiva y propositiva con comprensión y acción sobre la realidad que favorece la interculturalidad, la cual surge como medio alternativo que posibilita la transformación de las formas de enseñanza excluyentes y autoritarias hacia una más incluyente que exige la necesidad de la comunicación (Gómez, y Gómez, 2011). La pedagogía considerada como reflexión acerca de la educación y valorada por la comunidad académica se debe entender no como un campo sino como una configuración conceptual comprensiva (Ortiz, 2017) y Zambrano (citado en Ortiz, 2017) la considera como el espacio donde se visibilizan los componentes traídos a la realidad.

PENSAMIENTO CONFIGURACIONAL

El modelo pedagógico o pedagogía configuracional, fundamentado en la teoría del aprendizaje neuroconfigurador centra el proceso de enseñanza y aprendizaje y sus componentes en el funcionamiento del cerebro humano y busca entender como aprenden los estudiantes y como deben enseñar los docentes (Ortiz, 2014) y al momento de desarrollar el pensamiento crítico, no solo se necesita poseer habilidades sino también disposición, motivación, iniciativa, discernimiento y apertura al cambio (Minte e Ibagón, 2017).

Llinás citado en (Ortiz, 2014), el aprendizaje “es un medio para facilitar que la función del sistema nervioso se adapte a los requisitos de la naturaleza, del mundo en que vivimos. Aunque a primera vista los detalles del mundo externo parecen pertenecer al dominio ontogenético, probablemente son las características filogenéticamente prefijadas del organismo las que permiten darle el significado al detalle, al ámbito de lo que está sucediendo ahora”.

El aprendizaje neuroconfigurador se considera como un proceso neuropsicosocial, de configuración, creación y/o modificación de redes y circuitos neuronales, que transforma al estudiante y adapta sus experiencias en los diferentes contextos, gracias a su ejercicio comunicativo, con causas filogenéticas y no ontogenéticas, por lo que el cerebro se remodela y se rediseña en respuesta al entorno, fomentando así el desarrollo de la creatividad, la interpretación y la comprensión, teniendo siempre presente, que estas modificaciones cerebrales, no tienen su fundamento en la anatomía ni en los genes, sino que son una consecuencia de la experiencia y el contexto, que modifica redes, lo cual moviliza recuerdos e informaciones, además de dominar destrezas, por lo que las neuronas se activan y las sinápsis se hacen más fuertes, además de crear nuevas neuronas y nuevas sinapsis, es decir, neuroplasticidad (Ortiz, 2014)

El pensamiento configuracional asocia e integra aportes desde el enfoque constructivista (Álvarez y Fuentes), constituye una aproximación epistemológica, teórica y metodológica que

interpreta los procesos sociales como procesos de desarrollo humano que como realidad objetiva construyen en los sujetos, significados y sentidos (Álvarez, Fuentes y Matos, 2004). Es un proceso en el que se relacionan acciones neuronales del cerebro y mentales del sujeto, es un proceso afectivo-cognitivo complejo y holístico, que expresa la capacidad que tiene el ser humano de aplicar sus conocimientos en un contexto diverso, problémico y cambiante, utilizando de manera sistémica, armónica y coherente sus habilidades y destrezas, así como sus valores y actitudes para solucionar problemas y situaciones del contexto que le permitan adaptarse y transformar el entorno para construir un entorno de vida digna (Ortiz, 2011).

El pensamiento configuracional es consciente y se fortalece del pensamiento subconsciente y del inconsciente y en él se presenta la tríada del pasado vivido, la identidad preconfigurada y el futuro configurado anticipadamente, las cuales se estructuran de forma sistémica y dialéctica de forma dinámica y compleja en la mente dotada de subjetividad y las hipótesis se deben desarrollar y argumentar en niveles superiores de comprensión e interpretación (Ortiz, 2011) que configuran relaciones de significación de carácter social entre los sujetos para dar solución a las problemáticas de la misma sociedad (Álvarez et al, 2004).

Todo pensamiento configuracional es sistémico, holístico y complejo, pero no todo pensamiento sistémico, holístico y complejo es configuracional, porque en la teoría de sistemas la abstracción general desde lo concreto no constituye la construcción de modelos, por lo que la sistematicidad necesita ser integrada, además que lo sistémico incluye componentes y estructura, lo configuracional remite a organización, proceso, relaciones, interconexiones, funciones, sentidos, significados y regularidades, es decir, el pensamiento configuracional entonces recurre a la multidiversidad, multidimensionalidad y a la multidisciplinariedad, siempre con la búsqueda de progreso social (Salcedo y Ortiz, 2017).

Como sostiene Morin, el conocimiento es complejo y este posee cuatro principios como son el de la recursividad o refundación donde el ser encuentra que puede redescubrir para refundar y construir nuevas oportunidades, el del ser dialógico o diálogo permanente que permite las relaciones de interculturalidad, unificación en la pluralidad y diversidad y reconocer la diferencia, el ser hologramático que reconoce el todo a partir de las partes y el ser sistémico que reconoce las partes en la organización sistémica. Son estos cuatro fundamentos que permiten que el pensamiento desde la complejidad, permiten mantener el diálogo y la transdisciplinariedad de saberes en unidad (Comboni y Juárez, 2012).

MÉTODO

El ejercicio fue realizado en la Institución Educativa San José del Municipio de Itagüí, departamento de Antioquia (Colombia). Esta institución es de carácter público, cuenta con una población de 1630 estudiantes, de sexo femenino, tan solo hay un estudiante de sexo masculino en el grado octavo. La muestra se obtuvo del grado octavo, el cual se encuentra conformado por 5 grupos, para un total de 149 estudiantes, del cual participaron libremente 139, cuyas edades fluctúan entre los 13 y 15 años.

El instrumento quedo conformado por dos cuestionarios. El primero consistió en 5 preguntas que relacionan un tema específico de las ciencias naturales (microorganismos), con las matemáticas básicas y el segundo por 18 preguntas de tipo actitudinal en forma de escala de Likert que van desde el 1 (“Totalmente en desacuerdo”), 2 (“En desacuerdo”), 3 (“Indiferente”), 4 (“De acuerdo”) y 5 (Totalmente de acuerdo”), al cual se le aplicó el coeficiente de Cronbach. Estos ítems pretendían observar la actitud de las estudiantes acerca de las clases virtuales durante la pandemia y así relacionarlos con las 5 preguntas de aspecto académico.

PROCEDIMIENTO

La prueba fue presentada a los estudiantes como parte de un estudio que tenía como objetivo analizar la posibilidad del pensamiento configuracional enmarcado en el modelo sociocrítico, más allá de las competencias y el alejamiento de las aulas de clase tradicionales debido a la pandemia por COVID-19.

Los datos de los dos cuestionarios se recogieron de forma virtual, utilizando formularios de Google y se enviaron los links a los estudiantes por medio de WhatsApp personal y se analizó el cuestionario de conocimientos en relación a los estándares básicos de competencias y los derechos básicos de aprendizaje y el cuestionario actitudinal utilizando el programa SPSS.

RESULTADOS

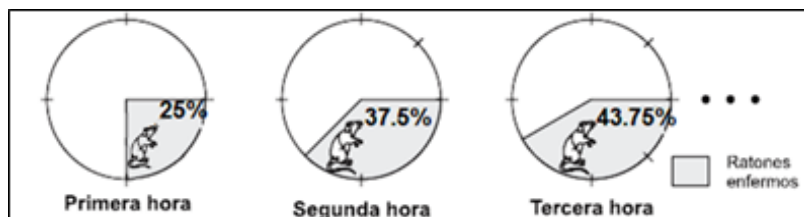
El alfa de Cronbach evalúa la confiabilidad del instrumento constituido por medio de escala de Likert, donde los valores comprendidos entre (0.70 y 0.90), indican una buena consistencia interna (Oviedo y Campo-Arias, 2005), el cual fue de (0.706).

Tabla 1			
Resumen de procesamiento de casos			
Casos		N	%
	Válido	138	99.3
	Excluido	1	7
	Total	139	100

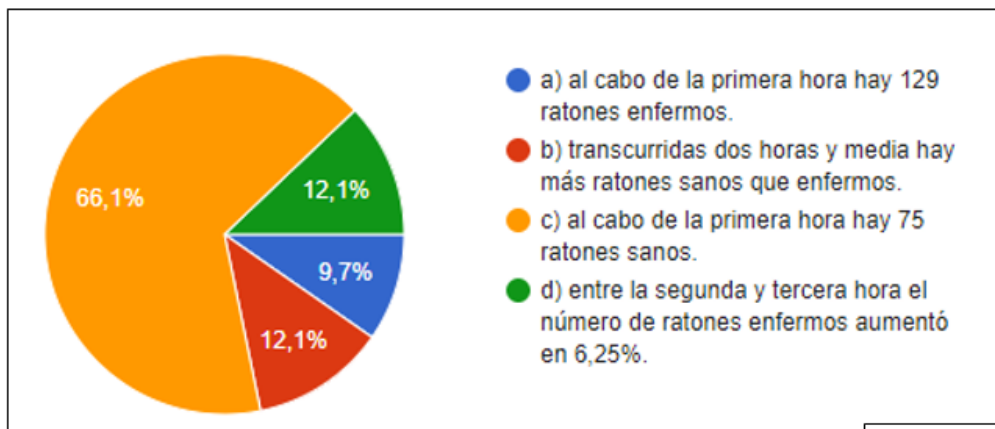
ANÁLISIS (CUESTIONARIO UNO)

Responda las preguntas 1 a 3 de acuerdo con la siguiente información

Para probar el efecto que tiene una vacuna aplicada a 516 ratones sanos, se realiza un experimento en un laboratorio. El experimento consiste en identificar durante algunas horas la regularidad en el porcentaje de ratones que se enferman al ser expuestos posteriormente al virus que ataca la vacuna. Las siguientes gráficas representan el porcentaje de ratones enfermos al cabo de la primera, segunda y tercera hora de iniciado el experimento.



1. Respecto al estado de los ratones con el paso del tiempo NO es correcto afirmar que
 - a) al cabo de la primera hora hay 129 ratones enfermos.
 - b) transcurridas dos horas y media hay más ratones sanos que enfermos.
 - c) al cabo de la primera hora hay 75 ratones sanos.
 - d) entre la segunda y tercera hora el número de ratones enfermos aumentó en 6,25%.
- (Banco de preguntas de matemática)



Clave: c

E.C 8°, 9°	Utiliza las matemáticas como herramienta para modelar, analizar y presentar datos.
DBA 7°	Comprende y resuelve problemas que involucran los números racionales con las operaciones (suma, resta, multiplicación, división, potenciación, radicación) en contextos escolares y extraescolares.

Se observa cómo el 66,1% de los estudiantes respondieron correctamente, pero hay un 33.9% que no. Esta pregunta pertenece a las pruebas Saber 11 y muestra la necesidad de intervenir en cuanto al manejo de operaciones básicas matemáticas, comprensión de problemas, análisis de gráficas, encontrar operaciones ocultas y operacionalizar.

El estudiante debe comprender algunos conceptos que aparecen como: vacuna, virus, regularidad, para ponerlos en contexto y poder entrar a abordar el problema.

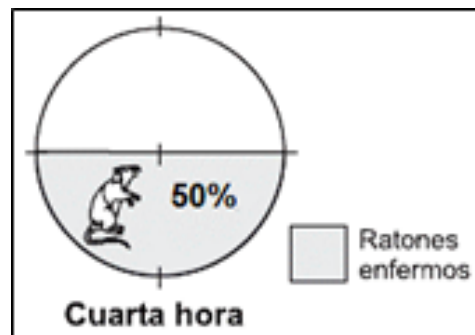
Esta situación está muy enfocada al desarrollo de habilidades y competencias, como algo muy conceptual, memorístico, de realizar problemas. Este problema no solo debe enfocarse solo en su solución, sino que debe procurar en el estudiante el pensamiento divergente, que encuentre soluciones de forma creativa.

El problema debe fomentar en el estudiante no solo el aspecto operacional, sino que debe procurar una intencionalidad y significación consciente con proyección social, que encuentre la cotidianidad en estos, sino solo será una ejecución memorística de operaciones sin sentido.

E.C: Estándares básicos de competencias.

DBA: Derechos básicos de competencias.

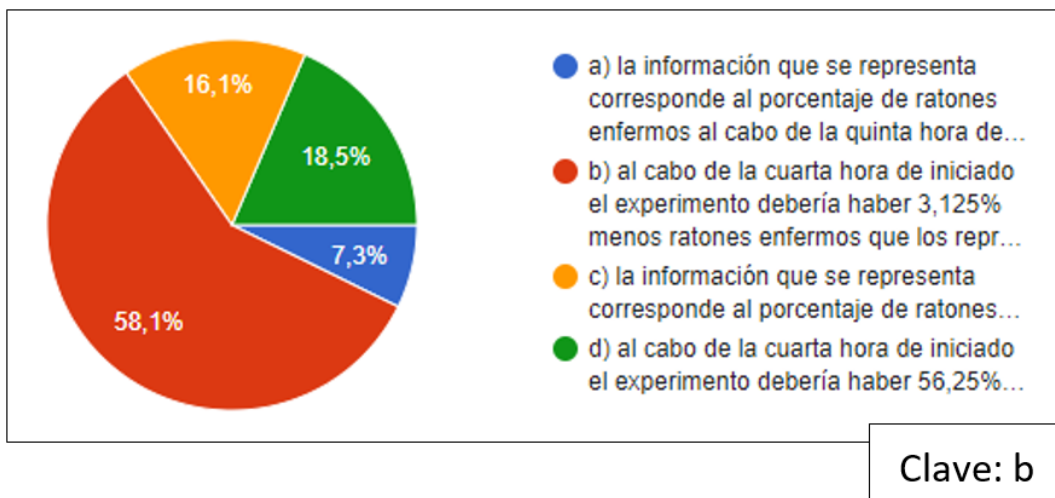
2. Observando los datos anteriores y considerando la regularidad en el porcentaje de ratones enfermos, un integrante del equipo de investigación representó en la siguiente gráfica el porcentaje de ratones enfermos al cabo de la cuarta hora de iniciado el experimento.



Esta gráfica NO es correcta porque

- a) la información que se representa corresponde al porcentaje de ratones enfermos al cabo de la quinta hora de iniciado el experimento.
- b) al cabo de la cuarta hora de iniciado el experimento debería haber 3,125% menos ratones enfermos que los representados.
- c) la información que se representa corresponde al porcentaje de ratones enfermos al cabo de tres horas y media de iniciado el experimento.
- d) al cabo de la cuarta hora de iniciado el experimento debería haber 56,25% de ratones enfermos.

(Banco de preguntas de matemática)

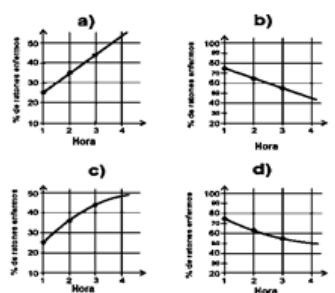


E.C 8°, 9°	Identifica y verifica condiciones que influyen en los resultados de un experimento y que pueden permanecer constantes o cambiar (variables).
DBA 7°	Resuelve problemas en los que se involucran variaciones. Describe procedimientos para calcular el resultado de una operación (suma, resta, multiplicación y división) entre números enteros y racionales.
Se observa cómo el 58,1% de los estudiantes respondieron correctamente, pero hay un 41,9% que no. Esta pregunta pertenece a las pruebas Saber 11 y muestra la necesidad de intervenir y cuestionar con sentido reflexivo y crítico, para no quedar solo en la superficialidad del acto matemático operacional. Es necesario no solo fomentar la habilidad y la competencia, sino también disposición, motivación, iniciativa, disposición e iniciativa al cambio. En este problema se observa cómo es de necesario prestarles atención a los detalles, para adaptarse a diferentes contextos, fomentando la creatividad, la comprensión y la interpretación. Este ejercicio de regularidades y modificaciones muestra la importancia de la experiencia y el contexto, lo que lleva en sí a demostrar destrezas y habilidades.	

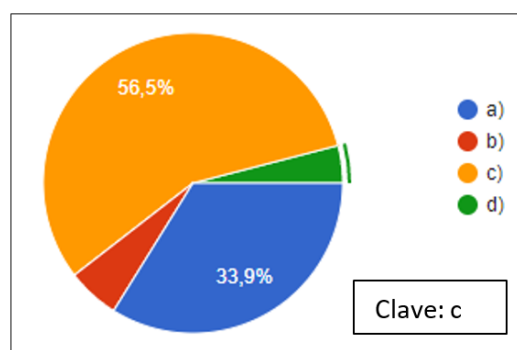
E.C: Estándares básicos de competencias.

DBA: Derechos básicos de competencias

3. La gráfica que representa mejor el porcentaje de ratones enfermos es:



(Banco de preguntas de matemática)



E.C 8°, 9°	Analiza la información la información presentada identificando variaciones, relaciones o tendencias para dar respuesta a las preguntas planteadas. Plantea preguntas, diseña y realiza un plan para recolectar la información pertinente.
DBA 7°	Establece relaciones causales y multicausales entre los datos recopilados. Persiste en la búsqueda de respuesta a las preguntas.

Se observa cómo el 56,5% de los estudiantes respondieron correctamente, pero hay un 43.5% que no. Esta pregunta pertenece a las pruebas Saber 11 y muestra la necesidad de intervenir para que el estudiante aplique sus conocimientos, habilidades y destrezas en contexto diverso, problémico y cambiante para alcanzar mayores niveles de comprensión e interpretación de forma holística y compleja.

El análisis de esta gráfica debe trascender del simple proceso de unir puntos y líneas en ésta, hacia alcanzar mayores grados de abstracción, de tal manera que el estudiante organice, relacione, interconecte funciones, encuentre sentidos y significados a las regularidades.

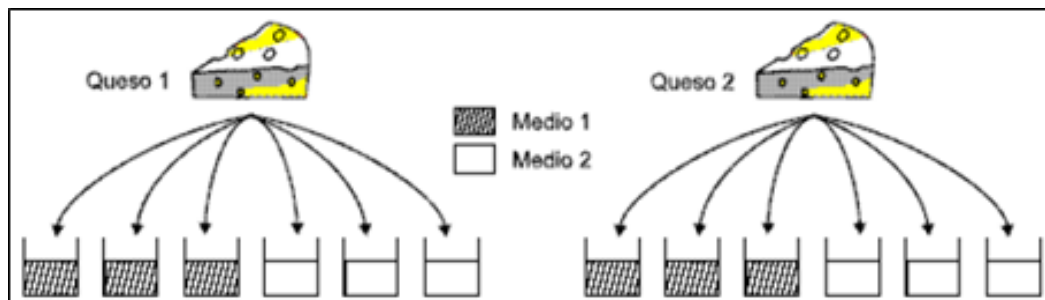
La gráfica muestra el desarrollo de destrezas, puede pasar por alto la oportunidad de llegar a alcanzar niveles de representación con intencionalidad, es decir, pasar de lo académico a la autodeterminación y responsabilidad social, construyendo la competencia de aplicar lo que aprende en su propio entorno.

E.C: Estándares básicos de competencias.

DBA: Derechos básicos de competencias

Conteste las preguntas 4 y 5 de acuerdo con la siguiente información

Se desea medir la efectividad de dos medios de cultivo para identificar y contar las bacterias lácticas que prevenían de dos tipos de queso. Para lograr esto, se realizó el experimento que se muestra en los siguientes esquemas:

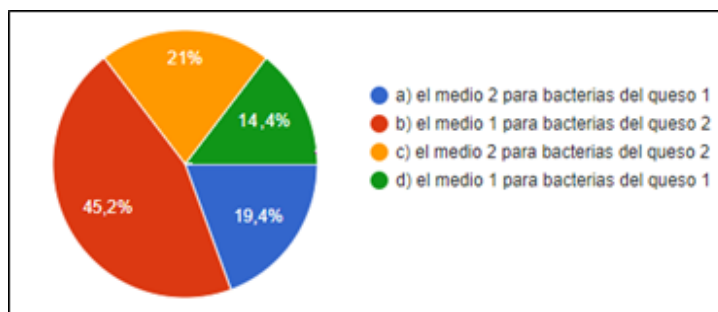


Al cabo de algunos días, se notó que en los medios habían crecido tanto bacterias lácticas como otros tipos de bacterias que contaminaron el medio. Se contó entonces en cada muestra el número de bacterias que creció en cada uno de los medios, obteniendo los siguientes resultados:

	MEDIO 1		MEDIO 2	
	Bacterias totales	% de bacterias lácticas	Bacterias totales	% de bacterias lácticas
Bacterias del Queso 1	3900	66	2600	100
	2300	60	1500	90
	1900	93	550	80
Bacterias del Queso 2	20000	46	560	92
	3200	70	350	100
	1200	100	340	84

4. La prueba en la que es más difícil concluir sobre la efectividad del medio de cultivo para el desarrollo de bacterias lácticas debido a la gran variación en los resultados es:
- el medio 2 para bacterias del queso 1
 - el medio 1 para bacterias del queso 2
 - el medio 2 para bacterias del queso 2
 - el medio 1 para bacterias del queso 1

(Examen de Estado. Banco de preguntas de biología)



E.C 8°, 9°	Registra observaciones y resultados utilizando esquemas, gráficas y tablas.
	Establece relaciones entre la información recopilada y los resultados.
DBA 7°	Interpreta los datos representados en diferentes tablas y gráficos.
	Plantea preguntas, diseña y realiza un plan para recolectar la información pertinente.

Se observa cómo el 45,2% de los estudiantes respondieron correctamente, pero hay un 54.8% que no. Esta pregunta pertenece a las pruebas Saber 11 y muestra la necesidad de leer, comprender y obtener información de las tablas de datos, además de plantear y elaborar otras.

Se observa la debilidad al momento de utilizar operaciones básicas que se encuentran en la misma tabla cómo, por ejemplo, sumas y restas, y no de realizarlas sino también de encontrarlas, lo que demuestra la dificultad para entender los planteamientos.

Se demuestra la necesidad de currículos pertinentes, es decir, no fragmentados sino holísticos, que respondan a la complejidad de los sujetos y del contexto.

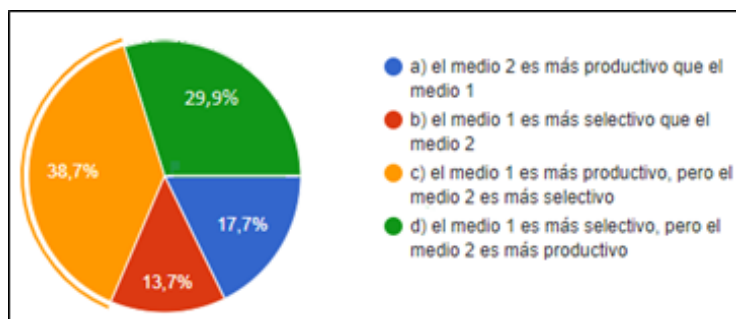
Al no quedarse solo mirando la habilidad y la competencia, se puede encontrar como enfrentando los problemas desde la transdisciplinariedad se construyen diferentes caminos para solucionar problemas y al encontrar estas formas y métodos se puede trasladar a la sociedad, es decir, una educación que transforme no solo al sujeto sino también al entorno.

E.C: Estándares básicos de competencias.

DBA: Derechos básicos de competencias

5. El cultivo de bacterias lácticas debe satisfacer los criterios de una buena productividad (sostenimiento y desarrollo máximo de bacterias deseadas) y alta selectividad (capacidad para inhibir organismos extraños). De la comparación de los medios frente a estos dos aspectos puede decirse que:

- a) el medio 2 es más productivo que el medio 1
- b) el medio 1 es más selectivo que el medio 2
- c) el medio 1 es más productivo, pero el medio 2 es más selectivo
- d) el medio 1 es más selectivo, pero el medio 2 es más productivo



(Examen de Estado. Banco de preguntas de biología)

E.C 8°, 9°	Establece relaciones entre la información recopilada y saca conclusiones
DBA 7°	Interpreta los datos representados en diferentes tablas y gráficos

Se observa cómo el 38,7% de los estudiantes respondieron correctamente, pero hay un 61,3% que no. Esta pregunta pertenece a las pruebas Saber 11 y muestra la necesidad de comprender conceptos como bacterias, productividad, selectividad, para entender el problema y así poder analizar la gráfica.

Se siguen presentando deficiencias de lectura de textos y gráficas, por lo que esta es una oportunidad para construir procesos que alcancen mejores niveles de comprensión, pensamiento crítico y divergente, modelizar y plantear nuevas problemáticas, es decir, para razonar a nivel mental y argumentar a nivel social.

Se puede avanzar de la habilidad y la competencia, a construir oportunidades de pensamiento que indaguen y busquen la forma de comprender los fenómenos, es decir, un pensamiento complejo mediado por la comunicación.

E.C: Estándares básicos de competencias.

DBA: Derechos básicos de competencias

ANÁLISIS (CUESTIONARIO DOS)

La encuesta de actitudes realizada por las estudiantes arroja información pertinente que permite ser relacionada con los aspectos académicos y que en medio del confinamiento por la pandemia de la COVID-19, permite dar luces acerca de la importancia de avanzar de los modelos por competencias hacia el desarrollo del pensamiento configuracional y crítico.

Tabla 2
Porcentajes de los ítems

	Porcentaje				
	1	2	3	4	5
1. Creo que acudiendo a las clases virtuales se optimiza el tiempo de estudio.	8.6	13.7	26.6	36	15.1
2. El trato con los profesores en las clases virtuales me produce vergüenza/nerviosismo	23.7	23	23	21.6	8.6
3. Me interesa las clases virtuales porque se adquiere soltura en el trato personal	7.2	16.5	27.3	35.3	13.7
4. No quiero molestar a los profesores asistiendo a las clases virtuales	52.5	24.5	14.4	6.5	2.2
5. Las clases virtuales son un medio eficaz para resolver dudas	10.1	14.4	14.4	30.2	30.9
6. No me gustan las clases virtuales porque no se expresarme bien	23	22.3	23.7	20.1	10.8
7. Me interesan las clases virtuales porque se aprenden más conceptos que en el aula	40.3	20.1	18.7	13.7	7.2

8. Acudiendo a clases virtuales puedes ahorrarte contratar un profesor particular	20.9	14.4	20.1	25.9	18.7
9. En clases virtuales me siento incapaz de pensar con claridad	21.6	26.6	18.7	24.5	7.9
10. Las clases virtuales son estimulantes para afrontar los estudios	9.4	12.2	30.9	29.5	18
11. Las clases virtuales se centran en lo realmente importante de las asignaturas	10.1	10.1	25.2	33.8	20.9
12. No me gustan las clases virtuales porque muestro a mis profesores mis carencias	25.9	25.2	32.4	10.1	6.5
13. Las clases virtuales pueden mejorar mis hábitos/métodos de estudio	11.5	23.7	15.1	30.2	19.4
14. Una buena opción para ponerme al día en una materia es acudir a las clases virtuales	7.2	10.1	15.1	36.7	30.9
15. En clases virtuales no me veo capaz de seguir las explicaciones de los profesores	13.7	26.6	26.6	19.4	13.7
16. El trato personal con los profesores puede favorecer a la hora de aprobar	18	16.5	27.3	23.7	14.4
17. Prefiero ir en grupo a tutorías virtuales	10.8	16.5	24.5	18.7	29.5
18. Entablar confianza con el profesor puede servir-me de contacto en el futuro	13.7	11.5	23	30.9	20.9

Tabla 3
Estadísticas de los ítems

Estadísticas de elemento			
	Media	Desviación	N
1. Creo que acudiendo a las clases virtuales se optimiza el tiempo de estudio.	3,3696	1,14034	138
2. El trato con los profesores en las clases virtuales me produce vergüenza/nerviosismo	2,6812	1,28997	138
3. Me interesa las clases virtuales porque se adquiere soltura en el trato personal	3,3188	1,12688	138
4. No quiero molestar a los profesores asistiendo a las clases virtuales	1,8188	1,04801	138
5. Las clases virtuales son un medio eficaz para resolver dudas	3,5942	1,31603	138
6. No me gustan las clases virtuales porque no se expresarme bien	2,7174	1,30126	138
7. Me interesan las clases virtuales porque se aprenden más conceptos que en el aula	2,2826	1,31243	138

8. Acudiendo a clases virtuales puedes ahorrarte contratar un profesor particular	3,0870	1,40634	138
9. En clases virtuales me siento incapaz de pensar con claridad	2,7029	1,27531	138
10. Las clases virtuales son estimulantes para afrontar los estudios	3,3623	1,17107	138
11. Las clases virtuales se centran en lo realmente importante de las asignaturas	3,4710	1,20335	138
12. No me gustan las clases virtuales porque muestro a mis profesores mis carencias	2,4565	1,17218	138
13. Las clases virtuales pueden mejorar mis hábitos/métodos de estudio	3,2391	1,31001	138
14. Una buena opción para ponerme al día en una materia es acudir a las clases virtuales	3,7609	1,18725	138
15. En clases virtuales no me veo capaz de seguir las explicaciones de los profesores	2,9203	1,25018	138
16. El trato personal con los profesores puede favorecer a la hora de aprobar	3,0145	1,30124	138
17. Prefiero ir en grupo a tutorías virtuales	3,4130	1,33853	138
18. Entablar confianza con el profesor puede servirme de contacto en el futuro	3,3551	1,29457	138

Se observa como en el ítem 1, “creo que acudiendo a las clases virtuales se optimiza el tiempo de estudio”, con una media de 3.4, el 15.1% de las estudiantes estuvo totalmente de acuerdo, por lo que muestran que necesitan orientación para el manejo del tiempo y la autonomía y que los maestros propongan experiencias que promuevan la lectura, la solución de problemas, la asociación de áreas, la interpretación, la argumentación, es decir, que inviten al reto y esfuerzo.

Se observa como en el ítem 2, “el trato con los profesores en las clases virtuales me produce vergüenza/nerviosismo”, con una media de 2.7, el 8.6%, estuvo totalmente de acuerdo, lo que muestra que si bien, es bajo, es necesario que desde las instituciones educativas, se realice un trabajo conjunto entre directivas, psicoorientación, padres de familia, estudiantes y profesores, para que se construyan más ambientes de comunicación, participación y empatía, lo cual repercute en los resultados académicos.

Se observa como en el ítem 3, “me interesa las clases virtuales porque se adquiere soltura en el trato personal”, con una media de 3.3, el 13.7%, estuvo totalmente de acuerdo, lo cual se relaciona con el ítem anterior, demostrando que es necesario ofrecerles a las estudiantes espacios para que se puedan comunicar, expresen lo que sienten y establezcan relaciones interpersonales

mediante el trabajo en equipo y la colaboración.

Se observa como en el ítem 4, “no quiero molestar a los profesores asistiendo a las clases virtuales”, con una media de 1.8, el 52.5%, estuvo en desacuerdo, demostrando ganas e interés en cumplir sus responsabilidades y aunque los porcentajes, “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo”, fueron bajos, es necesario pensar en ellos para planear y aplicar clases motivantes y retadoras, que no se queden solo en el desarrollo de la destreza y la habilidad sino que los atraiga al pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

Se observa como en el ítem 5, “las clases virtuales son un medio eficaz para resolver dudas”, con una media del 3.6, el 30.9%, estuvo totalmente de acuerdo y el 10.1%, estuvo totalmente en desacuerdo, demuestra que la labor educativa en tiempos de contingencia sanitaria, no debe quedarse solo en el acto de utilizar plataformas para el trabajo remoto, sino que se deben convertir en verdaderos espacios de conocimiento y socialización, donde se promueva en el estudiante la oportunidad de comunicación, expresión, reflexión, crítica, creatividad, solución de problemas, etc, es decir, un ambiente que aún en la distancia respete la heterogeneidad de los sujetos en formación.

Se observa como en el ítem 6, “no me gustan las clases virtuales porque no se expresarme bien”, con una media de 2.7, el 10.8%, estuvo totalmente de acuerdo y los demás ítems estuvieron muy parejos, por ejemplo, el 23%, estuvo totalmente en desacuerdo. Esto indica que es necesario intervención por parte de psicoorientación institucional, para mostrar a las estudiantes lo importante que son las relaciones interpersonales y que aún en tiempos de confinamiento es necesario fortalecer los lazos de comunicación y expresión.

Se observa como en el ítem 7, “me interesan las clases virtuales porque se aprenden más conceptos que en el aula”, con una media de 2.3, solo el 7.2%, estuvo de acuerdo y el 40.3%, estuvo en desacuerdo. Esto muestra el papel fundamental del maestro como referente del estudiante, tanto en lo comportamental como en lo académico. Es una oportunidad para la formación del docente lo cual repercute en las prácticas de aula. El estudiante muestra que necesita una figura que lo guíe en la construcción de su aprendizaje y que debe fortalecer su autonomía.

Se observa como en el ítem 8, “acudiendo a clases virtuales puedes ahorrarte contratar un profesor particular”, con una media de 3.1, el 18.7%, estuvo totalmente de acuerdo y el 20.9%, totalmente en desacuerdo, muy parejos, lo mismos sucedió con los otros ítems. Se puede ver como las clases virtuales, poco a poco llenan las expectativas de las estudiantes y confían en sus docentes, pero relacionándola con el ítem anterior, es necesario mejorar las prácticas educativas, que sean

relevantes al contexto y permitan la motivación, el pensamiento crítico y reflexivo.

Se observa como en el ítem 9, “en clases virtuales me siento incapaz de pensar con claridad”, con una media de 2.7, solo el 7.9%, estuvo totalmente de acuerdo y el 21.6%, estuvo totalmente en desacuerdo, indicando que en la medida que se implementan clases virtuales motivantes, reflexivas, que promuevan el diálogo, el respeto y la argumentación, los estudiantes encontraran la oportunidad de construir pensamiento crítico y transformador de su propio entorno.

Se observa como en el ítem 10, “las clases virtuales son estimulantes para afrontar los estudios”, con una media de 3.4, el 18%, estuvo totalmente de acuerdo y el 9.4%, estuvo totalmente en desacuerdo. Estos resultados muestran relación con los ítems anteriores, donde se ve la necesidad de construir clases retadoras, que muevan el aprendizaje, de estados pasivos hacia verdaderos procesos de pensamiento configuracional y crítico, mediante el reto, el problema, la pregunta, donde el estudiante descubra que lo que aprende, lo puede aplicar a su propio contexto, que es lo que se busca, transformar la sociedad.

Se observa como en el ítem 11, “las clases virtuales se centran en lo realmente importante de las asignaturas”, con una media de 3.5, el 20.9%, estuvo totalmente de acuerdo y el 10.1%, totalmente en desacuerdo, lo cual, relacionándolo con los ítems anteriores, demuestra la necesidad de construir currículos pertinentes y activos para su propia cotidianidad, donde el estudiante encuentre la oportunidad de poder expresarse con sentido crítico, para trasladarse de lo individual a lo grupal y social.

Se observa como en el ítem 12, “no me gustan las clases virtuales porque muestro a mis profesores mis carencias”, con una media de 2.5, solo el 6.5%, estuvo totalmente de acuerdo y el 25.9%, totalmente en desacuerdo. Esto demuestra, que es necesario fomentar en las clases, la oportunidad del diálogo, la comunicación y la afectividad, la oportunidad para que las estudiantes se abran al cambio y aprovechen sus experiencias, las cuales son de gran valor, y así los estudiantes construyan autonomía y autoconfianza.

Se observa como en el ítem 13, “las clases virtuales pueden mejorar mis hábitos/métodos de estudio”, con una media de 3.2, el 19.4%, estuvo totalmente de acuerdo y el 11.5%, estuvo totalmente en desacuerdo, indicando así, que, en medio de la contingencia, las instituciones deben implementar estrategias para el autoaprendizaje, la autonomía y la disciplina en medio de la heterogeneidad, como formas de alcanzar mejores niveles de desarrollo y encuentre sentido y significado a lo que aprende en el contexto, el cual es problémico y cambiante.

Se observa como en el ítem 14, “una buena opción para ponerme al día en una materia es acudir a las clases virtuales”, con una media de 3.8, el 30.9%, estuvo totalmente de acuerdo y el 7.2%, totalmente en desacuerdo, muestra como los estudiantes ven en las clases virtuales una oportunidad para continuar con su proceso de formación, pero de todas maneras, es necesario realizar un trabajo para transformar las prácticas educativas en verdaderos espacios de pensamiento crítico, deliberación, argumentación, interpretación, representación e intencionalidad del propio contexto.

Se observa como en el ítem 15, “en clases virtuales no me veo capaz de seguir las explicaciones de los profesores”, con una media de 2.9, las estudiantes que estuvieron totalmente de acuerdo y las que estuvieron totalmente en desacuerdo, coincidió en un 13.7%, por lo que es necesario que las clases virtuales pasen de ser de carácter unidireccional, a un estado de diálogo y deliberación, donde el aprendizaje se construya de forma colaborativa, dinámica y abierta y haya oportunidad para la expresión de creencias, sentimientos y emociones.

Se observa como en el ítem 16, “el trato personal con los profesores puede favorecer a la hora de aprobar”, con una media de 3.0, el 14.4%, estuvo totalmente de acuerdo y el 18%, estuvo totalmente en desacuerdo, indica que es necesario trabajar en las estudiantes acerca de la importancia y el autoconvencimiento del esfuerzo, la dedicación para alcanzar metas y propósitos, que el proceso educativo y formativo no es de amiguismos, es de confianza, de respeto en medio de la diversidad, con convencimiento de las capacidades y potencialidades propias.

Se observa como en el ítem 17, “prefiero ir en grupo a tutorías virtuales”, con una media de 3.4, el 29.5%, estuvo totalmente de acuerdo y el 10.8%, totalmente en desacuerdo, muestra como a las estudiantes les gusta el trabajo en equipo y que es necesario aprovechar esta oportunidad para fortalecerlo, para superar el individualismo, lo que posibilita la participación para alcanzar niveles de pensamiento profundo, crítico y reflexivo, cargado de intención, responsabilidad, sentidos y significados, además que las prácticas educativas deben procurar por construir situaciones que produzcan emociones positivas, que valoren no solo los aspectos intelectuales, sino también los afectivos.

Se observa como en el ítem 18, “entablar confianza con el profesor puede servirme de contacto en el futuro”, con una media de 3.4, el 20.9%, estuvo totalmente de acuerdo y el 13.7%, totalmente en desacuerdo, lo que indica que el individuo en su transformación a sujeto responsable debe descubrir por si solo y con sus semejantes que hay una completa relación de interdependencia con el capital humano y que lo que aprende en su institución educativa, lo debe aplicar en su entorno,

como forma de mejorar la sociedad, mediante la implementación de propuestas constructivas, reflexivas y racionales.

DISCUSIÓN

Al relacionar la información suministrada por los cuestionarios 1 y 2, se observa la necesidad, que no solo en la virtualidad, sino también en la presencialidad, surge de orientar los currículos de los proyectos educativos institucionales (PEI), a pasar del modelo por competencias, al modelo sociocrítico, que propenda por desarrollar el pensamiento configuracional, sino, se seguirá transformando individuos en sujetos, con destrezas encaminadas solo para el mundo laboral, lo cual no se esta afirmando que sea negativo, al contrario, es bueno para el estado económico implantado en el país, pero que deja pasar por alto, las grandes potencialidades de las personas en formación.

Los resultados muestran en las estudiantes las falencias que presentan en manejo de operaciones básicas matemáticas y sin quedarse solo en lo operacional, hay dificultades para descubrirlas en los problemas, lo que indica, deficiencias en el análisis de gráficas, tablas y en la comprensión de lectura de diferentes clases de textos, su interpretación, análisis y argumentación.

Se puede pensar entonces en la responsabilidad del docente en cuanto a su didáctica y al momento de planear las clases, porque si bien, se está atravesando una época difícil debido al confinamiento y alejamiento de las aulas de clase presenciales, las estrategias remotas y virtuales, no pueden ser excusa para continuar con la unidireccionalidad en el proceso educativo, además que se deben tener en cuenta las actitudes y expectativas de los estudiantes.

Que sea esta una oportunidad de mejoramiento de la labor educativa donde se le proponga a los estudiantes verdaderos espacios de construcción del conocimiento, mediante el trabajo colaborativo, diálogo, comprensión, argumentación, interpretación, creación, es decir, un proceso donde los sujetos encuentren el acto educativo como un reto y descubran su papel como agentes transformadores de sociedad y así el sistema cumpla con la función que le fue encomendada.

Así, mediante el reto propuesto por los docentes, el desarrollo del pensamiento configuracional, será también social, debido a que se rediseñará el entorno, al interpretar los procesos sociales como procesos de desarrollo humano y al aplicar los conocimientos en contextos problémicos y cambiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez, I y Fuentes, H. (Sin fecha). La formación por la contemporaneidad. Modelo holístico-configuracional de la didáctica de la educación superior. Disponible en: <http://cidc.udistrital.edu.co/investigaciones/documentos/revistacientifica/rev5/vol2/1La%20formacion.pdf>

Alvarez, I. Fuentes, H y Matos E (2004). La teoría Holístico-configuracional en los procesos sociales. Revista pedagogía universitaria. 9(1). Disponible en: <http://cvi.mes.edu.cu/peduniv/index.php/peduniv/article/view/273/264>

Castro, E (2013). Perspectiva pedagógica sociocrítica, otra forma de concebir la escuela en Colombia. Revista Quaestiones Disputatae. (12). 77-94. Disponible en: [file:265-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1601-2-10-20200402%20\(1\).pdf](file:265-Texto%20del%20art%C3%ADculo-1601-2-10-20200402%20(1).pdf)

Comboni, Sy Juárez, J (2012). Epistemología del pensamiento complejo. Reencuentro. 65. 38-51. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/340/34024824006.pdf>

De Alba, N, García, F y Santiesteban, A (2012). Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales. Volumen II. Disponible en: http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf

Derechos Básicos de Aprendizaje. DBA. (2016) Matemáticas. MINEDUCACIÓN.V.2. Disponible en: [file:DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf](file:DBA_Matem%C3%A1ticas.pdf)

Examen de Estado. Banco de preguntas de biología. 59-60. Disponible en: file:///C:/Users/ASUS/Downloads/Biologia_Banco_de_preguntas_ICFES.pdf

Gómez, J y Gómez, L (2011). Elementos teóricos y prácticos de la pedagogía crítica: más allá de la educación, metáfora, escena y experiencia. Praxis. Disponible en: [DialnetElementosTeoricosYPracticosDeLaPedagogiaCriticaMas-4638339%20\(1\).pdf](DialnetElementosTeoricosYPracticosDeLaPedagogiaCriticaMas-4638339%20(1).pdf)

Minte, A e Ibagón, N (2017). Pensamiento crítico: ¿competencia olvidada en la enseñanza de la historia? Entramado. 13 (2). 186-198. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v13n2/1900-3803-entra-13-02-00186.pdf>

Mora, D (2014). Modelo crítico para la evaluación y seguimiento de la calidad educativa,

desempeño escolar y factores asociados. *Integra Educativa*. VII. (2). 13-32. Disponible en: http://www.scielo.org/bo/pdf/rieiii/v7n2/v7n2_a02.pdf

Ortiz, A (2011). Hacia una nueva clasificación de los modelos pedagógicos: el pensamiento configuracional como paradigma científico y educativo del siglo XXI. *Revista Praxis*. (7). 121-137. Recuperado de: file: Dialnet-HaciaUnaNuevaClasificacionDeLosModelosPedagogicos-5907183.pdf

Ortiz, A (2014). ¿Cómo se entrenan y se modifican la mente y el cerebro humano? *Revista de Psicología GEPU*.5. (2). 147-164. Disponible en: [Como_se_entrenan_y_se_modifican_el_cereb.pdf](#)

Ortiz, A (2017). Configuración epistémica de la pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Rev.hist.educ.latinoam*. 19(29). 165-195. Disponible en: <http://www.scielo.org/co/pdf/rhel/v19n29/0122-7238-rhel-19-29-00165.pdf>

Oviedo y Campo-Arias (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Aproximación al uso del coeficiente de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*. XXXIV (4). 572-580. Disponible en: [cronbach%202.pdf](#)

Rodríguez, J (2014). Aproximación a un modelo teórico de participación social que fortalezca la calidad de vida desde el contexto de la educación venezolana. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Disponible en: <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/12022/2014000000897.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Salcedo, M y Ortiz, A (2017). Análisis epistémico del pensamiento configuracional. *Revista Zona Próxima*. (26). Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/zona/article/view/6652/10180>

Sánchez, L y Viveros, S (2018). La gestión académica del modelo pedagógico sociocrítico en la institución educativa: rol del docente. *Universidad y sociedad*. 10 (5). 424-433. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n5/2218-3620-rus-10-05-424.pdf>

Serie Guía N7. Formar en ciencias: ¡el desafío!. (2004). Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Ministerio de educación Nacional. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf

Unzueta, S (2011). Algunos aportes de la psicología y el paradigma sociocrítico a una educación comunitaria crítica y reflexiva. *Integra educativa*. IV. (2). 105-144. Disponible en: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v4n2/v4n2a06.pdf>

LA REALIDAD DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS DEL SIGLO XXI. UNA RUTA DE MEJORAMIENTO PARA RESPONDER A LAS NECESIDADES DE UNA SOCIEDAD EN DESARROLLO CRECIENTE, DEL SABER, DIGITALIZADA Y GLOBALIZADA



Luis Alfredo Martínez Díaz
Universidad de Córdoba, Colombia
luis880630@gmail.com

Fecha de recepción: 05/03/2020

Fecha de revisión: 15/03/2020

Fecha de aceptación: 14/05/2020

RESUMEN

Este artículo presenta un recorrido analítico generalizado del estado actual de los sistemas educativos en el contexto internacional, con base en la revisión de información de la UNESCO, la OCDE, otras instituciones locales e internaciones oficiales, e información obtenida de artículos de investigación en el campo de la educación. Así mismo, se analiza la crisis educativa actual, y los factores sociales, políticos y económicos que confluyen en ella. Se destaca la importancia de la educación a lo largo de la vida, como vehículo para la transformación social, y promover el crecimiento y desarrollo de los países de una forma más justa y equitativa. Finalmente, se plantean premisas y postulados sobre los desafíos de los sistemas educativos actuales, haciendo énfasis en la perspectiva educativa que implica el siglo XXI, y como debe abordarse para generar una reflexión acerca del modelo de educación requerido, para formar ciudadanos capaces de vivir pacíficamente en armonía con el medio ambiente y acceder al conocimiento y desarrollo del mundo globalizado.

Palabras clave: sistemas educativos del siglo XXI, Educación Comparada, CINE, desafíos educativos del siglo XXI, competencias STEM y STEM+A, revolución industrial 4.0, educación 4.0.

THE REALITY OF THE 21ST CENTURY EDUCATIONAL SYSTEMS. A PATH OF IMPROVEMENT TO RESPOND TO THE NEEDS OF A SOCIETY IN GROWING DEVELOPMENT, OF KNOWLEDGE, DIGITALIZED AND GLOBALIZED

ABSTRACT

This article presents a general analytical overview of the current state of education systems in the international context, based on the review of information from UNESCO, the OECD, other local institutions and official international organizations, and information obtained from research

articles in the field of Education. Likewise, the current educational crisis and the social, political and economic factors that converge in it are analyzed. The importance of education throughout life is highlighted, as a vehicle for social transformation, and to promote the growth and development of countries in a more fair and equitable way. Finally, premises and postulates are presented on the challenges of current educational systems, emphasizing on the educational perspective that the 21st century implies, and how it should be addressed to generate a reflection on the required education model, to train capable citizens of living peacefully in harmony with the environment, and having access to the knowledge and development of the globalized world.

Key words: 21st century educational systems, Comparative Education, ISCED, 21st century educational challenges, STEM and STEM + A competences, industrial revolution 4.0, education 4.0.

INTRODUCCIÓN

La sociedad actual es dinámica, acelerada, cambiante y globalizada. Los sistemas educativos tienen el reto de responder a la formación de ciudadanos no solo para el contexto local, sino también mundial. Lo anterior implica sin lugar a dudas, el mejoramiento continuo y contextualización de las formas como concebimos la educación; se requiere un alto grado de cooperación entre los diferentes países, para poder equiparar y equilibrar la calidad educativa de las naciones menos favorecidas, en relación con las más desarrolladas. Se pretende entonces, formar ciudadanos que aporten en la construcción y sostenibilidad global, siendo éste un objetivo esencial. Existe la necesidad de formar de individuos capaces de interactuar “glocalmente”, de pensar críticamente siendo capaces de contribuir con la conservación de su identidad, el desarrollo socioeconómico y cultural de manera sostenible para su país y para el mundo.

Los sistemas educativos actuales son el resultado de la dinámica de desarrollo social, económico, tecnológico, científico y cultural del entorno circundante y mundial. La sociedad del siglo XXI; emergente, acelerada, globalizada, científica, pluralista, tecnológica y de desarrollo constante, busca humanizar todas esas características. Sin embargo, la realidad educativa actual de los países en vía de desarrollo detiene y rezaga dicha transformación. En la mayoría de los países de Latinoamérica, por ejemplo, el acceso a la educación, aunque en menor proporción hoy día, era elitista; la educación pública carece de presupuesto para sostenerla y potenciarla. Lo anterior lógicamente no garantiza en su mayoría a los estudiantes una calidad y continuidad en el sistema educativo (Vidal, 2017). Es necesario impulsar una transformación en la educación; concebir políticas duraderas en el tiempo que permitan su completa adopción. Dichas políticas deben buscar que la transformación sea sistémica y se aplique a todos los elementos del sistema educativo en aras

de mejorar para enrutar la formación de individuos competentes en el mundo globalizado.

Como cualquier otra esfera social, los sistemas educativos responden a la forma como la sociedad se va transformando desde todos sus ámbitos, y a las políticas de la dinámica del contexto de donde subyacen. De ahí que, a nivel mundial, cada sistema educativo este configurado y responda a las particularidades de cada nación. Sin embargo, configurarlos y que el estado se comprometa con su solvencia en materia de inversión, no es suficiente; los sistemas educativos deben repensarse para que también sean incluyentes y permitan que los individuos participen en el mundo globalizado, en el cual hay una constante dinámica de intercambio social, cognitivo, tecnológico, económico y cultural. Se piensa entonces, en la necesidad de un modelo de sistema educativo que ayude a formar ciudadanía globalizada. En sentido de esta idea, es importante reflexionar sobre como esta nueva tendencia globalizada de los sistemas educativos, permea y domina a los menos desarrollados, siendo absorbidos por los más evolucionados, apartándolos de su identidad y singularidad contextual. Es importante entonces aclarar, que la finalidad de la globalización, no busca regularizar o estandarizar los contextos educativos de todos los países, si no, crear elementos comunes que les permitan a todos los ciudadanos, un intercambio y acceso al conocimiento, la ciencia y la tecnología de manera más justa y equitativa.

CONTEXTO Y PANORAMA MUNDIAL DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Según Bindé (2002), los sistemas educativos todavía no han podido superar los retos del siglo XX y ahora debe lidiar con los del siglo XXI. Existe una creciente desigualdad y discriminación en el acceso a la educación. De la misma forma hay ruptura educativa entre la formación social y del conocimiento. Este sentido, el primer reto que tiene la sociedad es garantizar el acceso a la educación de forma digna y en igualdad de condiciones para todos; debe existir una voluntad gubernamental, que no solo implique a los gobiernos locales, sino internacionales, para poder avanzar en la reducción de las brechas de desigualdad educativa. El mismo autor también plantea, que progresivamente los sistemas educativos tienen que propender no solo por el desarrollo del conocimiento científico y tecnológico, sino también por humanizar ese conocimiento; es de vital importancia que la educación pase de ser un proceso fragmentado por etapas, a ser uno que sea durante toda la vida.

Los sistemas educativos de hoy, han pasado por tres fases o periodos: el primero de configuración, en el cual los sistemas emergen y se comienzan a implementar; en el segundo, la educación se concibe como derecho y herramienta para la consolidación de los modelos de estado; y el tercero es la crisis y replanteamiento de los sistemas educativos, siendo este último en el cual nos encontramos actualmente (Ferrer, 2012). Partiendo de este panorama, es a lugar analizar en

que consiste dicha crisis y que elementos confluyen en ella. Robinson (2011), sostiene que son anacrónicos y presentan una disparidad entre la forma como enseñan y lo que realmente necesitan nuestros estudiantes. El concepto de sistemas anacrónicos mencionado por este autor, plantea que los modelos de educación de hoy día todavía están en el contexto histórico, social, político y económico del pasado, y no responden a las demandas y las necesidades contextuales del mundo actual globalizado; es decir son desfasados.

En el mismo sentido, los informes presentados por la UNESCO, y el Banco Mundial a través de la OCDE, ponen en la palestra a los sistemas educativos actuales, pero, sobre todo, los de los países menos desarrollados, por las deficiencias y los pobres resultados obtenidos. Ambos organismos concuerdan, en que, a parte de la descontextualización y falta de pertinencia de los sistemas educativos, las políticas gubernamentales de inversión en materia de educación no son suficientes ni eficientes. Adicionalmente, parte de la responsabilidad también recae sobre los docentes. Según el Banco Mundial (2018), en su informe sobre el desarrollo mundial “Aprender para Hacer Realidad la Promesa de la Educación” uno de los factores que frenan la calidad educativa, son los docentes poco calificados y desmotivados (p.10). Finalmente, existen brechas gigantes entre los sistemas educativos locales y aún más entre los internacionales. Siendo la educación el motor de desarrollo social y económico, la baja calidad también se ve reflejada en dichos aspectos en los países en cuestión.

Aprender de los sistemas educativos más desarrollados y eficientes, constituye una herramienta valiosa de apoyo para los países con más dificultades. En su sentido más simple, la educación comparada, se define como un método esencial de investigación y análisis comparativo de los sistemas educativos. La Educación Comparada, es una ruta de investigación de los sistemas educativos, siendo éstos el resultado de un fenómeno social, y permite explorar las tendencias en materia educativa en los distintos países, de manera que se puedan establecer criterios de mejoramiento.

En esta misma idea, la UNESCO, cuyo propósito es promover la educación como herramienta para el desarrollo de la ciencia, la cultura, la tecnología y la comunicación, y atendiendo al hecho de que existen variaciones entre los sistemas educativos nacionales, en términos de estructura y contenido curricular, constituye la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE). Esta herramienta, nace ante la necesidad de evaluar y comparar el desempeño de los programas de los sistemas educativos de los países a lo largo del tiempo, y monitorear sus avances en la consecución de metas nacionales e internacionales. De este modo, se pueden orientar acciones que conduzcan a crear puntos comunes en los sistemas educativos, para promover la equidad de la

calidad educativa a nivel global. (UNESCO, 2011, p. iii).

De acuerdo a la CINE 2011, un programa educativo se define como “el conjunto o secuencia coherente de actividades educativas diseñadas y organizadas para lograr un objetivo predeterminado de aprendizaje o para llevar a cabo un conjunto específico de tareas educativas a lo largo de un periodo sostenido de tiempo” (p.8). Además, los clasifica en 9 diferentes niveles, que van desde el 0, siendo éste la educación de primera infancia, hasta el 8, que son los niveles de doctorado o equivalentes. Una característica de estos niveles, es que ellos constituyen la educación vista como un proceso continuo que tiene lugar a lo largo de la vida del individuo, y propende por la estructuración formal de los programas y sus niveles en los diferentes sistemas educativos a nivel global.

La Educación Comparada y la Cine, proveen elementos de estudio de comparabilidad. Esto permite explorar la situación de equidad de los sistemas educativos a nivel mundial. Si se utiliza la información arrojada por la CINE, y se somete a un estudio investigativo a través de la Educación Comprada, entonces se obtendrían insumos valiosos, que permitirían tener una idea aterrizada del estado de los sistemas educativos a nivel global en relación de unos con otros. Lo anterior, sin lugar a dudas, posibilitaría crear estrategias de acercamiento y estructuración para garantizar la equidad y la calidad de la educación en el entorno internacional.

Para Ferrer (2012), en el siglo XXI, la mayor parte de los sistemas educativos ya están configurados y así mismos clasificados. Además, la Educación comparada ofrece la posibilidad de analizarlos exhaustivamente, por lo cual se sabe cuáles son las causas y elementos de origen de la crisis por la que atraviesan y que anteriormente fue descrita, en este documento. De esta forma, la atención, debe centrarse en mirar el papel social que la educación cumple y en las políticas gubernamentales que los sostienen y alimentan. También, es relevante conocer los sistemas educativos y saber cómo funcionan, que resultados consiguen y que factores ayudan a mejorarlos. Siendo así, la reflexión debe girar en torno a responder interrogantes como ¿de qué manera se pueden potencializar y encaminar los sistemas educativos a nivel global?

En este panorama de crisis de los sistemas educativos, los retos más grandes que se enfrentan, son los de responder a la realidad globalizada en la que están inmersos nuestros educandos; y en este sentido, se señalan dos grandes razones para replantear los sistemas educativos en el mundo; la primera está atada a formar ciudadanos que puedan contribuir con el desarrollo de una economía sostenible; la segunda es cómo educar individuos que sean capaces de reconocer su identidad cultural, adaptarla y conservarla de manera “glocal”. “Es urgente modernizar y transformar la

arquitectura de los sistemas de educación y formación profesional que buscan, además de otros elementos del desarrollo humano, crear un equilibrio social entre la demanda y la oferta de competencias en el mercado laboral” (Mejía, 2016, p.96). así mismo, López & Filmus, (2000), sostienen que los grandes retos de la educación del próximo siglo será hacer realidad el paso de un paradigma de desarrollo económico a otro de desarrollo humano y sostenible; la revitalización de la democracia participativa y el respeto a los derechos humanos (p.135).

DESAFÍOS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

El siglo XXI trajo consigo una dinámica constante de cambios en todas las dimensiones de desarrollo humano y del saber. También ha permitido trascender en la comprensión de nuestro entorno y la forma como convivimos en él; sin embargo, por la misma dinámica acelerada de cambio, todo ha sido tan rápido que, en algunos casos, las sociedades de algunos países se han quedado relegadas en el pasado. En este mismo sentido, la educación que es la llamada a la construcción de puentes que permitan asimilar dichos cambios globales, por múltiples razones se ha quedado estanca, permitiendo que países en vía de desarrollo se alejen más y más del ideal de los retos de esta nueva época. Es importante en primera instancia que haya una conciencia política y gubernamental de priorizar la salida del estancamiento que tienen algunos sistemas educativos, y en este sentido, la educación está llamada a transformarse para responder a las necesidades de este siglo.

“Los sistemas educativos deben promover un pensamiento crítico, científico, innovador y creativo.” (Rossi, 2015, p. 11). Así mismo es importante resaltar que los más exitosos son solamente equitativos; van más allá de la políticas burocráticas y capitalista egoístas, y requieren de inversión en todos los aspectos materiales y de recursos humanos. “Así pues, calidad y equidad al mismo tiempo y con la misma intensidad” (Rey & Jabonero, 2018, p.19.) de acuerdo con López & Filmus (2000), para acompañar estos ideales, desde el punto de vista pedagógico, será preciso introducir métodos de enseñanza que enfatizan sobre la adquisición de hábitos de estudio e investigación individual, así como el juicio crítico; las modernas tecnologías de la información deberán incorporarse plenamente al proceso educativo, en todos sus niveles y modalidades. Se deberán concebir los sistemas educativos desde los cuatro pilares de la educación: aprender a saber, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir, y se deben tener en cuenta tres dimensiones a desarrollar en el individuo: la dimensión ética y cultural, la dimensión científica y tecnológica y la dimensión social y económica.

Siendo la educación el medio para lograr ciudadanos con sentido humano, uno de los desafíos más importantes en la actualidad en materia educativa, es la de la inclusión. A pesar de los esfuerzos

de los sistemas educativos y distintas organizaciones sociales, aun existes grandes brechas, rezago y falta de incorporación social y educativa de personas con discapacidad y necesidades educativas especiales. En los países latinoamericanos, por ejemplo, en cuanto a inclusión educativa y social, se deben priorizar políticas sociales y educativas, que pueden ayudar a dar un mayor impulso a la inclusión, contribuyendo a articular los acuerdos políticos, la prioridad de la infancia, el fortalecimiento y desarrollo de la profesión docente, la transformación cultural y el cambio en las actitudes frente a este tema (Marchesi & Hernández, 2019).

Continuando con la idea de los autores anteriores sobre la inclusión, es importante resaltar que el mundo tiene una riqueza cultural inmensa; la educación no es ajena a esta realidad y de hecho hoy día, lograr formar ciudadanos del mundo consentido de la interculturalidad es uno de los principales objetivos que promueve la UNESCO. La pluralidad y la interculturalidad como elementos esenciales que son parte de lo que significa ser ciudadano y de la realidad de nuestro planeta, se debe tener en cuenta para una buena conciencia colectiva global que permita convivir y no solo (Sánchez & Rodríguez, 2004). Hoy día es muy frecuente en la sociedad el rechazo o discriminación de la diferencia; no hay conciencia plena de que, en el planeta, todos somos diferentes y nadie se aparta de ese hecho, sin embargo, las minorías y la diferencia cultural no es aceptada en su totalidad. Comprender que la pluralidad es parte de la riqueza cultural de nuestro planeta y que la interculturalidad no es nada diferente a lo que vivimos día a día con convivimos y compartimos desde todos los ámbitos sociales, es un imperativo de la mirada que tienes los sistemas educativos actuales.

LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN EN LA CUARTA REVOLUCIÓN INDUSTRIAL; EDUCACIÓN 4.0 PARA LA FORMACIÓN DE TALENTOS 4.0

Actualmente el mundo vive en la revolución industrial 4.0, o también llamada la revolución de los datos y la producción de inteligencia artificial. Hay formas de remplazar las personas por robots en el campo laboral, cuando existe carencia de mano de obra, por cusa del desarrollo mundial acelerado y la necesidad en materia de producción masiva. Surge entonces el miedo en cuanto al rol de ser humano como sujeto productivo reemplazable; sin embargo, lo cierto de esta revolución, es que detrás de ella está la invención y genialidad del hombre. Dicha revolución también representa oportunidades de trabajo colaborativo con la inteligencia artificial y mejoras para el bienestar de las personas (Gonzalez, 2018). La idea anterior supone una reflexión desde dos perspectivas; la primera es de tipo económico y social. Si bien es cierto que las revoluciones han representado avances significativos en el desarrollo de la vida de la humanidad, solo una pequeña parte de la población mundial goza de los beneficios que traen consigo los avances industriales; la dinámica mundial muestra que entre más desarrollo hay, más se acrecientan las brechas de desigualdad.

La segunda, tiene que ver con los retos en materia educativa que se deben asumir para que las nuevas generaciones se adapten a la dinámica de desarrollo creciente y puedan participar de ella de forma equitativa. Si a nivel mundial existe una revolución industrial 4.0 con necesidades latentes de formación de individuos capaces de hacer parte de ella de manera eficiente, entonces surge la necesidad de una educación 4.0 que promueva la formación de talentos 4.0 (Ranz, 2016).

En aras de comprender y ahondar a profundidad en el concepto de educación 4.0, es importante aterrizar en algunos elementos y características de esta nueva tendencia del siglo XXI. De acuerdo a Ranz (2016), la educación 4.0, tiene tres características esenciales; el aprendizaje es flexible y de acuerdo a las necesidades particulares del cada individuo, debe adaptarse a la capacidad y ritmo de cada estudiante sin fronteras de edad o niveles, y el aprendizaje es mediado digitalmente y con retroalimentación que permite el análisis del mismo proceso. Esta última característica resalta la innegable conexión de la educación con las herramientas tecnológicas y la conectividad; como antes se ha mencionado en este documento, el mundo digital es inseparable de la educación, dado el hecho de que la sociedad actual se mueve al interior de una esfera digitalizada. Este mismo autor, plantea la premisa de que además de la tecnología, la Educación 4.0 se sostiene en otros tres pilares que permiten la transformación digital; La personalización del aprendizaje, las escuelas como centros para el desarrollo del talento, y el aprendizaje de las competencias claves del siglo XXI.

Esta nueva perspectiva educativa 4.0, surge como el resultado y consecuencia directa de la necesidad de responder a la realidad de la cuarta revolución industrial; es importante recordar que la educación está estrechamente ligada con la dinámica general del desarrollo de las diferentes dimensiones sociales en el contexto nacional y mundial, y hay una relación recíproca de influencia para la construcción mutua. La cuarta revolución industrial también ha traído cambios inexorables en la forma de vivir, producir, comunicarse y en general en todos los ámbitos de la vida del ser humano. Este nuevo escenario, requiere de un nuevo tipo de competencias que van más allá de lo técnico o metodológico; nuevas competencias que den espacio para competencias participativas, personales y transversales. Son los sistemas educativos entonces, los llamados a hacerle frente a esta nueva esfera de formación. “La educación es el arma más poderosa, que se puede usar, para responder a la necesidad ineludible de actualizar y mejorar las competencias de cada vez mayor número de personas y además a lo largo de sus vidas” (Echeverría Samanes & Martínez Clares, 2018, p.4).

Ranz (2016) plantea que la educación 4.0 debe desarrollar en las nuevas generaciones talentos 4.0; es decir, estar acorde y no separada de la cuarta revolución industrial. En este sentido,

para desarrollar talentos, los sistemas educativos deben privilegiar, entre otras metodologías, el aprendizaje basado en proyectos. Esto permitirá que los estudiantes se formen con un espíritu emprendedor creativo e innovador, que también vaya de la mano con la formación para el mundo digital y las competencias vocacionales en Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas (CTIM); hoy día consideradas como esenciales para responder a los desafíos que enfrentan los países con respecto a la globalización y la creciente revolución en la industria, la tecnología y la economía (Domínguez et al., 2019).

OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE: UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), parte de la agenda de Naciones Unidas para 2030, buscan lograr un modelo de prosperidad sostenible en todo el planeta. Se espera que, en la actualidad, se puedan cimentar las bases para que las personas puedan llevar una vida productiva equitativa y pacífica, en el contexto de un planeta sano. En total son 17 objetivos, que van desde mejorar los aspectos de desigualdad social y económica, pasando por la urgencia de recatar nuestro planeta y sus recursos naturales de su deterioro, hasta llegar a una educación de calidad para todos, y que entre otras cosas, coadyuve a lograr los ODS propuestos y firmados por las naciones a nivel mundial.

Según el informe de los ODS, realizado en la cumbre de Naciones Unidas en el año 2019, aunque se ha avanzado en algunas áreas críticas, los progresos son demasiados lentos y existe incertidumbre sobre si se podrá lograr la agenda propuesta para 2030. Entre las dificultades más notorias está la de erradicar el hambre, la pobreza y la desigualdad (Naciones Unidas, 2019). Entre los 17 objetivos propuestos, es importante resaltar el cuarto, que busca “garantizar una enseñanza inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”. Sin lugar a dudas, garantizar el acceso a una educación de calidad en todos los niveles, durante toda la vida, es el mejor camino para impulsar el resto de los objetivos. La educación permite a los seres humanos trascender y mejorar sus condiciones socioeconómicas y a la vez ayudar a otros en su núcleo familiar a lograrlo también. Educarse, es una actividad que genera un impacto positivo en cadena, pero lo opuesto a eso, genera detrimento y más distancia entre el desarrollo y la marginación. A pesar de la importancia que tiene la educación, hoy muchos países del mundo tienen políticas vagas, ineficientes y negligentes, que frenan seguir avanzando en la consecución de los ODS.

La educación del siglo XXI, más allá de los avances científicos del saber, las comunicaciones y la tecnología, nos debe ayudar a reconocer nuestra humanidad y poder convivir con el otro de

manera pacífica. El modelo de ciudadanía intercultural basado en los ideales de igualdad y justicia, una ciudadanía inclusiva, abierta y comprometida con la realidad del momento político, económico, social y cultural actual, es indispensable en los sistemas educativos de hoy. Es muy importante crear conciencia de que todos somos diferentes y que la pluralidad es parte de nuestra cotidianidad. Las diferentes culturas que hay en el mundo, no son más que parte de la riqueza intercultural que poseemos; sin embargo, dada las circunstancias sociales actuales de discriminación y rechazo a la diversidad, los sistemas educativos de este siglo están llamados a formar conciencia ciudadana de aceptación y construcción cívica colectiva.

Actualmente, según Naciones Unidas (2019), las cifras en el último informe de 2019 sobre el estado de los ODS, revela que en materia educativa hay cifras alarmantes sobre el acceso a la educación a nivel mundial. En algunas regiones del mundo como Asia, el género femenino no tiene igualdad de condiciones para acceder a la educación formal, los sistemas educativos no son para nada inclusivos, las competencias básicas en lectura y matemáticas están en crisis a nivel mundial, las escuelas y los maestros carecen de recursos y formación para brindar una enseñanza en condiciones de calidad, y un gran número de adultos no saben leer ni escribir; eso sin contar que también son analfabetas digitales, competencia que es de vital importancia para el acceso al mundo globalizado actual. En este punto, es inevitable regresar nuevamente a un foco de discusión planteado a lo largo de este documento; los sistemas educativos no pueden asumir verdaderos desafíos, si la dinámica social y económica que los soporta, no asume un rol responsable para su financiamiento y transformación. Los gobiernos necesitan comprender, que la inversión en la educación es prioridad en los planes de desarrollo, y es el objeto principal en torno a cuál se debe visionar el país y el mundial que se anhela construir a 2030.

¿POR QUÉ HABLAR DE EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS STEM E INCLUIRLAS COMO PARTE DEL SISTEMA EDUCATIVO?

En inicio, es relevante mencionar que el término STEM corresponde al acrónimo por sus siglas en inglés Science, Technology, Engineering and Mathematics (Ciencias, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, en español CTIM), es un enfoque que integra las disciplinas antes mencionadas en el currículo de un programa, curso o en general de todo un sistema educativo (Multilink Ingeniería SAS, 2019). En la actualidad esta perspectiva educativa es ampliamente utilizada alrededor del mundo en la educación formal en todos los niveles; en países como Estados Unidos, incluso es parte importante de las reformas educativas actuales. Aunque el modelo original, que empezó a surgir y tomar forma en los años 90, solo contemplaba cuatro disciplinas, recientemente y en aras de responder al concepto de humanización de la educación en aras de promover la innovación y creatividad, se ha integrado a este enfoque las artes (A); convirtiéndolo en STEAM o también

llamado STEM+A. Esta nueva perspectiva, según Domínguez et al. (2019), busca responder a los desafíos económicos globales que muchas naciones enfrentan, reconocer la demanda de alfabetización STEM+A para resolver problemas tecnológicos y ambientales globales, y enfocarse en el conocimiento necesario para desarrollar habilidades de la fuerza de trabajo requeridas en el siglo XXI. A manera de reflexión, poner en marcha este modelo, implica transformaciones profundas a nivel curricular, del talento humano, en este caso docentes y directivos docentes, e infraestructura en cualquier escuela, instituto o universidad donde se pretenda implementar. También importante contemplar, que las cuatro disciplinas y las artes hacen parte de todo el currículo y que se integran de manera transversalizada. La siguiente figura resume esta visión.



Figura 1: Modelo transdisciplinario STEM, transversalizado en todas las áreas currículo escolar.

Tomado de (Multilink Ingeniería SAS, 2019)

LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA A PARTIR DE LA TECNOLOGÍA Y LA CONECTIVIDAD.

En la actualidad, uno de las mayores diferencias entre los países desarrollados y los que están en vía de desarrollo, son las oportunidades de acceso tecnológico. Es importante resaltar que uno de los mayores campos de crecimiento e influencia en todas las esferas sociales, son los avances tecnológicos; éstos no solo aseguran el acceso a los últimos avances en el conocimiento, sino que permiten que un ciudadano pueda participar de la llamada sociedad globalizada. De acuerdo a Alva de la Selva (2015), La brecha digital es un elemento que abre mucho más la distancia entre los sistemas educativos menos desarrollados, en relación con los que más lo están; en la sociedad actual, una de las mayores crisis asociadas a la desigualdad social, es la falta de acceso a la tecnología, lo que a su vez rezaga aún más a la población afectada de la posibilidad de ser ciudadanos del mundo.

Es innegable que las herramientas tecnológicas y la conectividad hacen parte de la cotidianidad, en todas las dimensiones de interacción del ser humano con el mundo que le rodea; por tanto, la educación no puede ser ajena a esta realidad. Aislarse, es separar el sentido mismo de formación de individuos capaces de participar en el mundo globalizado en consecuencia, hoy día todos los escenarios educativos en sus distintos niveles y modalidades, están llamados a incorporar estas herramientas como parte fundamental, tanto para formación de habilidades para su uso, como para usarlas como elementos de apoyo para dinamizar el proceso educativo. Entre los grandes retos que hay con la transformación educativa a partir de la tecnología, están la capacidad, preparación y disponibilidad de los docentes para abrirse hacia esta nueva visión de la educación. Las aulas y escenarios de aprendizaje, ya no son solo físicos; han trascendido a una red de recursos infinitos que es posible a través de las herramientas tecnológicas y la conectividad. Los estudiantes actuales, son parte de esta realidad fehaciente y están en constante contacto con ella, porque también es la realidad del mundo de hoy; en este sentido, la escuela no puede prender coartar la dinámica del mundo globalizado (LLorens, 2019).

CONCLUSIONES

Los sistemas educativos actuales continúan en proceso de cambio y adaptación constante, y luchan con las desigualdades sociales existentes por causa de la negligencia de las políticas que los soportan. El fin último de todo este proceso de adaptación y transformación de la educación, es para responder al ideal de formación de un ciudadano planetario que sepa afrontar la vida en convivencia pacífica con otros. Para lograr lo anterior, la transformación educativa debe estar pensada en los siguientes pilares contemplados en este documento. El primero es que la educación debe ser de acceso en igualdad de condiciones para todos los individuos y ésta debe ser a lo largo de la vida. También, se debe reducir la brecha digital y garantizar la conectividad, para permitir el acceso al mundo globalizado. De la misma forma, el conocimiento no puede estar fraccionado; por el contrario, debe ser integrador y transversalizado para una mejor comprensión de lo que somos y del entorno donde vivimos. Mas allá del desarrollo del conocimiento científico y académico, se debe propender porque éste sea humanizado. La sociedad actual requiere individuos con pensamiento creativo desde el punto de vista cognitivo y social. Los sistemas educativos deben ser incluyentes, propiciar el respeto por la diversidad y desarrollar un pensamiento de interculturalidad. Finalmente, para que todo lo anterior se posible, debe haber una transformación curricular profunda de todos los programas, así como de los elementos que gestionan el currículo, y sobre todo, debe haber voluntad gubernamental para apoyar esta transformación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo xxi: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265–285. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)

Bindé, J. (2002). ¿Cómo será la educación del siglo xxi? *LA EDUCACION ARTISTICA, UN DESAFIO*. http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/prospects-124_spa.pdf#page=7

Domínguez, P., Oliveros, M., Coronado, M., & Valdez, B. (2019). Retos de ingeniería: enfoque educativo STEM+A en la revolución industrial 4.0. *Innovación Educativa*, 19(80), 15–32. www.innovacion.ipn.mx

Echeverría Samanes, B., & Martínez Clares, P. (2018). Revolución 4.0, competencias, educación y orientación. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 12(2), 4–34. <https://doi.org/10.19083/ridu.2018.831>

Gonzalez, B. (2018). Industria 4.0: una revolución para las personas. TEDx - YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=a0Ycxn-bZak&feature=emb_title

LLorens, F. (2019). CONFERENCIAS: RETOS EDUCATIVOS DERIVADOS DE LA TRANSFORMACIÓN DIGITAL DE LA SOCIEDAD - YouTube. TEDx - YouTube. https://www.youtube.com/watch?time_continue=709&v=Mm51IfaYX1Y&feature=emb_title

Marchesi, Á., & Hernández, L. (2019). Cinco Dimensiones Claves para Avanzar en la Inclusión Educativa en Latinoamérica. In *Revista latinoamericana de educación inclusiva* (Vol. 13, pp. 45–56). scielocl. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-45.pdf>

Multilink Ingenieria SAS. (2019). ¿Qué es educación STEM? <https://www.stemeducol.com/que-es-stem>

Naciones Unidas. (2019). Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2019. https://unstats.un.org/sdgs/report/2019/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2019_Spanish.pdf

Ranz, R. (2016). Una educación 4.0 para el fomento del talento 4.0. Robertoranz.Com. <https://robertoranz.com/2016/05/30/una-educacion-4-0-para-el-fomento-del-talento-4-0/>

Rossi, C. (2015). ¿Cuáles son los componentes de un sistema experto? 1–11. <https://cibernetica.wordpress.com/2015/07/21/cuales-son-los-componentes-de-un-sistema-experto/>

Sánchez, P. A., & Rodríguez, R. D. H. (2004). Ciudadanía e interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. *Educatio Siglo XXI*, 22, 19–37. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/97>

Vidal, G. (2017). Transformar la educación en América Latina | Gloria Vidal | TEDxRiodelaPlata - YouTube. TEDxINCAE. https://www.youtube.com/watch?v=gN4EbyEJyrl&feature=emb_title

LAS COMPETENCIAS CIENTÍFICAS Y LA MULTICULTURALIDAD EN LA COLOMBIA DEL SIGLO XXI



Milfred Coronado¹

Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá (UMECIT)
mcoronadoborja@hotmail.com

Fecha de recepción: 16/04/2020

Fecha de revisión: 05/05/2020

Fecha de aceptación: 30/05/2020

RESUMEN

El propósito de este documento es reflexionar sobre la temática alusiva a las competencias científicas y la multiculturalidad, en la Colombia del siglo XXI. A través de una revisión teórico conceptual y un acercamiento espacio-temporal se logra hacer un análisis del desarrollo de las competencias científicas en escenarios multiculturales en el país del café, del carbón y la esmeralda, en particular en la Región Caribe colombiana. El escrito propone el desarrollo de un currículo que observe la localidad pero que no se aleje de lo regional y nacional, como también que sea flexible, holístico, incluyente, entre otros. A través de él se generará experiencias significativas donde el estudiante inmerso en aulas multiculturales desarrolle también competencias científicas respetando los presaberes de estos y las investigaciones que realizan sobre su comunidad y contexto. Se hace alusión al pensamiento y a los conocimientos profesionales de los docentes porque son ellos en definitiva quienes orientan el proceso educativo y de la intencionalidad de ellos dependen el avance de los discentes en temas tan actuales como las competencias científicas y la multiculturalidad. Al final del documento se hacen algunas sugerencias dirigidas principalmente a la cualificación del maestro sobre la temática del artículo y la pertinencia de innovar en la simbiosis entre cultura y ciencia.

Palabras clave: Competencias científicas, multiculturalidad, enseñanza de las ciencias naturales, praxis profesional del docente, currículo

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación. Esp. Biología y Química, Especialista en la Enseñanza de las Ciencias Naturales, de la Universidad del Atlántico. Magíster en Educación, con énfasis en Cognición de la Universidad del Norte. Doctoranda en Ciencias de la Educación, de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología de Panamá (UMECIT). mcoronadoborja@hotmail.com.

SCIENTIFIC COMPETENCES AND MULTICULTURALITY IN COLOMBIA OF THE 21ST CENTURY

ABSTRACT

The purpose of this document is to reflect on the subject allusive to scientific competences and multiculturalism, in the Colombia of the XXI century. Through a conceptual theoretical review and a spatial-temporal approach, an analysis of the development of scientific competences in multicultural settings in the country of coffee, coal and emerald is achieved, particularly in the Colombian Caribbean Region. The paper proposes the development of a curriculum that observes the locality but does not stray from the regional and national, as well as that is flexible, holistic, inclusive, among others. Through it, significant experiences will be generated where the student immersed in multicultural classrooms also develop scientific competencies respecting the presabers of these and the research they carry out on their community and context. Reference is made to the professional thinking and knowledge of teachers because it is they who ultimately guide the educational process and the intentionality of them depend on the progress of learners in topics as current as scientific competences and the multiculturalism. At the end of the document some suggestions are made mainly aimed at the qualification of the teacher on the topic of the article and the relevance of innovating in the symbiosis between culture and science.

Key words: Scientific competences, multiculturalism, teaching of natural sciences, professional praxis of the teacher, curriculum

INTRODUCCIÓN

“Desarrollar competencias científicas, implica observar: conocimiento, habilidades y valores, es decir, Saber, Hacer y Ser.” Quintanilla.

En un mundo tan convulsionado por fenómenos como la globalización, la internacionalización de los procesos sociales y recientemente pandemias como el covid-19, asoma con mucha relevancia un sector que es fundamental para lograr conglomerados humanos capaces de producir los cambios y las adaptaciones requeridas antes las situaciones mencionadas: la educación.

La educación como elemento básico de cambio en una sociedad, no es ajena a ciertos factores culturales y es direccionada en la mayoría de los países para empoderar tres (3) dimensiones específicas como menciona Quintanilla “el saber, hacer y ser”.

El actual documento que invita al lector adentrarse a una propuesta de complementariedad entre las competencias científicas y la multiculturalidad en la educación colombiana, surge como respuesta la problemática de formar niños, niñas y jóvenes con características particulares consecuencia de una civilización impactada por las tics, las economías interdependientes, la sociedad del conocimiento y la interiorización de subculturas o culturas foráneas en una mayoría que en momentos desea sobresalir y “apagar” o inhibir aquellas consideradas externas a sus intereses o necesidades.

Colombia como país pluriétnico y multicultural no se aparta de lo referenciado hasta aquí asume políticas y una legislación hacia el desarrollo de competencias y de la aceptación de la multiculturalidad; referentes que se quedan en papel, la mayoría de los casos y distan de la realidad durante la praxis educativa.

A través de estas líneas se propone lograr una reflexión teórico-conceptual sobre las competencias científicas y la multiculturalidad en la enseñanza de las ciencias naturales a la luz de una práctica docente, la cual es fundamental y determinante en el proceso educativo. No se desea dogmatizar sobre los temas propuestos por el contrario se busca generar un proceso de enriquecimiento cognitivo-colectivo donde cada lector opine sobre el documento y asuma posiciones dirigidas a clarificar sobre los tópicos de interés de este artículo en un contexto espacial como el colombiano.

DESARROLLO

Los conceptos de competencias y multiculturalidad se observan en el devenir histórico de la humanidad; en momentos no coincidentes, pero han evolucionado a través de los siglos. Con respecto al primer referente, este aludió en un inicio a la oralidad de los pueblos ancestrales como los griegos y los atenienses, sin embargo, a través del tiempo, el concepto de competencia va incursionando paulatinamente en diversos ámbitos como: la psicología (siglo XVII); en la filosofía y la sociología en el siglo XX, para luego irrumpir a nivel laboral al considerarse como un “conjunto de conocimientos y capacidades que permiten el desarrollo de la actividad profesional”. (Murgas, 2015). En el campo de la educación existen muchos autores que han dejado sus aportes por escrito para ser objeto de consulta y/o revisión; actualmente en el mundo las competencias son prioritarias en el proceso educativo.

Siguiendo este orden de ideas, con relación al segundo referente conceptual, el autor (Fagade, 2015) indica que su génesis se remonta a la antigüedad griega y romana, cuando “se congregaban los mejores deportistas en los juegos olímpicos de Atenas, generándose intercambios de culturas,

costumbres e ideas entre otros aspectos”.

A partir de los años sesenta del anterior siglo se difundió el constructo de multiculturalidad, siendo Canadá uno de los primeros países de América del Norte que lo referencia (Bernabé, 2012) y el primero en adoptarlo como política nacional. Europa por su parte utiliza el termino en mención para referirse a los inmigrantes que integran su estado nacional. En América Latina y el Caribe, la expresión multicultural es aplicado a los pueblos de minorías étnicas (indígenas, afrodescendientes, LGBTI y ROM) respetando la formulación política de cada país. Colombia se puede considerar pionera en Suramérica al consolidarse en la nueva Constitución Política de 1991, el reconocimiento por la diversidad étnica y cultural nacional; definiéndose como un país incluyente y respetuoso de la multiculturalidad. En respuesta a esta carta magna surge la Ley General de Educación en 1994, la cual direcciona también hacia una educación multicultural entendida esta como una forma de afianzar un tipo de enseñanza-aprendizaje con unas características hacia una convivencia ciudadana sana, tolerante y equitativa.

Atendiendo a lo antes planteado surge la hipótesis que será fundamento para desarrollar un tipo de pensamiento alrededor de un proceso discursivo donde se invita a pensar y repensar sobre la misma: los espacios multiculturales son génesis o el “caldo” para afianzar o generar procesos de avances en lo que respecta a las competencias científicas.

Se desea comenzar la reflexión citando la película “Detrás de la Pizarra” (Bleckner, 2011), tomada de una historia real ocurrida en Salt Lake City, donde una docente toma una escuela improvisada en un refugio para personas sin techo, y logra mediante un acertado proceso de enseñanza desarrollar competencias científicas, artísticas, entre otras en personas de diferentes nacionalidades, estratos socioeconómicos y culturas, de tal forma que se genera el efecto Pigmalión y se superan como personas y educandos.

A lo antes planteado subyace entonces la idea de lo que es realmente relevante para poder lograr cambios significativos en los discentes, aunque se encuentren inmersos en un mismo espacio-aula donde las características son la multiculturalidad y la diferencia socioeconómica.

Existen autores quienes plantean que las competencias científicas se desarrollan en la interrelación de los contextos disciplinar, multicultural y de la vida cotidiana. Estos autores son relevantes para este artículo en la medida que fundamentan la relación entre desarrollo de competencias científica o el hacer ciencia con los procesos de multiculturalidad, objetivo de estas líneas. (Arteta, J., Chona, G., Fonseca, C., Martínez, S., Ibañez, S, 2002)

En este orden de ideas, se comparte el concepto de los autores anteriores pero se aúna la premisa de que si se desea desarrollar competencias científicas en contextos multiculturales, los educadores están llamados a fortalecer sus competencias docentes a través de la cualificación continua y constante para que de esta forma puedan coadyuvar a la formación en la multiculturalidad, acerca de esto (Maldonado, 2016) expresa unos principios que aplican para el desarrollo de las competencias de los maestros en contextos latinoamericanos:

- La articulación de conocimientos entorno a los conocimientos locales y regionales.
- La investigación como eje pedagógico.
- La filosofía comunal como horizonte.
- La participación comunitaria en el proceso de aprendizaje
- El uso extensivo de la lengua originaria.
- Un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja.
- La colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender

Los anteriores elementos establecidos por Maldonado indican al docente caminos para lograr desarrollar las competencias científicas de los discentes en espacios multiculturales los cuales son fundamentales en la praxis profesional del educador y por lo tanto prioritario en el establecimiento de un proceso didáctico en la enseñanza de las ciencias.

Siguiendo el hilo conductor de estas líneas, la premisa de educar a partir de los preconceptos de los alumnos, de la realidad que viven los mismos y las investigaciones que realizan los educandos en sus contextos; fundamenta el logro del desarrollo de las competencias científicas en espacios de multiculturalidad, acerca de esto la doctora Yorinay Odreman indica en su investigación doctoral titulada: “Enseñanza de la ciencia ambiental orientada a la valoración de los saberes populares a través de las prácticas artesanales”,

...una vez concluida la investigación emergieron significaciones generales desde las propias reflexiones compartidas en un marco filosófico de entorno cultural que propicio discursos individuales y colectivos que se orientaron desde una aproximación dialógica la generación de una propuesta de intervención educativa para los ámbitos formal y no formal atendiendo las temáticas de: Las prácticas artesanales y los saberes populares en el marco de la educación ambiental: valor y uso; diversidad de las prácticas artesanales presentes en la comunidad, revalorizando la identidad cultural local y; utilidad turística de las prácticas artesanales. ((Odreman Torres, 2016)

El anterior ejemplo evidencia que desde lo cultural se llega a prácticas educativas democráticas y que revaloran los saberes previos al acto pedagógico como insumos para la formación en competencias científicas pertinentes y requeridas en contextos particulares o especiales. Surge el interrogante entonces de cómo influye el conocimiento y la práctica profesional o el quehacer del maestro para obtener estas experiencias significativas que induzcan el discente a lograr simbiosis entre ciencia y cultura.

Atendiendo a lo antes expuesto se puede indicar que el tipo de pensamiento del maestro o la forma como desarrolla el acto educativo es fundamental para un asertivo proceso de enseñanza aprendizaje, acerca de esto Porlan plantea que la forma “de pensar de los profesores es sumamente importante para la orientación de los procesos y habilidades en el aula de clases”. (Porlán, R., Rivero, A y Martín del Pozo, R., 1997)

Existe la convicción en este documento que un maestro no puede dar lo que no tiene, por lo tanto, él es quien en primera instancia anima y orienta la educación científica, particularmente afianza o desarrolla competencias científicas en sus estudiantes, de acuerdo con su formación y concepciones; además ejerce el liderazgo para la transformación educativa a través de sus prácticas en el aula. Por esto es importante observar la necesidad de identificar las concepciones de los docentes acerca del proceso enseñanza-aprendizaje de las ciencias, su pensamiento y conocimiento sobre las competencias científicas en la multiculturalidad. Atendiendo a esto, al PEI (proyecto educativo institucional) y al modelo pedagógico institucional, entre otros, se precisa hacer o no reinducciones a los maestros para que logren apropiarse de los insumos pedagógicos institucionalizados y así se obtenga un trabajo en equipo en términos de las dos referencias conceptuales propósitos de este texto.

En este orden de ideas, lo antes planteado implica que el docente desarrolle un adecuado pensamiento crítico y además se caracterice por una forma de educar en la inclusión y la justicia, solo así podrá abordar escenarios educativos multiculturales propicios para la enseñanza en competencias. La coherencia entre teoría y práctica como también el alejarse de una epistemología reduccionista, mecanicista y memorista y acercarse más bien a una constructivista; son imperativos para alcanzar la idoneidad de un maestro que se considere apto para educar en el nuevo siglo y milenio.

En la actualidad para educar en ciencias es necesario procesos de formación integral que consideren escenarios multiculturales los cuales permitan visibilizar las competencias específicas relacionadas con las ciencias naturales desde diferentes ámbitos muy acordes con el tipo de

ciudadano universal observado en el siglo XXI.

La formación integral implica un currículo holístico, flexible (Durk, C y Loren, C, 2014) inclusivo, contextualizado y diversificado (Bugueño, 2017) entre otros; existen actualmente varias tendencias curriculares pertinentes para estos tiempos sin embargo dos de ellas sobresalen:

por un lado, una perspectiva amplia que ve el currículo como el producto de un proceso de selección y organización de contenidos relevantes por las características, las necesidades y aspiraciones de la sociedad, y que abarca las finalidades y los objetivos de la educación, los planes y los programas de estudio, la organización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje, así como las orientaciones respecto a la evaluación de lo que se ha aprendido. Por otro lado, un enfoque restringido que considera el currículo como el conjunto de programas de estudios construido sobre bases disciplinares, (Gauthier, 2011,2014); (Jonnaert, 2007); (Jonnaert, P., Ettayebi,M., et Operti, R., 2008)

Circunscribir un currículo observando solo lo disciplinar es muy reductivo, por lo tanto, se considera que éste, debe responder a las preguntas sobre el para qué, el qué, el dónde y el cómo educar; además con pertinencia al contexto y responda a las exigencias o necesidades del grupo social o comunidad educativa donde se encuentre inmersa la institución. El considerar los recursos naturales de la localidad o región, la historia del desarrollo económico de la población son algunos factores decisivos para direccionar un currículo pero también es relevante detenerse en los avances científicos, la movilidad nacional e internacional y fenómenos como la globalización o la internacionalización de la educación, los cuales son referentes importantes para encaminar un tipo de educación particular la cual debe ser caracterizada en un currículo macro regional y en uno micro institucional o local.

Un ejemplo de lo antes expresado es lo que viene haciendo Japón, país que realizó cambios curriculares significativos, disminuyendo el numero de disciplinas e incorporando otras necesarias para la existencia de cualquier ser humano como la economía doméstica también enfatizó sobre tecnología e idiomas (cinco), lo cual permite la formación de un ciudadano cosmopolita y competitivo para este siglo. Acerca de esto el autor (De Zubiría, 2013) en su texto indica: “Cómo diseñar un currículo por competencias” y propone la necesidad de construir currículos no tan segmentados de disciplinas.

El diseñar currículos por competencias, ajustándolos a las disciplinas requeridas para las exigencias del mundo actual y además contemplando la multiculturalidad como elemento emergente de las sociedades del siglo XXI, no es una opción; sencillamente es formar de la

vida para la vida, como lo estipula un gran eslogan de una institución educativa del municipio de Pueblo viejo, Departamento del Magdalena en Colombia. Se puede indicar también que los currículos fundamentados en una epistemología disciplinar integradora y en el desarrollo de la divergencia como estrategia para el fomento de la creatividad y resolución de problemas; conducen al afianzamiento del pensamiento lógico y complejo por lo cual es pertinente adelantarlos en comunidades educativas como las de los países latinoamericanos caracterizados con altos grados de intolerancia y exclusión o marginación.

Lo axiológico tampoco se puede obviar en un currículo de avanzada identificado por la sinergia entre lo multicultural y lo científico; el respeto como valor universal al igual que la responsabilidad y lo ético serán transversales a cualquiera de las disciplinas que se escojan para formar el plan de estudio de una institución educativa en estos tiempos. Los valores antes mencionados son decisivos para la conformación de equipos de trabajo, y el desarrollo de procesos educativos desde la óptica de una educación por competencias en espacios multiculturales. Competencias científicas como la indagación, identificación y comunicación requieren una alta valoración del respeto en la estructura comportamental de los discentes, los cuales son el centro de interés en el proceso de formación.

Los elementos antes anotados son pertinentes para la construcción de currículos apropiados para la educación del ciudadano del siglo XXI, los cuales deben diseñarse teniendo en cuenta un tópico caracterizador de la cultura local pero también de la regional y la nacional establecido como estrategia para la formación del educando. Obviar documentos guías de tipo nacional como los derechos básicos de aprendizaje (DBA), las mallas curriculares y de aprendizajes, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias; sería un error garrafal en la construcción o diseño de un currículo.

Los documentos antes referenciados hay que articularlos con las estrategias didácticas y de multiculturalidad que exige el proceso educativo, en este sentido es importante precisar que cuando se hace referencia a las estrategias didácticas se consideran éstas como “herramientas que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Orellana, 2017) y al hacer alusión a las competencias multiculturales, se indica que “uno de los objetivos finales más nítidos de la educación multicultural consiste en preparar a todos los alumnos –mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica “competencia multicultural”. (James, 1989) Además, formar en competencias multiculturales implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según

situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria. (Fermoso, 1992)

Atendiendo a los anteriores conceptos se puede inducir que desarrollar competencias didácticas en contextos multiculturales es lograr que el docente tenga la capacidad y habilidad de reconocer los contextos culturales en los cuales están inmersos sus alumnos y a partir de esto seleccione las estrategias adecuadas para que ellos aprehendan los conocimientos atinentes a sus culturas, sean habilidosos en el dominio de lenguas y asuman una posición proactiva respetuosa en la diversidad cultural.”

Otro autor relevante para este documento y que hace referencia a las competencias multiculturales es Silvestre:

La competencia multicultural es entendida como aquellos conocimientos, habilidades y actitudes que permiten diagnosticar los aspectos personales y las demandas generadas por la diversidad cultural. Facilitan negociar, comunicarse y trabajar en equipos interculturales y, hacer frente a las incidencias que surgen en el escenario educativo mediante el autoaprendizaje intercultural y la resolución de problemas que consideren las otras culturas (Terrado, 2016).

Terrado, hace referencia a la multiculturalidad y enfatiza hacia el logro del autoaprendizaje intercultural lo cual implica llegar a lo sublime del multiculturalismo: el interculturalismo; por lo tanto, el maestro competente buscará en gran medida que sus estudiantes interactúen culturalmente y acepten al otro, aunque manifiesten costumbres, valores, entre otros, diferentes.

Atendiendo al marco referencial conceptual expresado hasta ahora, es pertinente observar un país con grandes contrastes en cada uno de los subsistemas de la sociedad: Colombia, para luego encausar el análisis de la temática de este artículo al caribe colombiano.

En la Colombia del siglo XXI, con una gran riqueza cultural donde convergen seis (6) regiones cada una de ellas con unas características propias, pero con una gran población diversa que interactúa simultáneamente en diferentes espacios geográficos; se aprecian dualidades y contrates paradójicos en la convivencia de más de 50.000.000 millones de colombianos. El estado no ha podido solucionar las desigualdades sociales y se incrementa cada día más la pobreza. Acerca de esto el informe de los sabios planteó:

En Colombia las limitaciones del acceso a la educación de amplias capas de la población

(educación formal, desarrollo de capacidades de los ciudadanos, creación, ciencia, innovación y preparación para el trabajo), y las dificultades para la sostenibilidad con calidad de dichos procesos cuando ellos se logran, afectan el desarrollo humano y están relacionadas, por una parte, con la escasa dinámica de crecimiento de la economía, de la productividad y de la innovación, y por otra, con la precariedad de las dinámicas sociales, políticas y culturales. Estas limitaciones y dificultades tienen sus orígenes en las grandes desigualdades instaladas en nuestro país. A pesar de que la distribución del ingreso tuvo un mejoramiento importante en la última década, Colombia sigue siendo uno de los países más desiguales del mundo. El coeficiente de Gini de 2018 fue de 0.51, situación que afecta diferencialmente de manera negativa los contextos rurales y las poblaciones de más alta vulnerabilidad (sectores rurales, indígenas, mujeres). (Forero, 2019)

Bajo las premisas antes expuestas, se tiene un servicio educativo que de igual forma responde a lo antes descrito con instituciones educativas en situaciones de inequidad en lo concerniente a la diversidad cultural. La educación de las etnias, la población afrocolombiana, entre otros, denominadas minoritarias, han tenido a lo largo de la historia de la educación colombiana menos posibilidades de lograr equiparar indicadores de gestión, eficiencia y eficacia como los de la población mayoritaria.

Por otro lado, una gran parte de los docentes colombianos no están cualificados para desarrollar en el acto educativo, procesos que faciliten la aceptación de la multiculturalidad. En este sentido es muy relativo desarrollar competencias científicas sino se aceptan los saberes tradicionales de cada cultura participante en el aula de clases. Con relación a lo antes expresado la comisión de sabios-2019, recomienda una reestructuración del sistema de formación de maestros y la creación del instituto superior de investigación en educación y alta formación de maestros y redes subregionales de centros de innovación en educación, a través de esta propuesta se busca que los docentes se acerquen mas a las culturas comunitarias y de esta forma logren impactar de mejor forma la educación que brindan a sus educandos; sobre este aspecto la comisión de sabios opina:

Con el propósito de romper el aislamiento de la cultura y de las comunidades que muchos maestros enfrentan, los Centros de Innovación en Educación funcionarán en espacios contiguos a las casas de la cultura en todo el país y efectuarán tareas que vinculen a los maestros con la comunidad, ...es empoderar a los maestros para investigar e innovar de manera sistemática, a la luz de los más avanzados conocimientos científicos, se hace indispensable para mejorar la calidad de la educación y convertirla

en un instrumento que cierre las brechas de equidad. La posibilidad de transmitir a las nuevas generaciones la curiosidad, el amor por el conocimiento y la búsqueda de soluciones para los problemas del entorno, depende de que los maestros desarrollen su propia sensibilidad y habilidades expresivas, y conozcan el contexto histórico, social y cultural en el que se desenvuelven a través de las artes, las humanidades y las disciplinas científicas. (Forero , 2019, a)

Los gobiernos que ha tenido Colombia en las últimas décadas se han preocupado por legislar en etnoeducación, población afro, entre otros, pero la realidad educativa es otra, persiste la discriminación y la poca aceptación de las culturas minoritarias. Acerca de esto Reales y Berrocal opinan: “Con el actual sistema educativo de Colombia el alumno debe amoldarse a la institución, y lo atinente es lo contrario la institución es la que debe adaptarse a las necesidades de cada uno de sus alumnos” (Reales, R y Berrocal, J, 2019)

No muy ajeno a lo expresado anteriormente, se encuentra el caribe colombiano, el cual en las pruebas que aplica el estado: Pruebas saber 3°,5°,9°,11° y las ecaes; los resultados sacados por los estudiantes costeños distan y están por debajo de la media nacional.

Es en este contexto caribeño mediante el cual se busca desarrollar competencias científicas a través de escenarios multiculturales. Tanto Colombia y en particular la costa caribe, tienen retos extraordinarios para lograr entronizar un currículo que permita la simbiosis que se ha mencionado en este texto entre desarrollo de competencias científicas y la multiculturalidad. Existe la seguridad de obtener avances en estos caminos, pero se requiere en primeras instancias de unas políticas claras sobre el caso. El maestro requiere cualificación sobre el tema, pero a la vez es fundamental su actitud y aptitud de cambio donde la creatividad para innovar en el acto educativo sea la base para el inicio de nuevas formas de enseñanza donde “articule”, la ciencia con cultura; este ejercicio será de vanguardia y ejemplo no solo para el país del café, carbón y la esmeralda sino también para el mundo entero.

CONCLUSIONES

Los conceptos de competencia y multiculturalidad convergen en un mundo cada día más internacionalizado y sujeto a fenómenos como la globalización, la sociedad del conocimiento y la tecnología. Entre las competencias científicas que más destacan los autores y las organizaciones nacionales e internacionales con validez en las comunidades científicas están: identificar, indagar, explicar, comunicar, trabajar en equipo, entre otras.

Es fundamental que el docente de ciencias naturales tenga claridad en su desarrollo de pensamiento al igual que los tipos de conocimientos que emplea en el aula para lograr que el discente no entre en procesos de conflictos cognitivos sobre lo que concierne al proceso de aprendizaje de las competencias científicas respectivas.

El currículo en un proceso de desarrollo de competencia bajo experiencia multiculturales también hay que caracterizarlo en procesos flexibles, democráticos, incluyentes y participativos. La práctica profesional indica que en currículos como los antes expuesto surgen tensiones principalmente en lo que respecta al número de disciplinas, organización escolar, formación de docentes, recursos pedagógicos-didácticos, entre otros.

Colombia y en particular la costa caribe, tiene grandes retos en la tarea de lograr una simbiosis entre ciencia y cultura, la comisión de sabios-2019, aporta caminos para esto como la de restructuración del sistema de formación de maestros y la creación del instituto superior de investigación en educación y alta formación de maestros y redes subregionales de centros de innovación en educación.

En síntesis, para formar el hombre del siglo XXI se requiere un docente con pensamiento y conocimientos acorde al siglo de referencia, pero con amplio espectro cognitivo sobre los problemas necesidades de sus comunidades las cuales se encuentran generalmente ligadas a procesos de multiculturalidad, entendido esto como aceptación de la diversidad cultural pluriétnica representada en Colombia por los indígenas, los afrodescendientes, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arteta, J., Chona, G., Fonseca, G., Martínez, S, Ibáñez, S. (2002). Las competencias científicas y el pensamiento de los profesores de Ciencias Naturales. Revista El Oficio de Investigar. Educación y Pedagogía Frente a Nuevos Retos. Colección: Desarrollos en Investigación en Educación. No.3. CIUP. UPN. Bogotá. p.247

Banks, J (1989). Multicultural Education: Traits and Goals, en Multicultural Education. Issues and Perspectives, ed. J.A. Banks y C.A. Banks, (Londres: Allyn and Bacon, 1989), 7.

Baldomero, R. (2016). El saber pedagógico científico del Docente. Una experiencia desde la cotidianidad. Tesis Doctoral, Universidad Santa María, Humanidades y educación, Barquisimeto.

Bernabé, M. (2012). Bernabé, M. (2012). Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos. Revista Educativa Hekademos, 11, Año, junio 2012. Pp.67-76. ISSN:1989-3558

Bugueño, H. (2017). La indagación científica: Una estrategia para aprender colaborativamente ciencias naturales en la Educación Primaria. Tesis Doctoral, Universidad de Alcalá, Educación, España.

Brent Shields, B y Molen, G (productores) y Bleckner. J (director). (2011). Detrás de la Pizarra. Nobody Don't love Nobody (Nadie los ama, nadie). EE. UU. Studio Universal

De Zubiría, J. (2013). ¿Cómo diseñar un currículo por competencias? Fundamentos, lineamientos y estrategias. Bogotá DC: 2da. Edición. Ed. Magisterio. Pp. 1-271. ISBN: 978-20-1112-3

Duk, C. y Loren, C. (2014). Flexibilización del currículum para atender la diversidad. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 4(1), Pp. 187-210. Tomado de: <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf>

Fagade Lean, J. (2015). Multiculturalismo: avances en la sociedad. Revista de Educación, 14-21.

Fermoso, P. (1992). Formación del profesorado para la educación multicultural, en Educación intercultural, ed. P. Fermoso (Madrid: Narcea, 1992), p. 22

Forero, C. (2019). Colombia hacia la sociedad del conocimiento. Informe de la misión internacional de sabios 2019 por la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación. Versión preliminar No 1

Forero, C. (2019, a). Colombia hacia la sociedad del conocimiento. Informe de la misión internacional de sabios 2019 por la educación, la ciencia, la tecnología y la innovación. Versión preliminar No 1

Gauthier, R.F. (2011). Le curriculum dans les politiques éducatives- (Dossier). Revue Internationale d'éducation de Sèvres 56. 31-165. Tomado de: <https://journals.openedition.org/ries/1013>

Jonnaert, P. 2007. Le concept de competence revisite. Montreal: Universite du Quebec a Montreal.

Jonnaert, P., Ettayebi, M. et Operti. R. (2008). Dinamarqués des reformes éducatives contemporaines. Pp. 17-25 en Logique de compétences et développement curriculaire, edité par les auteurs. Brussels: De Boeck.

Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, vol. XIV, núm. 1, pp. 47-59, ISSN: 1665-8027. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=745/74543269004>

Murgas, S. (2015). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación: Origen y evolución. Madrid: E-ducare.

Odreman Torres, Y. (2016). Ciencia ambiental no formal orientada a la valoración de los saberes populares a través de las prácticas artesanales. Tesis individual, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Educación, Barinas.

Orellana, C. (2017). Las estrategias didácticas y su uso dentro del proceso enseñanza y aprendizaje en el contexto de las bibliotecas escolares. Vol. 7 No.1. DOI: 101551/eci.v7il.27241

Porlán, R., Rivero, A y Martín Del Pozo, R. (1997). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores I teoría, métodos e instrumentos. Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, ISSN 0212-4521, ISSN-e 2174-6486, Vol. 15, N° 2, 1997, págs. 155-171
Tomado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=94881>

Reales, R y Berrocal, J. (2019). Educación inclusiva en Colombia y la Región del Caribe colombiano: Estrategias para mostrar1. Revista Legem, Universidad del Atlántico 5 (1), Pp. 93-123
ISSN: 2346-2787

Terrado Silvestre, C. (2016). La multiculturalidad de saberes educativos: Un enfoque transdisciplinario. Tesis, Universidad Central de Venezuela, Caracas.

LA UNIVERSIDAD PÚBLICA VENEZOLANA: UNA SÍNTESIS RECIENTE



Carlos Eduardo Blanco

Facultad de Humanidades y Educación

Universidad Central de Venezuela

carlos.e.blanco@ucv.ve

ORCID 0000-0002-0175-247X

Fecha de recepción: 16/05/2020

Fecha de revisión: 24/05/2020

Fecha de aceptación: 03/06/2020

RESUMEN

El presente ensayo expresa un ejercicio investigativo que tiene como propósito esencial explorar críticamente un aspecto de la realidad para aproximarse a un fenómeno social particular como lo es la universidad estatal venezolana como institución compleja. Se trata de una evaluación crítica de investigaciones previas relativas a dicha institución para un contexto geográfico en particular. Busca contribuir al estado del conocimiento de este objeto de estudio al identificar relaciones, contradicciones o inconsistencias, así como proponer posibles soluciones. Tema de altísima importancia social en los países latinoamericanos, la institución universitaria y aspectos de la manera como se han conducido estas instituciones incluyen nudos críticos de interés. Un problema de investigación evidenciado ha sido la escasez de referencias integradoras y comprensivas recientes acerca de la institución universitaria en Venezuela. El presente trabajo tuvo como objetivo central reunir, analizar e integrar críticamente aspectos salientes del devenir de la universidad venezolana reciente. Mediante fuentes relevantes se abordaron rasgos y fenómenos destacables en las instituciones universitarias de dicho país, con énfasis en la conducción que ellas han tenido tanto contemporáneamente como hoy en día. Se evidenció que la universidad venezolana ha mantenido en general un desarrollo histórico típico de la universidad crítica latinoamericana, similarmente a sus pares de la región. No obstante, las universidades de este país se caracterizan actualmente por atravesar tiempos de muy serias e inéditas dificultades.

Palabras clave: Universidades, Educación Superior, Venezuela.

PUBLIC UNIVERSITIES IN VENEZUELA: A CURRENT SYNTHESIS

ABSTRACT

This essay is an investigative attempt whose essential purpose is to explore critically an aspect of reality in order to approach a particular social phenomenon such as the Venezuelan public university as a complex institution. It is a critical evaluation of previous research related to that institution for a particular geographic context. The essay seeks to contribute to the state of knowledge of its object of study by identifying relationships, contradictions or inconsistencies, as well as proposing possible solutions. That said, universities can be considered among the most important institutions in Latin America. Aspects of the way these institutions have been conducted include various critical nodes of interest worth-analyzing. A research problem in this regard has been the relative scarcity of integrative, comprehensive and recent references about universities in Venezuela. This investigation had as its central objective to compile, analyze and critically integrate various salient aspects of the Venezuelan universities in recent times. By means of relevant sources some important features and phenomena of these institutions in this country were approached, with an emphasis on the management that they have had both contemporarily and also currently. The analysis shows that Venezuelan universities have had in general a historical development similar to their critical Latin American counterparts. However, Venezuela's universities are currently characterized by going through a period of very serious and unprecedented difficulties.

Key words: Universities, Higher Education, Venezuela.

INTRODUCCIÓN

(...) una vez rebasado el exclusivo ámbito de la educación escolar, nos enfrentamos al problema del poder, de los conflictos de clase, del control del orden social en que está inmersa la universidad y al papel político ideológico que esta juega en la sociedad” (Aguirre Lora, 1997, p.11).

En el proceso de la educación venezolana, las universidades públicas de este país forman parte de varios aspectos centrales y complejos, merecedores de atención (Albornoz, 2006; Bifano, 2009; Parra-Sandoval, 2008; Rivas, 2014). Ejemplos de aspectos problemáticos de la educación universitaria de este país lo constituyen los eventos de orden político, social, legislativo, entre otros, ocurridos en los últimos años y que se relacionan con necesarios cambios en estas instituciones dentro de su condición de autonomía (Inciarte, García-Guadilla y Rama, 2011; Mendoza Angulo,

2011). Tales eventos se incluyen en la no nueva, aunque ahora en el siglo XXI más pronunciada, pugna entre el Estado, con los sucesivos gobiernos, y estas casas del saber (Koudeir, 2019). En el presente ensayo se expone un análisis que busca dar una visión actualizada, crítica, de estas cuestiones, con énfasis en la conducción o gerencia académica que han venido teniendo las universidades venezolanas con relación a las funciones que deben llevar a cabo en beneficio de la sociedad. En cuanto al origen de este trabajo, él forma parte del proyecto de tesis doctoral “El artículo de investigación en revistas de Educación de Colombia y Venezuela”, proyecto D0525-17516, Doctorado en Educación, Comisión de Estudios de Postgrado, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad Central de Venezuela.

LA UNIVERSIDAD VENEZOLANA. ASUNTO SOCIAL Y POLÍTICO.

En el devenir de la educación nacional, la universidad venezolana se inició a partir de un seminario religioso en la primera mitad del siglo XVIII, con la Real y Pontificia Universidad de Caracas. Esta universidad sería Alma Mater de las demás instituciones del país, fundadas a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Según Villarroel (1990), tras sus inicios en 1721 la importancia científica de la universidad de Caracas era nula, con poca o ninguna repercusión en el desarrollo del país. Ella gozaba de la misma autonomía de la universidad española antes de la invasión napoleónica que impondría el modelo francés. En 1827 Simón Bolívar le restauró la autonomía a la universidad, pero en lo organizativo y administrativo la institución continuó, tal vez en mayor grado, como napoleónica. En los siglos XIX y XX la universidad, ya republicana, de manera similar a las restantes de Latinoamérica, toma el rol principal de certificadora o tituladora de doctores, principalmente abogados. Al igual que el resto, era una institución que no investigaba, pues la poca investigación que en el país se hacía era por cuenta de personalidades, algunas de las cuales impartían clases en la universidad (Villarroel, 1990). La primera asignatura específicamente de investigación en toda la Universidad Central y en Venezuela se creó en la Facultad de Medicina, en 1925 (Blanco, 2007).

Tras el primer cuarto del siglo XX, circularon en Venezuela las ideas del Movimiento o Reforma de Córdoba, en buena parte a través de la denominada Generación de 1928 en Caracas. Así comenzó el tradicional enfrentamiento entre el Estado y la universidad (Acevedo Tarazona y Correa Lugos, 2018; Tunnermann, 1983; Villarroel, 1990) lo cual ha signado buena parte del carácter de la institución universitaria venezolana contemporánea. En ese ambiente, más tarde los estudios de postgrado en el Alma Mater de este país se inauguraron en 1941 en el área de Medicina, con la especialización de médicos higienistas, seguida por psiquiatría, venereología, tisiología, puericultura y pediatría, para reforzar la misión de la universidad de fomentar la ciencia en sus aspectos de investigación y aplicación (Bifano, 2009). En 1975 apareció el primer Catálogo

General de Cursos de Postgrado y el Reglamento de Estudios para Graduados en dicha universidad. Estos programas fueron más bien producto de la iniciativa personal de profesores con formación de cuarto nivel en universidades de Europa y Estados Unidos, quienes asumieron el compromiso de desarrollar sus disciplinas a imagen del modelo que conocieron durante sus estudios en el extranjero. Una de las características de la comunidad universitaria venezolana ha sido la de no querer ser evaluada, ello debido posiblemente a que el ejercicio evaluativo se percibe con un carácter punitivo y fiscalizador que pudiera atentar contra una libertad o autonomía de cátedra no siempre bien entendidas (Bifano, 2009).

Con relación a una función principalmente política, a partir de la segunda década del siglo XX el movimiento estudiantil venezolano condujo a la universidad a ser un centro de lucha política y social en el país, matriz del movimiento político contemporáneo, con cuestionamiento del subdesarrollo y la dependencia, con planteamientos a favor de una sociedad más desarrollada y moderna. Unas tres décadas más tarde, en el ambiente de la Revolución Cubana de 1959, la universidad se comprometía más con los movimientos políticos y los propósitos de transformación social, a los cuales se incorporaron estudiantes y profesores. Luego, a partir de comienzos de los 1970, la derrota y pacificación de los grupos insurreccionales procastristas coincidieron y se relacionaron con una universidad que tendía a asumir el concepto de autonomía en gran medida formal, como soberanía casi exclusivamente territorial. El Estado venezolano creó entonces un grupo de universidades no autónomas (experimentales) y también otras tecnocráticas (Universidad de Oriente, Universidad Simón Bolívar) ideadas para promover mayor colaboración con el Estado, así como para colocar un contrapeso frente a las universidades autónomas, casi siempre opositoras radicales. Así, las etapas históricas aquí descritas evidencian tres tendencias centrales en el comportamiento tradicional de la universidad venezolana. Primero, poca o ninguna participación en los proyectos de desarrollo nacional. Segundo, oposición o diferenciación respecto de las políticas del Estado. Tercero, aislamiento del Estado y de la sociedad (Villarroel, 1990).

Con referencia a la función de investigación en la universidad venezolana, la institución pareció conservar la separación de la universidad francesa entre docencia e investigación, con dificultad para institucionalizar esta función hasta después de la caída del dictador Marcos Pérez Jiménez en enero de 1958. A partir de entonces se introdujo explícitamente la investigación en la Ley de Universidades y se crearon los Consejos de Desarrollo de cada institución (Bifano, 2008), organismos muy importantes que han solido ser el casi único apoyo financiero de los proyectos científicos y humanísticos, así como sus actividades relacionadas, dentro de las altas casas del saber. A partir de 1958 la casi totalidad de la investigación que se ha realizado en el país, aparte del estatal Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, se ha venido llevando a cabo en

las universidades estatales autónomas. Así, hasta bien entrada la década de los 1980 se reportó un crecimiento en tal función (Villarroel, 1990) lo cual ha contrastado con su notable decaimiento en tiempos recientes (Aguado-López y Becerril-García, 2016; Ramírez y Salcedo, 2016; Van Noorden, 2014). Pero según Villarroel (1990) la investigación que tradicionalmente han realizado las universidades venezolanas no ha tenido mayor incidencia sobre el desarrollo socioeconómico del país. Esto probablemente debido a que se ha tratado de una investigación mayormente académica, intramuros, exenta de pragmatismo social, en un contexto en que los factores de poder del país frecuentemente han concebido a las universidades como centros de despilfarro de recursos públicos, cuando no refugio de subversivos.

Entonces, la labor investigativa universitaria del país rara vez se ha insertado en proyectos nacionales. Los problemas de investigación abordados poco frecuentemente han nacido de necesidades sociales, sino más bien de preocupaciones intelectuales, personales de los profesores. Incluso la Ley de Universidades misma ha planteado colaborar en la orientación y esclarecimiento de los problemas nacionales (Ley de Universidades, 1970), como especie de oráculos, pero que casi nunca han sido consultadas, hoy en día mucho menos. Por lo tanto, la investigación universitaria venezolana ha solido carecer de efectividad científica, se producen investigaciones, se publican textos, pero se genera muy poco conocimiento. Así, se ha tenido una función de investigación mitificada, esotérica, ineficaz. Además, paradójicamente, la función de investigación no es atendida adecuadamente dentro de la institución universitaria, pues aunque su importancia se deduce de aspectos como la evaluación académica de los profesores, de su valor para las contrataciones y en los privilegios asociados a la condición de investigador, por otra parte se le tiene como prescindible con respecto a la función de docencia. La investigación es el rubro que primero y más se recorta dentro de las ya eternas crisis presupuestarias de las instituciones (Villarroel, 1990), crisis fuertemente agravada en la actualidad (García Larralde, 2011; Koudeir, 2019). Hoy en día, ya casi terminada la segunda década del siglo XXI, la investigación como función que de manera particular y especial atañe a las cátedras universitarias como células fundamentales, se encuentra en la práctica tenida como voluntaria, si acaso no abandonada.

En cuanto a la finalidad principal que en la práctica ha tenido la universidad venezolana, ella ha sido y continúa siendo eminentemente profesionista, no de investigación. Ha sido formadora de profesionales, y en ese sentido ha cumplido bien su función principal, aunque no sea para la producción sino para la certificación y confirmación de roles profesionales para la sociedad, con un profesional que no crea ni transforma, sino que mantiene y conserva (Albornoz, 2006). De modo que en Venezuela la universidad para el cambio y la transformación social, de influencias positivistas de finales del siglo XIX, y de la Reforma de Córdoba de buena parte del siglo XX,

parece haberse quedado en el plano de las proclamas y las declaraciones, como un centro de poder simbólico, frecuentemente articulado al campo de la lucha de clases y de la contradicción ideológica (Villarroel, 1990). Esta universidad ha tenido rasgos de liberal hasta 1958 y luego gradualmente populista hasta llegar al siglo XXI, con la denominada Revolución Bolivariana, etapa en la cual ha sido, en el mejor de los casos, dejada a su suerte y otras veces atacada (Albornoz, 2006, 1999; Calatrava, 2016), donde es difícil afirmar qué tipo de universidad se tiene hoy en día, probablemente una institución bastante más que populista. La universidad venezolana de marcado acento liberal se mantuvo aproximadamente hasta hace unas seis décadas, cuando adquirió mayor democratización, con masificación estudiantil y búsqueda de justicia social. A fines de los 1960, tras el fenómeno de la Renovación Universitaria, la institución asumió un carácter más populista, con formación “crítica”. Ya para la década de los 1980 y comienzos de los 1990 a la universidad venezolana se le trató de enrumbar por la vía de un modelo más tecnocrático, aunque en las universidades autónomas tendió a prevalecer el modelo populista (Albornoz, 1999; Parra-Sandoval, 2008; Villarroel, 1990). Tras la llegada de la era del chavismo en febrero de 1999, la vieja oposición entre universidad y Estado se ha reasumido, aunque de manera diferente. Es ahora la universidad autónoma la que defiende la democracia liberal ante un Estado que pretende imponer el denominado socialismo del siglo XXI a la educación y a la sociedad venezolana (Calatrava, 2016; Ramírez, 2011; Ramírez y Salcedo, 2016).

RASGOS DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA VENEZOLANA CONTEMPORÁNEA.

Los aspectos señalados anteriormente se relacionan con rasgos de la dirección o gerencia que han tenido las instituciones universitarias venezolanas en décadas más recientes (Rivas, 2014). Un trabajo que no se puede dejar de referir es el de Esté (1998), quien analizó a fines del siglo XX un marco temporal de aproximadamente tres décadas, lapso caracterizado por acelerada expansión del subsistema de educación superior y acuerdo entre las principales fuerzas políticas y sociales acerca de un proyecto democratizador, con altamente predominante responsabilidad financiera del Estado venezolano. En aquel período algunas reformas y ajustes se habían aplicado “sobre la marcha, en forma poco sistemática y poco planificada” (p. 135). Los ajustes implicaron, entre otras medidas, diversificación institucional y académica, regulación del crecimiento matricular y mayor centralización y control político de algunas instituciones. El complejo tejido del nivel superior de la educación venezolana ya representaba para la época un gran peso financiero para el Estado, esfuerzo que para fines de los 1990 no se había traducido en aumento del rendimiento académico ni de la eficiencia institucional. Más bien, en general la estrategia acometida trajo efectos negativos para el subsistema y la nación. Con todos los logros que pudiese haber, se cosechó un complejo de problemas de gestión y administración en un numeroso conjunto de instituciones, desarticuladas e internamente heterogéneas, con evidentes fallas tanto del modelo autonómico tradicional como del

más reciente modelo dependiente, es decir, aquellas instituciones estatales fundadas a mediados de los 1970. Otros rasgos eran: insuficiente o inexistente desarrollo de métodos de evaluación interna, falta de racionalización de los recursos, baja productividad institucional, escasez de innovaciones académicas y organizativas, deficientes procesos de selección y evaluación del personal, fallas en el sistema de control y evaluación curricular, marginalidad de la investigación como función académica específica, ausencia de sistemas meritocráticos, falta de planificación, rígida estructura de gastos, enfoque clientelista, exagerada expansión del personal y aparato administrativo burocratizado e ineficiente. Todas estas habían sido las más resaltantes falencias de la gestión del subsistema de educación superior posterior a la Renovación Universitaria de comienzos de los 1970 (Esté, 1998), fallas que hoy en día están lejos de haberse subsanado ya casi finalizada la segunda década del siglo XXI.

Dentro de tal estado de cosas, con la crisis presupuestaria como fondo, para fines del siglo XX se había producido una desarticulación institucional, con solapes de funciones, de objetivos y desaprovechamiento de esfuerzos, experiencias y recursos desde arriba hacia abajo en la institución. Se generó falta de orientación en objetivos generales y específicos en todos los niveles institucionales, ambigüedad en concepciones, con una de acento liberal populista y otra con inclinaciones tecnocráticas. Tales concepciones derivaban de valores sociales diferentes, por una parte, la exaltación de lealtades y solidaridad social no siempre bien entendidas o aplicadas. Por la otra, pragmatismo social e individualismo. Con lo anterior, no sorprende que existiera bajo rendimiento institucional, tanto en la gestión como en la calidad académica, problemática que es interpretable por lo menos desde dos grandes perspectivas. Una, la que busca explicación en las bases estructurales del sistema social, lo cual implica crítica al contenido y la concepción educativa subyacente a la estrategia estatal. Otra, la que remite a causas inherentes al funcionamiento de las instituciones propiamente y al comportamiento de sus actores, por lo que la crítica va dirigida a la forma de instrumentación de la estrategia, desviada de sus objetivos originales. Entonces, ya para finales de los 1990 el sistema de educación superior venezolano se hallaba en una prolongada crisis de indefinición, con grave pérdida del dinamismo y potencial necesarios como centro estratégico de la sociedad y de la nación para impulsar el desarrollo a través de la innovación científica y tecnológica. Todo dentro del marco global del tipo de gestión pública que se había extendido a todos los niveles institucionales del país y sin que tampoco fueran generados cambios desde los actores internos de las instituciones universitarias (Esté, 1998).

Por otra parte, Corredor (1999) evidenció que en las universidades venezolanas no se formulaban metas institucionales desde la década de los 1970, lo que las colocaba, de cara al siglo XXI, “sin visión estratégica” y sin proyecto en torno a metas factibles de lograr, enmarcadas en

propósitos de excelencia en las funciones de docencia, investigación y extensión. En este país, las metas institucionales se establecen por ley y se definen operativamente por reglamentos, decretos y resoluciones promulgados por decisión corporativa del gobierno universitario. Las metas definen la actividad interna de un proceso o de una organización y sirven como base para formular las políticas, para ser categoría específica del proceso planificador y para servir como referencia al proceso administrativo. Por tanto, el establecimiento de metas precede y preside el proceso planificador, todo ello idealmente en el marco de la Constitución Nacional, la Ley de Educación y la Ley de Universidades, según las cuales la universidad venezolana es una en toda la nación y resume metas tales como: servicio público del Estado, factor de producción, agente de cambio político, de eficiencia administrativa y formación profesional. Ello sin menoscabo de que en el devenir sociohistórico puedan plantearse discusiones acerca de la renovación de estructuras institucionales y redefinición de la misión y las metas (Corredor, 1999).

Para las universidades venezolanas existen metas generales y específicas, contenidas en reglamentos, resoluciones y otros instrumentos administrativos, tales como normas e instructivos universitarios. Para finales del siglo XX, la Universidad Central de Venezuela cumplía apenas medianamente sus metas y cuando lo hacía era en forma tradicional y con poca motivación. Existía una universidad desfasada, pues lo que hacía no es lo que el individuo y la sociedad necesitan. Una consecuencia de esto es que con frecuencia las empresas y otras organizaciones se ocupan en formar a sus líderes, y los egresados universitarios suelen seguir cursos complementarios para su mejor inserción en el mercado laboral. Existía bajo rendimiento académico y poca importancia otorgada al cumplimiento de la función administrativa, especialmente en lo concerniente a la disciplina en el trabajo y al proceso planificado de desarrollo. Adicionalmente, las normas y la planificación muy poco se cumplían. Es de resaltar que en la actualidad son muy pocos los estudios actualizados en el particular, aunque lo más probable es que los hallazgos de Corredor (1999), referidos a la más grande y antigua universidad del país, hallazgos muy coincidentes con los de Esté (1998) para con varias otras instituciones, sean en el mejor de los casos similares para el momento actual.

Por otro lado, García Guadilla (1998) ha sostenido que en cuanto a reformas en las instituciones de educación superior de Venezuela, había existido una Comisión de Evaluación Institucional de las Universidades desde 1983, instaurada por el Consejo Nacional de Universidades, la cual produjo orientaciones en la concepción, principios y criterios del sistema, así como un conjunto de indicadores cualitativos y cuantitativos. Para 1992 se había incorporado otro conjunto de indicadores, pero no se estaba considerando un sistema de evaluación institucional que privilegiara la evaluación orientada hacia el cambio. Ese tipo de evaluación no había tenido los resultados esperados, probablemente debido a que se concibió de manera poco participativa de las instancias

a ser evaluadas y porque pocas universidades asumieron los compromisos establecidos. Para entonces algunas universidades públicas estaban adelantando propuestas de autoevaluación para estimular la participación y el compromiso de la comunidad académica. En cuanto a políticas de actualización académica, se declaraba la existencia de programas de generación de relevo en varias universidades estatales, con buenos resultados en algunas y con deseo de extenderlos a otras. En cuanto a innovaciones, destacó el desarrollo de Parques Tecnológicos por medio de asociaciones entre el Ejecutivo Nacional y algunas universidades, así como de empresas universitarias. En cuanto a vinculación entre universidad y comunidad, se encontró una gran actividad en educación ambiental, con iniciativas curriculares en pro de la conciencia ambiental, además de postgrados en esta área (García Guadilla, 1998).

En cuanto a innovación en sistemas de información, existía el sistema LUIS, por parte de la Biblioteca Nacional, para alumnos de pregrado y postgrado del país. También, la incorporación de las bibliotecas de las principales universidades nacionales a redes internacionales, así como la Red de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. En cuanto a organismos nacionales de coordinación de la Educación Superior, se hallaban el Consejo Nacional de Universidades, la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) y la Dirección General Sectorial de Educación Superior del Ministerio de Educación. En lo referente a organismos de coordinación de información estadística, se contaba con la misma OPSU (García Guadilla, 1998), todo lo anterior sin embargo antes del inicio de la presente etapa de dos décadas del siglo XXI en el país, período en el cual lo que se venía ejecutando ha venido siendo alterado en una dirección muy diferente, contraria (Calatrava, 2016; Koudeir, 2019). Adicionalmente, García Guadilla (1998) señaló que en Venezuela las asociaciones gremiales habían jugado un papel muy importante en las reivindicaciones de sus afiliados en las universidades, pero con aumento de relaciones expresadas en el clientelismo partidista, el afianzamiento de lealtades y el sostén electoral de algunos que, por méritos ajenos a la academia pero cercanos a componendas, logran alcanzar posiciones de dirigencia. Eran gremios y asociaciones cuya filosofía y objetivos estaban siendo superados por la nueva realidad del país, aunque tal viejo estilo de dirigencia sindical continuaba teniendo peso en tanto que eran los únicos interlocutores organizados. Sin embargo, para entonces se observaban algunos cambios dentro del mundo profesoral, como la constitución de formas de asociación de prevaleciente orientación académica (García Guadilla, 1998).

Sumado a lo anterior, Albornoz (2006) ha expresado planteamientos críticos similares a los de Corredor (1999), Esté (1998), Morles (1998) y Villarroel (1990), aunque ha limitado principalmente su tratamiento a los modelos de universidad latinoamericana en general y venezolana en particular. Sostiene Albornoz (2006) que de lo que se trata es de dos visiones del desarrollo, uno

ligado a la modernidad europea y el capitalismo avanzado (de Davos, Suiza) cercano al modelo pragmático de universidad, y otro ligado específicamente a la historia y la cultura de la América conquistada por españoles y portugueses (de Porto Alegre, Brasil), más propio de la universidad tradicional latinoamericana, denominada crítica. Este segundo modelo universitario con frecuencia se corresponde con sectores que declaran no creer en el desarrollo propio del capitalismo avanzado originado en Europa noroccidental en el siglo XVII, pero que al parecer también quieren y buscan desarrollarse (sostienen que “un mundo mejor es posible”) en un contexto como el de Venezuela, en donde se dice que existe el talento pero no los fondos materiales, ni la cultura organizacional académica ni la visión de futuro con apoyo estatal. Se trata de un país donde no existen o son muy precarios los cuatro polos del desarrollo académico, tales como la producción, la productividad, la difusión y el impacto (Albornoz, 2006).

Para el logro del declarado nuevo tipo de desarrollo, el modelo de Porto Alegre supone cambios sociales radicales a fin de mejorar la calidad de vida en todas sus instancias, pero descuida aspectos del modelo de Davos, como lo son los componentes éticos (el trabajo honesto, el “factor decencia” o el comportamiento ético en sociedad), el sentido de ciudadanía y la responsabilidad individual, así como la cohesión social e institucional. La propuesta de Porto Alegre muestra una retórica en pro de mejoras sociales, pero por otra parte ejecuta una praxis anti-desarrollo, esto es, implementación de ideas “progresistas” que contradictoriamente producen atraso en la sociedad y sus organizaciones. Así, la universidad deseable en países como Venezuela debería hallarse entre los dos extremos, esto es, en la creación de una élite meritocrática, al mismo tiempo que se atienda al principio de ser una institución democrática y popular. Esta universidad deseable será una que tome decisiones en forma iterativa, progresiva, a menudo lenta y con frecuencia experimental; que se reforme aplicando análisis de evaluación institucional, diagnósticos, planificación y programación, evaluación de resultados y entrenamiento permanente de su comunidad (Albornoz, 2006).

Así, dentro del marco expresado, es pertinente señalar que la crítica, tanto desde adentro (De Venanzi, 1983; Losada Aldana, 1984; Mayz, 1984) como desde afuera, desde los gobiernos (Peñalver, 1983), acerca de la manera como estaba siendo conducida la universidad venezolana, tiene unos cuarenta años. Viene de entre fines de los 1970 y comienzos de los 1980, tras lo que parecieron dos décadas de una suerte de encantamiento romántico de buena parte de la ciudadanía y la élite cultural del país con respecto a sus universidades. Aquel lapso de dos décadas tras la caída de la dictadura perezjimenista en enero de 1958 al parecer había sido ya suficiente para que algunos consideraran a la universidad venezolana en su conjunto como “una entidad fuera de época, poco adaptada y con precarias respuestas a las exigencias del país” (Peñalver, 1983, p. 18), esto es, una entidad desfasada, ineficientemente gerenciada. Con relación a ello, unas dos décadas después,

mirando a la universidad de finales del siglo XX y comienzos del XXI, Albornoz (1999) se refirió al advenimiento de nuevas realidades y nuevos paradigmas en la educación superior. Para esos años había prevalecido un discurso “unesquiano” de cierta burocracia internacional, la cual había buscado nuevos caminos interpretativos, con un enfoque conciliatorio que a veces pagaba tributo al falso consenso. No obstante, se habían tratado de aplicar nuevos paradigmas analíticos que dejaran atrás la noción de la universidad tradicional latinoamericana como fundamentalmente un lugar de empleo de por vida, cuya gerencia había sido básicamente el manejo del personal o de una nómina de pago. En un ambiente de “clientelismo perverso”, en nuestras universidades se había dado paso a algunas reformas, con frecuencia muy lentas, con algo de mayor adecuación de las instituciones al campo laboral y a demandas de la sociedad (Albornoz, 1999), situación en la cual la universidad venezolana ingresó rezagada al siglo XXI y hoy en día parece encontrarse aún más, en medio de nuevos y serios obstáculos (Koudeir, 2019).

TIEMPOS UNIVERSITARIOS “BOLIVARIANOS”.

La era del chavismo advino en Venezuela en febrero de 1999. Con referencia a los tipos de universidad que existían en Venezuela antes de la denominada Revolución Bolivariana, Albornoz (1999) ha señalado que el único modelo de excelencia en el país ha sido el de la universidad estatal. Para aquel tiempo, según dicho autor, las universidades de investigación eran seis, todas por lo menos en parte influidas por el modelo norteamericano, que por esa vía se aproximaban indirectamente al alemán de Humboldt. Luego, las universidades de docencia eran cinco, mientras que las universidades “marginales al mundo académico” eran tres. Por otra parte, las numerosas instituciones restantes del país, tanto públicas como privadas, eran instituciones “sin clasificación” (Albornoz, 1999). Para entonces, cambios hacia las tendencias mundiales en educación superior parecían improbables, pues el segundo gobierno de Rafael Caldera (1994-1999) había desatendido al sector universitario nacional. Para el año 2020 el progreso luce aún más improbable, debido a que no solamente la educación universitaria, sino todo el sector de ciencia, tecnología e innovación del país marchan a contravía de las tendencias mundiales (Ramírez y Salcedo, 2016). Así, en ese ambiente institucional tan poco favorable, ya entrado el siglo XXI Cárdenas (2004) consideró que los principales obstáculos y desafíos de la universidad venezolana eran: falta de unidad institucional, sistemas administrativos no adaptados a las nuevas condiciones institucionales, falta de coordinación con otras instituciones de educación superior, currículos que no corresponden a las nuevas exigencias del humanismo y de la ciencia, falsa disyuntiva entre equidad y calidad en relación con el ingreso de nuevos estudiantes, precario desarrollo de la investigación y de los postgrados, falta de respuestas a las mayores y más complejas exigencias de la sociedad, cortoplacismo en la visión, falta de un sistema de jubilaciones y pensiones que no afecte el presupuesto ordinario, influencia del partidismo político y falta de un sistema de evaluación institucional. Para el futuro

inmediato eran prioritarios la atención al pregrado, la formación ética, el uso de las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, la educación permanente, la diversificación de la educación superior, la evaluación y la acreditación, la internacionalización y el financiamiento (Cárdenas, 2004).

Por otra parte, Parra Sandoval (2008) se refirió a la especificidad de la universidad venezolana y su situación reciente. Según dicha autora, estas instituciones, tanto públicas como privadas, han funcionado tradicionalmente sometidas a constantes altibajos condicionados a la relación con el Estado y con la sociedad, donde el único vínculo importante entre las universidades y el Estado ha sido el financiamiento, en un contexto en el cual más recientemente han prevalecido tanto el desconocimiento como la descalificación mutuas. En cuanto a la relación de las universidades con la sociedad, esta, por lo menos hasta hace poco, había colocado en las altas casas de estudios sus expectativas de ascenso social, relacionadas con la condición de gratuidad del servicio educativo, por el cual hubo un crecimiento matricular sostenido, que para 2004 era de más de 600 mil estudiantes matriculados en instituciones públicas y privadas, ello sin incluir las más recientemente creadas, las gubernamentales Universidad Bolivariana, de las Fuerzas Armadas y la Misión Sucre, entre otras. Dicho crecimiento matricular ha incidido en la consolidación del modelo profesionalizante, con énfasis en la docencia y la formación de pregrado. Por otro lado, la tendencia en la selección de carreras se ha mantenido a favor de las de ciencias sociales y económicas, con menores porcentajes para carreras cortas y técnicas.

Con relación a la función de investigación, vale mencionar que ya entrado el siglo XXI, para 2004 menos del 4% de los profesores universitarios del país participaron en la convocatoria del estatal Programa de Estímulo al Investigador, evidenciándose que en las universidades venezolanas tal función posee un status marginal. Esto se relaciona con el modelo híbrido de la universidad venezolana, el cual ha intentado combinar tres frentes: formación profesional, búsqueda de la verdad y compromiso social, entendiendo principalmente por esto último la identificación con necesidades populares y la vocación por lo político. La concepción profesionalizante de la universidad venezolana ha privilegiado la trasmisión de conocimientos por sobre su generación, y el grupo de 15% de instituciones consideradas grandes no muestra coincidencia lógica en cuanto a su aporte en investigación. El modo asumido en el país en cuanto a privilegiar la docencia reconocía como importante la investigación solo si expresaba compromiso social de la universidad, buscando resguardar la autonomía universitaria de cualquier intromisión, dejando frecuentemente a un lado la búsqueda de la verdad. Esta situación funcionó de manera más o menos inalterada hasta aproximadamente mediados de los 1990, cuando las universidades tuvieron que aceptar que les fijaran reglas de juego diferentes, por lo menos en cuanto al personal de investigación, dentro

de un contexto internacional cada vez más altamente competitivo (Parra Sandoval, 2008) y luego ingresar en un territorio sumamente difícil en el siglo XXI (Vessuri, 2003).

De otro lado, con referencia a la calidad, la evaluación y la acreditación de las instituciones universitarias de Venezuela, Fuenmayor (s/f), en un libro publicado probablemente alrededor de 2009, enfatizó el esfuerzo que significó la creación e instrumentación a comienzos del siglo XXI del estatal Proyecto “Alma Mater” para el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación universitaria de Venezuela, proyecto dentro del cual el Sistema de Evaluación y Acreditación (SEA) fue una iniciativa central. Según dicho autor, el Proyecto “Alma Mater” constituyó la expresión más acabada, más universal y de mayor impacto dentro de la política en educación superior que llevó a cabo el Estado venezolano por medio de la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU) entre febrero de 1999 y diciembre de 2004, ello bajo el lema de “Hacia la excelencia académica universitaria con equidad y pertinencia social”. El proyecto SEA fue aprobado por unanimidad en el Consejo Nacional de Universidades como primer sistema de evaluación y acreditación universitaria de Venezuela, el cual perseguía el desarrollo de la academia, así como el mejoramiento constante de su calidad. Según el referido autor, dicho sistema se creó pero nunca se instrumentó (Fuenmayor (s/f), de lo cual se deduce que ya bien entrada la segunda década del siglo XXI, en la educación superior venezolana se presentaban serios problemas en cuanto al aseguramiento de la calidad de las instituciones universitarias del país, apreciación que coincide con planteamientos de Cárdenas (2004) y de Suárez Amaya y Díaz Barrios (2014).

Adicionalmente, según Delgado (2011), en Venezuela los esfuerzos por promover el acceso a la educación superior no son nuevos. Han sido continuos desde mediados de los 1950. Como ejemplo a la mano, el porcentaje del liderazgo nacional con título universitario aumentó en este país desde un 9% en 1961 a 45 % en 1985. Igualmente, la matrícula pasó de unos 20 mil estudiantes universitarios en 1960 a 500.000 en 1988. Para 1990 el cuerpo de instituciones de educación superior de Venezuela era de 28 universidades nacionales autónomas, 12 nacionales experimentales, 12 privadas y 63 instituciones no universitarias. Las universidades nacionales autónomas son las más antiguas, más prestigiosas y más grandes instituciones de educación superior del país, grupo que incluye a la Universidad Central de Venezuela, fundada en 1721, la Universidad de Los Andes, fundada en 1810, la Universidad del Zulia, en 1891 y la Universidad de Carabobo, en 1892. Estas universidades poseen, aunque cada vez menos, autonomía organizacional, académica, administrativa y financiera. Son regidas de manera corporativa en más de treinta diferentes niveles jerárquicos, con una estructura académica organizada en torno a facultades. Las universidades experimentales son instituciones creadas por el Ejecutivo Nacional a partir de los 1970 con la finalidad de, entre otras, experimentar con distintos enfoques académicos y administrativos en la

educación superior. Estas instituciones poseen autonomía pero sus autoridades son designadas por el Ministro de Educación Superior (Delgado, 2011).

Dentro del sector público de Venezuela la educación superior ha sido gratuita, donde el Estado suministra cerca del 95% del apoyo financiero y el resto proviene de ingresos como los de cursos de postgrado y extensión, así como de aranceles. Esto ha sido una suerte de espada de doble filo, pues las mejores instituciones, aquellas donde la investigación y los programas avanzados se llevan a cabo, dependen casi exclusivamente del presupuesto gubernamental y se encuentran a merced de los vaivenes de la economía y la política. Para 1994 la educación superior venezolana consumía el 43.6 % del presupuesto nacional para educación y 15.3 % del nacional. Para tal época, había 17 universidades públicas y 18 privadas. En 1972 existían 89 programas de postgrado en el país y para 1994 había 1.047, de los cuales el 7% ciento eran doctorales, 46% de maestría y 47% de especialización. Para fines del siglo XX la Universidad Central de Venezuela conducía aproximadamente la tercera parte de todos los programas de postgrado del país (Delgado, 2011). Por su parte, para Graffe (2006), en Venezuela desde hace mucho tiempo se ha evidenciado una tendencia hacia la expansión de la educación superior, con prevalencia del sector estatal en términos de absorción de la demanda, dentro de una concepción binaria por la cual se cuenta con un alto número de instituciones universitarias y no universitarias. El Sistema de Educación Universitaria de la República Bolivariana de Venezuela ha venido siendo esencialmente un sistema grande de educación pública, con rasgos de privatización, caracterizado por el acceso de masas y donde las universidades asumen una carga significativa de la matrícula, con un mayor énfasis en la formación en ciencias sociales, que incluyen a las ciencias económicas y las administrativas. En segundo lugar, la mayor dedicación es hacia la enseñanza de las disciplinas de la ingeniería, arquitectura y tecnología (Graffe, 2006). El anterior escenario en parte se ha modificado más recientemente por varias razones, entre ellas por la creación de un grupo de nuevas instituciones de educación superior en varias regiones del país, así como las denominadas Misiones, a lo largo de lo que va del siglo XXI, lo cual ha dado lugar a preocupaciones acerca de la falta de calidad del servicio educativo (Calatrava, 2016; Fuenmayor, s/f).

Por otra parte, los resultados del estudio de Suárez Amaya y Díaz Barrios (2014) con referencia a las cuatro universidades venezolanas con mejor posicionamiento global en investigación, arrojaron características que en la mayoría de los casos conspiran en contra de una gestión sistémica, integral e integradora. Sin embargo, se observó mayor flexibilidad y facilidad de cambio en la estatal Universidad Simón Bolívar, con un modelo académico-organizacional por departamentos, descentralizado en las decisiones, con fuerte cultura de investigación y sin mayores obstáculos culturales en cuanto a ser evaluada. Estas características le otorgan mayores

posibilidades de acercarse a una universidad innovadora, frente a otras universidades tradicionales como la Universidad de Los Andes, la Universidad Central de Venezuela y la Universidad del Zulia, burocráticas, centralizadas, con una cultura orientada hacia la docencia y con fuertes obstáculos culturales en cuanto a ser evaluadas.

No obstante, se encontraron prácticas de gestión en cada universidad que las apuntalan con referencia a investigación y que explican su relativamente buena posición en Latinoamérica. Si bien la Universidad Simón Bolívar se distingue de las otras tres universidades, estas también han desarrollado capacidades que deben ser consideradas, como es el caso de la Universidad Central de Venezuela, que cuenta con visibilidad en clasificaciones latinoamericanas debido a la productividad científica de investigadores de trayectoria, además de contar con una fundación que favorece relaciones con el sector productivo.

En lo que respecta a la Universidad de Los Andes, ella cuenta con programas internos de estímulo a la investigación, así como una página web de avanzada con acceso abierto que le ha permitido proyectar su producción científica, a sus investigadores y ganar mayor visibilidad. Y la Universidad del Zulia desarrolló como un valor la pertenencia al Programa de Promoción del Investigador (ya para 2020 inexistente en el país), lo cual ha permitido lograr una cantidad importante de investigadores noveles que son la continuidad de la investigación en el largo plazo. Partiendo de que las cuatro universidades estudiadas por Suárez Amaya y Díaz Barrios (2014) poseen aspectos positivos que les otorgan liderazgo de investigación en el país, la pregunta es ¿por qué la Universidad Simón Bolívar descuella en primer lugar?

Además de ser considerada joven y pequeña en comparación con las otras tres (todas centenarias y con más de dos mil profesores cada una), hubo dos aspectos de la gestión que definitivamente hacen diferencia: su estructura dinámica-flexible y su cultura. Una estructura más plana y descentralizada promueve, por una parte, el ingreso y permanencia de profesores en investigación y, por otra, la integración de recursos y servicios favorece la vinculación con el sector productivo y la generación de ingresos para investigación. En cuanto a la cultura, se promueve la permanencia del académico en el área de investigación al haberla desarrollado como un valor. Adicionalmente, se observaron otros dos elementos de la gestión (planificación y control) que están en desarrollo y potencialmente deben convertirse en elementos diferenciadores si las otras universidades no cambian. Por un lado, la Simón Bolívar tiene una actitud proclive a la planificación como herramienta para la acción, desarrolla objetivos específicos cuantificados en el área operativa los cuales son susceptibles de control, además de haber desarrollado indicadores para evaluar la gestión. Ambos elementos la colocan en el camino de tener mejor control de su

gestión (Suárez Amaya y Díaz Barrios, 2014).

Ahora, en medio de la muy severa crisis actual, los anteriores aspectos constituyen capacidades distintivas reales y potenciales para el mayor desarrollo de investigadores, favorecer la obtención de recursos aparte de los tradicionales, aumentar la productividad científica y la visibilidad de la institución en el ámbito internacional. Esto puede promover un modelo de desarrollo con visión realista, que exprese la universidad que se busca lograr, en función de recursos y capacidades. Pero al igual que las otras tres instituciones estudiadas, la Universidad Simón Bolívar también presenta debilidades que deberá superar. Podría decirse que estas cuatro universidades presentan atributos que las convierten en líderes en investigación en el país, y su buen posicionamiento las ha llevado a una buena presencia en la comunidad académica regional.

No obstante, presentan falencias que son impedimentos para el desarrollo de la investigación. Así, de todo lo anterior se pueden derivar algunas interpretaciones: por un lado, tal como antes lo han evidenciado Esté (1998), Alborno (1999) y Corredor (1999), las universidades tradicionales venezolanas tienen un modelo de gestión agotado que requiere cambios profundos si de verdad se busca elevar el nivel de las instituciones para sostener su existencia a largo plazo. Por otro lado, puede decirse que las universidades públicas venezolanas presentan particularidades y fortalezas que podrían ayudarlas a llevar a cabo una gestión basada en las mejores prácticas de cada una. La sinergia de recursos, procesos y experiencias podría elevar el nivel de la investigación en todas las universidades del país, de manera que no sean solamente cuatro las que se encuentren en las clasificaciones latinoamericanas, sino muchas más instituciones (Suárez Amaya y Díaz Barrios, 2014).

Más recientemente, Koudeir (2019) ha señalado que el mayor crecimiento de las universidades venezolanas ocurrió junto con el desgaste del sistema político de la democracia representativa post 1958. Así, en 1999 asumió el poder el Teniente Coronel Hugo Chávez, cuyo gobierno otorgó rango constitucional a la autonomía universitaria, se reconocieron deudas incumplidas al sector universitario desde los 1970 y se aprobó en 2005 la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación para ambiciosos proyectos en dicho ámbito. Hoy, tras más de 20 años de la denominada Revolución Bolivariana, de fuerte influencia castrista, la situación de las universidades venezolanas es penosa. Desde 2003 se han ignorado las necesidades de las instituciones, se ha vivido una fuerte caída de la producción científica nacional y un deterioro grave del funcionamiento de las altas casas de estudio.

Un informe reciente del Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad de los Andes,

titulado El sistema paralelo universitario en Venezuela muestra la situación universitaria del país, con la aparición de las misiones paralelas Sucre y Alma Mater. De 61 universidades públicas, 52 están controladas por el gobierno y en los últimos 20 años se han creado por lo menos 38 instituciones universitarias casi exclusivamente de docencia, caracterizadas por nombramientos de autoridades frecuentemente sin credenciales académicas y contratación de personal sin lo necesario para la actividad de docencia e investigación. En estas instituciones la vinculación con el partido oficialista prima sobre cualquier intento por mejorar la actividad universitaria (Koudeir, 2019).

Como otro dato importante, entre los años 2004 y 2017 las universidades no controladas por el gobierno recibieron un aproximado de 68 millones de dólares para sus varias funciones intrínsecas, mientras que al otro sistema paralelo se le otorgaron casi 400 millones, los cuales son mayormente utilizados en actividades de política partidista. Con el empeoramiento de la crisis económica en los últimos años con Nicolás Maduro y la situación del sector oficial de la educación superior, los resultados no parecen justificar tales erogaciones en instituciones paralelas. La partidización y la ideologización en una doctrina ortodoxa que no tiene que ver con la “comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre” que señala la Ley de Universidades, han conducido a la entronización de un sistema universitario de baja calidad.

Más recientemente, en 2019, ha sido publicada una sentencia de la Sala Electoral del abiertamente pro gubernamental Tribunal Supremo de Justicia, la cual constituye un intento por ahogar la autonomía universitaria que aún pudiera existir. Dicha decisión judicial usurpa atribuciones expresamente garantizadas por la Constitución Nacional a las universidades y muestra intenciones poco democráticas para con las universidades autónomas (Koudeir, 2019).

CONCLUSIONES

En primer lugar, se puede concluir que la revisión de la literatura más reciente acerca del tópico abordado avala la teoría que sostiene que la universidad estatal venezolana, en el marco de la universidad tradicional latinoamericana, ha sido una institución fundamentalmente profesionalista, mayormente volcada hacia la docencia y en la cual la investigación es, la mayor parte de las veces, marginal. También, que es una institución altamente dependiente, pero a la vez enfrentada con el Estado y los sucesivos gobiernos. Adicionalmente, es una universidad que ha sufrido y sufre de serias fallas en su gestión interna, las cuales ahora en el tan difícil escenario de las primeras décadas del siglo XXI parecen mucho más difíciles de enfrentar y corregir. En segundo lugar, las universidades venezolanas no son torres de marfil aisladas, sino que han estado y están integradas a lo cotidiano de las actividades políticas y sociales. Este país no solamente ingresó tarde al fenómeno

universitario de Hispanoamérica, sino que su entrada al siglo XX fue también tardía y en el siglo XXI al parecer se halla igualmente demorada. A partir de la caída de la dictadura del general Marcos Pérez Jiménez en 1958 se remozaron las instituciones universitarias y luego de 1970 las principales universidades estatales autónomas mostraban su mayor vigor, con postgrados de investigación científica, humanística y tecnológica. En esa década las universidades venezolanas se masificaron, creció el ingreso de estudiantes, pero sin el necesario complemento de profesores investigadores, y aumentó la burocracia en la administración universitaria, lo cual es hasta hoy un serio problema. Por otro lado, se agudizaron los inconvenientes derivados de la intromisión del partidismo político en los asuntos académicos, sin que se hayan aplicado medidas correctivas, sobre todo en las instituciones directamente dependientes del gobierno. Las ideas de reforma presentadas por, entre otros, connotados académicos venezolanos como Ernesto Mayz Vallenilla y Francisco De Venanzi en los 1980 se quedaron en debates y propuestas.

Pero con todo, en la década de los 1990 hubo avances y mejoras, tales como el incentivo y reconocimiento por parte del Estado a los investigadores por medio del Sistema de Promoción al Investigador, además de proyectos con relación a políticas públicas, por parte del sector público y el privado. En esa década, de tímidos acercamientos hacia el modelo de la universidad pragmática del capitalismo avanzado, las universidades obtuvieron mayor apoyo financiero para la investigación, se consolidaron numerosos postgrados y se crearon otros, acreditados por el Consejo Nacional de Universidades. La primera creación y aplicación de internet fue en una universidad estatal autónoma y tuvo lugar la participación de estas instituciones en ámbitos como la industria petrolera y el sector de la salud. Los logros de esa década permearon hasta los primeros años del siglo XXI cuando, tras la llegada al poder de la denominada Revolución Bolivariana en 1999, el estado de cosas comenzó a cambiar.

Se dio inicio a un importante programa de acreditación de la calidad de las instituciones (Proyecto Alma Mater) pero a los pocos años fue suspendido y hoy en día ya no existe. En los últimos diez años aproximadamente la educación universitaria venezolana tal como se le conoció a finales del siglo XX lo que ha hecho es retroceder, declive que es parte del desplome del sistema nacional de transmisión y generación de conocimientos, de ciencia, tecnología e innovación del país. En consecuencia, salir de la dirección de contravía que actualmente se lleva en el ámbito de la educación superior venezolana parece una necesidad impostergable. Pero tal cambio tiene que ver con un asunto político de envergadura sobre el cual no tiene control la universidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acevedo Tarazona, A. & Correa Lugos, A. (2018). Un siglo del Manifiesto Liminar: Acción política y rebeldía en defensa de la universidad colombiana. *Historia de la Educación Latinoamericana*. 20 (30), 53-66.

Aguado-López, E. & Becerril García, A. (2016). Producción científica venezolana: Apuntes sobre su pérdida de liderazgo en Latinoamérica. *Revista Venezolana de Gerencia*. 21 (73), 11-29. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/290/29045347002.pdf> Acceso el 26 de julio de 2019

Aguirre Lora, M.E. (1997). Presentación a la edición en español. En: Bonvecchio, C. *El mito de la universidad*. Séptima edición. México, D.F.: Siglo Veintiuno.

Albornoz, O. (2006). *La universidad latinoamericana. Entre Davos y Porto Alegre*. Caracas: Los Libros de El Nacional.

Albornoz, O. (1999). *Del fraude a la estafa. La educación en Venezuela*. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Universidad Central de Venezuela.

Bifano, C. (2009). Investigación, postgrado y docencia de pregrado: eje académico de la universidad. En: *Seminario Internacional Autonomía Universitaria: Compromiso Académico y Social*. (pp.159-195). Caracas: Vicerrectorado Académico y Centro de Estudios de América. Universidad Central de Venezuela.

Bifano, J. (2008). *Luces entre sombras. La UCV, el CDCH y la investigación universitaria*. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.

Blanco, C.E. (2007). *Discurso y conocimiento en la investigación educativa*. Caracas: Vicerrectorado Académico y Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.

Calatrava, C. (2016). *La máscara rota. Análisis de la intervención del gobierno de Hugo Chávez en el sistema educativo venezolano*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Cárdenas, A. (2004). *El concepto de universidad. Origen y evolución*. Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.

Corredor, J. (1999). Las metas de la universidad. Una propuesta de transformación. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.

Delgado, J. (2011). Journal publication in Chile, Colombia and Venezuela: University responses to global, regional, and national pressures and trends. Unpublished doctoral dissertation. University of Pittsburgh. School of Education. Pittsburgh, PA, USA. Disponible en http://revistacts.net/files/Jorge_Delgado_Dissertation_ETD_08192011.pdf Acceso el 16 de agosto de 2019

De Venanzi, F. (1983). Respuesta al Dr. Mayz Vallenilla. En: Di Prisco, C. & Wagner, E. (1990). Investigación y docencia en las universidades. (pp. 40-43). Caracas: Fondo Editorial Acta Científica Venezolana.

Esté, N. (1998). La educación superior venezolana. Una institución en crisis. Caracas: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico. Universidad Central de Venezuela.

Fuenmayor, L. (s/f). Prólogo. En: Villarroel, C. La acreditación universitaria: Una ilusión de la calidad. (pp. vii-xiii). Caracas: Consejo Nacional de Universidades-Oficina para la Planificación del Sector Universitario.

García Guadilla, C. (1998). Situación y principales dinámicas de transformación de la Educación Superior en América Latina. Caracas: IESALC-UNESCO-FUNDAYACHUCHO.

García Larralde, H. (2011). ¿Es viable el actual modelo financiero de las universidades? En: La universidad venezolana en el siglo XXI. (pp.164-178). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Graffe, G. (2006). Cobertura de la educación superior de pregrado en los años noventa. Estudio comparado: Colombia y Venezuela. Agenda Académica. 13 (1-2), 9-24.

Inciarte, A., García Guadilla, C. & Rama, C. (2011). Líneas de transformación para la universidad latinoamericana en el siglo XXI. En: La universidad venezolana en el siglo XXI. (pp.199-248). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Koudeir, A. (2019). Universidades y ciencia en Venezuela. Disponible en <https://revistapersea.com/ciencia-sociedad/universidades-y-ciencia-en-venezuela/> Acceso el 02 de febrero de 2020.

LEY DE UNIVERSIDADES. (1970). Congreso de la República de Venezuela. Caracas: Venezuela. Gaceta Oficial Extraordinaria del 8 de septiembre.

Losada Aldana, R. (1984). Investigación universitaria contra subdesarrollo. Caracas: Consejo de Profesores Universitarios Jubilados. Universidad Central de Venezuela.

Mayz Vallenilla, E. (1984). El ocaso de las universidades. Caracas: Monte Ávila.

Mendoza Angulo, J. (2011). Sobre la especificidad de la universidad: Algunas peculiaridades atinentes a la naturaleza de la universidad autónoma. En: La universidad venezolana en el siglo XXI. (pp.149-160). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Morles, V. (1998). La universidad latinoamericana actual. Necesidad de replantear su misión. Revista de Pedagogía. 19 (56), 7-21.

Parra Sandoval, M.C. (2008). Las intimidades de la academia. Un estudio cuanti-cualitativo sobre la dinámica de la profesión académica. Maracaibo, Venezuela: Vice Rectorado Académico. Universidad del Zulia.

Peñalver, L. (1983). Prólogo. En: Tunnermann, C. La reforma universitaria de Córdoba. (pp. 9-22). Caracas: FEDES.

Ramírez, T. (2011). Democracia política, democracia académica y democracia universitaria. En: La universidad venezolana en el siglo XXI. (pp.109-117) Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.

Ramírez, T. & Salcedo, A. (2016). Inversión y producción científica en Venezuela. ¿Una relación inversamente proporcional? Revista de Pedagogía. 37 (101), 147-174 Disponible en <http://www.redalyc.org/pdf/659/65950543008.pdf> Acceso el 18 de diciembre de 2019

Rivas, G. (2014). La gerencia de la educación universitaria en la sociedad del conocimiento. TELOS. 16 (3), 373-387 Disponible en <http://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2225/2072> Acceso el 14 de diciembre de 2019

Tunnermann, C. (1983). La reforma universitaria de Córdoba. Caracas: FEDES.

Van Noorden, R. (2014). South America by the numbers. *Nature*. 510. 202-203.

Vessuri, H. (2003). Entre papers, probetas y probanzas. Tomo II. En: Baptista, A. (Coord). *Venezuela Siglo XXI: Visiones y Testimonios*. (pp. 79-106). Caracas: Fundación Polar.

Villarroel, C. (1990). *La universidad y su productividad académica: Crítica y perspectiva*. Caracas: Dolvia.

APROXIMACIÓN AL MULTICULTURALISMO DESDE LAS REALIDADES MULTIÉTNICAS LATINOAMERICANAS Y COLOMBIANAS



Dra. Marcela Angelina Aravena Domich

Doctora en Ciencias de la Educación
Magíster en Políticas Sociales y Gestión Local
Licenciada en Trabajo Social
Postgrado en Gestión de Proyectos y Servicios Sociales
Docente Doctorado en Ciencias de la Educación UMECIT Panamá
domich2@yahoo.com



Magister María del Socorro Ramírez Giraldo

Docente adscrita a la Secretaría de Educación de Manizales
Institución Educativa Malabar
Área de Tecnología e Informática
Doctorante en Ciencias de la Educación UMECIT Panamá
mariramirez_co@yahoo.com

Fecha de recepción: 11/04/2020

Fecha de revisión: 05/05/2020

Fecha de aceptación: 03/06/2020

RESUMEN

El presente artículo de reflexión, de naturaleza documental, trabaja sobre las realidades multiétnicas latinoamericanas y colombianas. Se propone una aproximación al multiculturalismo. La intención es presentar una reconceptualización de la multiculturalidad, en la que los conceptos de identidad pluralista y de multiétnia. Estos últimos conceptos, entran en juego para explicar el paso del colonialismo del pasado y su pertinencia en la modernidad del presente, como un elemento fundamental del encuentro entre los pueblos, la preservación de los legados culturales, la necesaria identidad latinoamericana y colombiana y, el desarrollo de una conciencia histórica distinta, en la que emerja una visión renovada de la pluralidad como encuentro y diálogo entre los seres humanos.

Palabras clave: Multiculturalismo, pluralismo, multiétnia, identidad, modernidad, colonialismo.

APPROACH TO MULTICULTURALISM FROM LATIN AMERICAN AND COLOMBIAN MULTI-ETHNIC REALITIES

ABSTRACT

This documentary article proposes a reflection close to multiculturalism, it is about the Latin and Colombian multiethnic reality. It aims to reconceptualize multiculturalism in which plural identity and multiethnic groups take action to explain the entrance of the past colonialism and its appropriateness at present as a fundamental element for the meeting among people, the preservation of cultural legacy, the necessary Latin and Colombian identity and the development of different historic awareness in which emerges an upgraded vision of a diversity as a meeting and dialogue among human beings.

Key words: multiculturalism, pluralism, multiethnic, identity, modernity, colonialism

INTRODUCCIÓN

El documento presenta distintos argumentos acerca de la noción de multiculturalismo en América Latina y Colombia generando una propuesta basada en autores y en experiencias de estos países. Es necesario, como una primera aproximación a una temática de interés y de pertinencia, conocer en profundidad la raigambre sociohistórica, política y económica, de pueblos que tradicionalmente han sido marginados, excluidos y explotados. En el primer apartado, se construyen y entran en discusión tres conceptos básicos: el de multiculturalidad, pluralismo y sociedades multiétnicas.

El apartado segundo, tiene como punto de partida la contribución de Paco Gómez Nadal (2017), la cual es relevante para comprender la naturaleza de los viejos y nuevos colonialismos en el contexto de los desarrollos sociales, económicos, políticos y culturales de pueblos indígenas y afros latinoamericanos. Se despliega una tesis que, desde la realidad Colombiana contrasta los aportes del autor para comprender adecuadamente la actualidad y el destino histórico de lo que Gómez (2017) denomina pueblos “sombra”. Todo esto con el fin de indigenizar la modernidad planteando una especie de retorno a los pilares fundamentales de las culturas que, hoy en día deben aprender a reconocerse y a valorarse sobre la base de sus cosmogonías, tradiciones, valores e identidades.

En último lugar, las consideraciones finales, entregan las reflexiones necesarias para que el multiculturalismo latinoamericano y colombiano, se construya a partir de las realidades multiétnicas, desarrollando una cultura fuerte y con identidad desde lo étnico, lo histórico y lo político.

1. TRES CONCEPTOS EN DISCUSIÓN

1.1. MULTICULTURALISMO

La reflexión por el multiculturalismo en Latinoamérica, comienza por una resignificación del concepto y que ponga de relieve el contexto particular y las características propias que lo identifican. Hablar de multiculturalidad implica poner en cuestión la comprensión del sentido de lo cultural, lo multicultural y lo pluricultural. Todo ello, atravesado por el concepto de identidad, necesario para construir y constituir una cultura. Desde una mirada histórica, es necesario pensar el multiculturalismo como una construcción social y que comienza siglos atrás con la colonia.

Se debe considerar, para comenzar, el concepto de identidad, el cual tiene sentido en cada país de Latinoamérica. La identidad, es necesaria para cada pueblo - cultura. Martín Barbero (2009), aporta señalando que:

Hasta hace muy poco, decir identidad significaba hablar de territorio y de raíces, esto es de raigambre densa, y de tiempo largo, de memoria ancestral y simbólica. De eso y solamente de eso estaba hecha la identidad. Pero decir identidad hoy, implica también –si no queremos condenarla al limbo de una tradición desconectada de las mutaciones perceptivas y expresivas del presente - hablar de redes, y de flujos, de migraciones y movilidades, de instantaneidad y desanclaje. (pp. 177, 178)

Es entonces clave, comprender que la identidad remonta al pasado, al presente y se mantiene en el futuro de acuerdo a las diferentes variables que la constituyen. Por tanto, no se puede hablar de una identidad, sino de identidades que además, va cambiando en y con el tiempo.

Según Walsh (2009) “la interculturalidad es inseparable de la identidad y la diferencia; inseparable de las maneras en las que nos identificamos con otras personas o nos diferenciamos de ella” (p.46).

Revisando ahora la relación que hay entre identidad y cultura y, entre multiculturalidad e interculturalidad, Cruz (2012), señala que en el contexto latinoamericano sobresale el debate entre multiculturalistas e interculturalistas. Si bien, tienen orientaciones diferentes, ambos conceptos no son excluyentes, comparten intereses como, la necesidad de buscar la igualdad entre las culturas y se relacionan con los contextos de pluralismo cultural, es decir, distintas culturas en los territorios.

Así Cruz (2012) señala que:

Aunque los horizontes normativos del interculturalismo son más ambiciosos, ambos enfoques presentan problemas para armonizar la igualdad entre culturas con

el respeto por los derechos humanos. Para salvaguardar los derechos humanos, el multiculturalismo termina por instaurar una desigualdad entre culturas al aseverar que deben aceptar los principios liberales. Al amparar la igualdad entre culturas, mediante un respeto absoluto por el otro, el interculturalismo queda imposibilitado para definir los límites a la tolerancia, por lo que no define con claridad los criterios para proteger los derechos humanos. Sin embargo, dado que definir esos criterios a priori implicaría una concepción monocultural, el interculturalismo se inclina por que sea el diálogo entre culturas, mediante la hermenéutica diatópica, el medio para definirlos conjuntamente. (pp. 39-40)

El debate social debe ser profundo y, proponer, como lo hace Sartori (2001), contra argumentaciones que favorezcan un análisis crítico alejado del comunitarismo neo-romántico con un excesivo relativismo.

Todo esto con la intención de derrumbar los mitos de la modernidad y las paradojas que la tendencia universalizadora que la época genera. Lo más importante, es encontrar la peculiaridad de las culturas dentro de un universo, que marcadamente, busca la globalización. La visión Sartoriana, claramente establece diferencias entre multiculturalismo y pluralismo, considerando que el primero se contrapone al segundo y, que la multiculturalidad es una acción moduladora que diluye la diferencia constituyéndose en un vuelco, una especie de inversión de la pluralidad en su sentido más amplio y genuino. Las sociedades pueden desmembrarse y fragmentarse y la multiculturalidad, se asume como un principio antítesis y contrario a la posibilidad emancipadora que se deriva del pluralismo bien entendido.

Arfuch (2005), considera que el discurso acerca de la multiculturalidad, no puede inscribirse en el esencialismo o en la búsqueda de una esencialidad de la identidad, lo que de algún modo, denota una coherencia con Sartori (2001) en el sentido de diluir el concepto e intereses y mitos que no sólo confunden, sino que lesionan la peculiaridad de las culturas y su necesidad de configurarse autónomamente. Esto no significa desconocer, lo que García (1989) denomina el carácter multicultural de las sociedades emergentes, expresado en la policromía connatural a las comunidades diversas indígenas, afros, obreros, comerciantes, migrantes y muchas otras, que comparten un hábitat y un ecosistema de culturas en un territorio determinado. No obstante, es preciso acotar que el multiculturalismo a la manera Sartoriana, es una invitación a ir más allá de las superficialidades raciales, migratorias o lingüísticas, para enraizar el análisis y el reconocimiento de fondo de la diferencia, como presencia activa del otro, de los otros y de lo otro. Esto es básico para comprender, que las divergencias no deben asumirse de un modo trivial y esencialista, porque

lo que en realidad representa es una riqueza plural que embellece el jardín humano, enaltece su condición existencial y reivindica los valores intrínsecos a la potencialidad que cada cultura puede manifestar cuando la sociedad en su conjunto proporciona las condiciones favorables para que éstas florezcan y se visibilicen.

Walsh (2009) reconoce la necesidad de promover relaciones positivas entre diferentes culturas, “en condiciones equitativas y en términos de igualdad” (p.41), todo ello, por encima de las diferencias de personas, grupos, tradiciones, valores y racionalidades. “En sí, la interculturalidad intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otras subordinadas y, de esa manera, reforzar las identidades tradicionalmente excluidas para construir, tanto en la vida cotidiana como en las instituciones sociales, un con-vivir de respeto y legitimidad entre todos los grupos de la sociedad” (Walsh 2009. p.41). Se propone que la interculturalidad es una acción y una tarea de toda la sociedad.

Para Walsh (2009), multi, pluri e interculturalidad, refieren a la diversidad cultural. Constatando que, “la multiculturalidad es básicamente se refiere a la multiplicidad de culturas existentes dentro de un determinado espacio –local, regional, nacional o internacional– sin que necesariamente tengan una relación entre ellas” (p. 42). Esta concepción, se entiende como un relativismo cultural pudiendo llevar a una separación o segregación entre culturas demarcadas y cerradas sobre sí mismas. Por otro lado,

La pluriculturalidad responde a la necesidad de un concepto que represente la particularidad de la región, donde pueblos indígenas y negros han convivido por siglos (aunque conflictivamente) con blanco-mestizos, y donde los mestizajes –el cultural y el del discurso del poder– han sido, como vimos antes, parte de la realidad, conjuntamente con la resistencia e insurgencia sociocultural y, recientemente, la revitalización de las diferencias. Al contrario de la multiculturalidad, la pluriculturalidad sugiere una pluralidad histórica y actual, en la cual varias culturas conviven en un espacio territorial y juntas, supuestamente, hacen la totalidad nacional. (Walsh 2009. p. 44)

La interculturalidad, permite observar las relaciones complejas entre culturas buscando la interacción de las personas al interior de ellas. Reconociendo la existencia de asimetrías sociales y de poder, tiene la posibilidad de reconocer al otro como sujeto con identidad, diferencia y capacidades.

Desde otra perspectiva, la multiculturalidad comporta, una alta dosis de propuesta política,

como es el caso del multiculturalismo neoliberal señalado por Londoño et al. (2018), el cual no siempre contribuye en la formación de tejido social y en la cohesión integral de las políticas públicas; por el contrario, el neoliberalismo puede incidir en la ocurrencia de lo que Sáez (2004), denomina balcanización cultural de la sociedad, aspecto que denota fundamentalmente desintegración y fragmentación de los micro universos sociales. Esta presunción desde lo político, rebate lo que García Canclini (1989), acentúa como el carácter improvisado de la cultura en el marco de las luchas políticas. Una razón válida, para comprender que el ejercicio de la multiculturalidad, debería ir más allá de estas pugnas internas en las regiones y en los países, para concretarse en una verdadera cultura sobre el quehacer político, basada en amplios y divergentes procesos de alfabetización y educación, en cuanto a la participación, la toma de decisiones y el empoderamiento cultural.

1.2. PLURALISMO

Para Malgesini y Giménez (2000)

El pluralismo cultural es modelo de organización social que afirma la posibilidad de convivir armoniosamente en sociedades grupos o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes. A diferencia de otros modelos, el pluralismo cultural valora positivamente la diversidad sociocultural y toma como punto de partida que ningún grupo tiene por qué perder su cultura o identidad propia. (p. 1)

La idea de relación entre las culturas es permanente en el tiempo así como lo son las distinciones entre ellas. La diversidad es permanente y se plantea como algo deseable y positivo y permite el fomento de la práctica de las tradiciones etnoculturales, en definitiva, que cada grupo tiene algo que ofrecer y que aprender de los otros.

Cabe hacer notar, según Rojas (1984), que el paradigma del pluralismo cultural se opone tajantemente al racismo y al asimilacionismo, pues éste acepta la presencia, coexistencia o simultaneidad de poblaciones con distintas culturas en un espacio territorial y social, ya sea en una entidad supranacional, en un Estado nación o en una nación sin Estado. Para el pluralismo cultural la diversidad cultural es positiva y enriquecedora, pues evita a toda costa homogeneizar a la sociedad; en él todas las expresiones culturales, étnicas, lingüísticas y religiosas están llamadas a formar parte de la comunidad sociopolítica para desarrollarse, sin la represión de ninguna cultura mayoritaria.

Para Martín Barbero (2009), es necesario ser reconocidos para ser tenidos en cuenta y poder tomar decisiones

Para que la pluralidad de las culturas del mundo sea políticamente tenida en cuenta es

indispensable que la diversidad de identidades pueda ser contada, narrada. Y ello tanto en cada uno de sus idiomas como en el lenguaje multimedial que hoy los atraviesa mediante el doble movimiento de las traducciones -de lo oral a lo escrito, a lo audiovisual, a lo hipertextual- y de las hibridaciones, esto es de una interculturalidad en la que las dinámicas de la economía y la cultura-mundo movilizan no sólo la heterogeneidad de los grupos y su readecuación a las presiones de lo global sino la coexistencia al interior de una misma sociedad de códigos y relatos muy diversos, conmocionando así la experiencia que hasta ahora teníamos de identidad. (p. 178)

En Sartori (2001), el pluralismo adquiere un tono antimulticultural, no homogeneizante y con un carácter asimilacionista, mientras que para Giménez (2003) es una categoría general de la sociedad democrática y una valoración positiva de la diversidad crítica. Estas dos posturas, son pertinentes para reevaluar la concepción pluralista enmarcada en pseudocreencias que la limitan, tan sólo al respeto a la diferencia de las culturas atribuida únicamente a la periferia de sus orígenes, legados históricos y patrimonios culturales. La noción de pluralidad que se deduce del análisis es consecuente con Arnaiz y De Haro (2004), porque no pretende esconder posturas etnocéntricas ni mucho menos declarar un silencio cómplice que minimice o subvalore a los grupos más desfavorecidos. Por el contrario, se aboga por un pluralismo que admite la diversidad como un rasgo que crea identidad desde la singularidad y como un elemento, sin el cual no es posible mirar el rostro del otro para interiorizarse en su individualidad y comprender que ese ser humano es un interlocutor válido, y un complemento existencial enriquecido por la peculiaridad de matices que regeneran los universos personales que se encuentran con esta mirada desprejuiciada y libre de marquillas excluyentes.

La perspectiva, aquí planteada, es polivalente y presenta el pluralismo como un acto de reconocimiento libre y sin prejuicios que, como señalan Londoño, S; Ossa, J; Lasso, P; Castellanos, E. (2018), exigen una apertura epistemológica. Retomando a López (2013), precisa puntos de encuentro, diálogos y respeto mutuo que son valores de las sociedades que avanzan hacia la construcción de una democracia sólida. Lo epistemológico resalta la pertinencia de la educación como un proceso que abre, como una llave maestra, las puertas al conocimiento para eliminar brechas y desigualdades instaladas en una sociedad, donde el derecho a ser educado, no se garantiza en todos los sectores y grupos poblacionales. Acceder a los diferentes niveles educativos es, por lo tanto, un rasgo de madurez democrática que en el contexto del pluralismo sin barreras, se convierte en un factor que potencializa el desarrollo sostenible y contribuye en distensionar las asimétricas relaciones sociales entre los seres humanos. No es fácil recorrer un camino que aporte a la construcción plural de las identidades, pero no cabe duda que sea una tarea desafiante y

exigente para la ciudadanía, el Estado y la institución educativa.

El pluralismo, adquiere por lo tanto, una dimensión educativa, que es muy importante para mejorar los procesos educativos y, articularlos desde una perspectiva pluricultural. Para la pluriculturalidad, implica identificación y pertinencia étnica, atención a los estilos de aprendizaje, para enriquecer el contacto y la sensibilidad social. Según Muñoz Sedano (1998), un modelo educativo basado en el pluralismo cultural, tiene en cuenta los contenidos específicos en los programas del currículo, diseña estrategias personalizadas para atender la diversidad, y genera gusto por el trabajo en la escuela, en el que la diferencia cultural es una riqueza común y no un factor de división. Esta forma de valorar y apreciar la pluralidad, es muy importante para que la institución escolar pueda verse como un jardín y no como un cuartel militar, de tal forma, que la diversidad sea un rasgo compartido y aceptado y el intercambio, una condición necesaria para que los actores escolares se comporten asertivamente en los diferentes espacios de integración y desarrollo colectivo.

1.3. SOCIEDAD MULTIÉTNICA

La primera referencia a lo multiétnico, remite a lo que Londoño et al. (2018) describe como vestimenta, dialectos, lenguas, costumbres, gastronomía, arqueología y riquezas históricas. Esta aproximación a los grupos raciales, en comienzo genera la necesidad de una mirada holística e integradora, en la que la raza sea mucho más que el imaginario social del indio, del afro, del inmigrante, del mestizo o del marginado.

Para Martín Barbero (2009)

El monolingüismo y la uniterritorialidad, que la primera modernización reasumió de la colonia, escondieron la densa multiculturalidad de que estaba hecha cada nación y lo arbitrario de las demarcaciones que trazaron las fronteras de lo nacional. Hoy las identidades nacionales son cada día más multilingüísticas y transterritoriales. Y se constituyen no sólo de las diferencias entre culturas desarrolladas separadamente sino mediante las desiguales apropiaciones y combinaciones que los diversos grupos hacen de elementos de distintas sociedades y de la suya propia. A la revalorización de lo local se añade el estallido de la, hasta hace poco unificada, historia nacional por el reclamo que los movimientos étnicos, raciales, regionales, de género, hacen del derecho a su propia memoria, esto es a la construcción de sus narraciones y sus imágenes. Reclamo que adquiere rasgos mucho más complejos en países en los que, como no pocos en América Latina, el Estado está aún haciéndose nación, y cuando la nación no cuenta con una presencia activa del Estado en la totalidad de su territorio. (p. 180)

Esto es básico para entender lo planteado por Sartori (2001) con respecto a la sociedad multiétnica como modelo ejemplar para develar las implicaciones y el impacto real del pluralismo que, como dice García (1989) debe alcanzarse sin subordinar las diferencias. Esta percepción se ocupa de la fibra humana que constituye los tejidos sociales y que circula por los vasos comunicantes de la cultura, sin discriminar o estigmatizar.

En Colombia, la Constitución Política de 1991, reconoce la diversidad étnica, establece que las lenguas y dialectos de los grupos étnicos son oficiales en sus territorios. Dispone que la enseñanza impartida en comunidades con tradiciones étnicas propias, serán bilingües, garantizando la inalienabilidad, la imprescriptibilidad e inembargabilidad de sus bienes, recursos y patrimonios arqueológicos, históricos, territoriales y culturales. Este es un principio constitucional, que hoy en día se aleja de lo que se observa en la realidad de las comunidades étnicas vulnerables, que siguen sufriendo el despojo de sus tierras, el saqueo de sus riquezas y la permanente aculturización de sus creencias y costumbres. Estas son realidades manifiestas y ya, sobrediagnosticadas que ponen en escena la necesidad de construir sociedades verdaderamente multiétnicas, no sólo abiertas al reconocimiento de las minorías sino instauradas en genuinos preceptos de tolerancia y convivencia intercultural. Esto es, ni más ni menos, que propugnar por comunidades en donde los diálogos sean fértiles y fecundos para generar encuentros de identidades, acuerdos mínimos y máximos en materia de desarrollo sostenible y, ante todo, nuevos imaginarios políticos y económicos, sobre los cuales la riqueza se distribuya equitativamente y sin resaltar las asimetrías sociales.

Costa Rica, Bolivia, Ecuador, Perú, son algunos de los países latinoamericanos que tienen sociedades multiétnicas, multilingües y en varios casos, transterritoriales.

2. LATINOAMÉRICA Y COLOMBIA ¿CONSTRUYEN SOCIEDADES MULTICULTURALISTAS, PLURIÉTNICAS Y MULTIÉTNICAS?

El recorrido propuesto hasta ahora, establece la multiculturalidad como un concepto en construcción, el pluralismo como una noción fundamental para la disolución de barreras y fronteras, entre los seres humanos y la multiétnia, en calidad de factor potenciante de los conceptos expuestos, para configurar y reconfigurar el horizonte latinoamericano y colombiano.

En este apartado, se presta atención a lo aportado por Gómez (2017) quien, sin desconocer el peso argumentativo de otros autores, ofrece una mirada particular y centrada en Latinoamérica y Colombia, para comprender mejor las nociones expuestas. Todo esto es muy importante, y aportan en la búsqueda de los antecedentes históricos y socioculturales. Porque no cabe duda, que el continente latinoamericano ha sufrido nuevos y viejos colonialismos, para reinventar una

realidad, que está enmarcada necesariamente, en la diversidad natural, política, social y cultural, de esta parte del continente.

2.1. EL APOORTE DE PACO GÓMEZ NADAL

El periodista español con fuertes arraigos en Latinoamérica, propone una visión alternativa del multiculturalismo en la que se destaca la vigencia de la colonialidad en tiempos de globalización, el nudo racista, la exclusión económica, política y cultural. Son para el autor aspectos que se mantienen configurados en los tiempos de hoy en día y que evidencian una significativa evocación de los tiempos coloniales. El biopoder, la obsesión cuantitativa de los censos étnicos, la acumulación capitalista, entre otros factores de lo que él denomina pueblos “sombra” se constituyen en rasgos diferenciadores de procesos históricos, sociales y económicos que demarca la trayectoria de la esclavitud, los prejuicios y la exclusión en países como Ecuador, Colombia, Panamá, Guyana Francesa y otros que Gómez (2017) retrata en sus líneas históricas, literarias y antropológicas, en una crónica escueta y sin tapujos.

La contribución de Gómez (2017) es directa, y pone el dedo en la llaga porque determina claramente los mecanismos de dominación, de control de la población, los dispositivos implementados para la dislocación cultural de los pueblos indígenas y afros, lo mismo que los artefactos de asimilación cultural generados por el discurso del opresor que frenan la construcción de un relato indígena propio. La lógica mercantilista del capitalismo, del poder imperialista, del blanqueo intelectual y social de las élites criollas formadas en las universidades europeas o yanquis, sustituyen la lógica del “pancoger” y las cosmovisiones propias instaladas en los imaginarios de los embera, cunas, witotos y otros grupos de tradición indigenista. Latinoamérica como sociedad multiétnica, según Gómez (2017), ha sufrido una forzada adecuación al modelo económico capitalista, basado en el poder del dinero, que fractura la gestión autónoma del tiempo y del espacio y reemplaza un modelo de convivencia basado en la confianza, la colaboración, la reciprocidad y el trabajo comunitario, pilares de las culturas de estos pueblos.

Sin redundancias diagnósticas, Gómez (2017) desnuda la realidad de los pueblos indígenas en Latinoamérica y, de qué manera lenta y sistemáticamente, estos pueblos se alejan de su paideia educativa aprendida de los bosques, de los ríos, de las selvas, de sus tradiciones curativas y de todo lo que vibra en sus cosmogonías ancestrales. Mientras tanto la vida continúa y el flujo de la realidad indígena se retrasa deliberadamente, las nuevas colonias y favelas satelitales se erigen en medio de una sociedad moderna que continúa paralizada y sin actuar en defensa de los que estaban aquí antes de la llegada de los opresores. Sin imprimir sellos o tintes ideológicos o partidistas, queda claro que desde el punto de vista social, económico, político y cultural, los llamados pueblos

“sombra” por Gómez (2017), están encerrados por el hombre blanco, incluyendo en esta categoría a todos los seres humanos que no logran sensibilizarse y conmoverse, ante un triste espectáculo casi apocalíptico que sin exageraciones drásticas, pueden conducir a la desaparición de un pueblo con historia y con pasado, pero desarraigado, sin presente y sin futuro.

2.2. ANÁLISIS DESDE LA REALIDAD COLOMBIANA

El país colombiano, está afrontando evidentes tendencias hacia el multiculturalismo. La pluralidad, y la configuración multiétnica de su entramado social. Se están dando pasos lentos, y de acuerdo a las capacidades y potencialidades culturales, pueden desplegarse, en el contexto de los acontecimientos históricos, políticos, sociales, e incluso educativos de la nación. La gradualidad de estos avances, contrasta a veces, con la lentitud de las apropiaciones gubernamentales, ciudadanas y éticas, que se encuentran instaladas en los imaginarios colectivos, que deben restaurarse, y poner en marcha, con el propósito de buscar nuevos florecimientos, de las acciones multiculturales y pluralistas, de tal forma, que sea posible, una sociedad colombiana democrática, equitativa, solidaria y que le brinde acogida a todos los ciudadanos.

Colombia requiere con urgencia, lo que Gómez (2017) denomina indigenizar la modernidad, construir un nuevo proyecto político, económico y racial incluyente en el cual las concesiones madereras, mineras y petrolíferas, no se entreguen a las multinacionales que de manera voraz y despiadada arrasan con los ecosistemas y destruyen el patrimonio simbólico, cultural y social no sólo de los pueblos indígenas sino de los afros y mestizos que aún ocupan territorios ancestrales en la Guajira, los Llanos Orientales, los manglares del Pacífico y las regiones Amazónicas fronterizas con Brasil y con Perú. Incluso en la zona Andina colombiana, los Santanderes, los departamentos de Nariño y del Cauca, hay destellos de pueblos indígenas que se resisten a desaparecer en esta hojarasca de pseudo progreso y civilización cuyo único resultado ha sido replegar nuevas formas de despojo, explotación y usurpación.

A pesar de todas estas contingencias, Colombia es un paisaje humano diverso y policromático, en sus montañas, valles, llanuras y litorales todavía se percibe el aroma de la presencia indígena, afro, raizal y rom (gitanos). El perfume de pueblos Wayuu, Kogui, Katíos, Cunas y Witotos, se mezcla con las humanas esencias de los afros del Chocó y del norte del Cauca, lo mismo que con el olor a tierra fecunda que se desprende del campesino del eje cafetero, del altiplano Cundiboyacense y la prolífica Costa Caribe. Los ritmos musicales del bambuco, la cumbia, el mapalé, la puya vallenata, la salsa valluna y el calipso sanandresano, se mezclan en un paisaje sonoro, que continúa alimentando la esperanza de un país que en medio de la devastación sigue siendo feliz y optimista.

En la práctica Colombia es una sociedad multiétnica, pluralista y multicultural que se resiste a los neocolonialismos y que todavía conserva la ilusión de reconocer en su diversidad la mayor de sus riquezas.

CONSIDERACIONES FINALES

Afirmar que los pueblos indígenas, afros, raizales y rom (gitanos) en Colombia y en Latinoamérica son excluidos, explotados y marginados es, en comienzo, una redundancia histórica y una especie de cacofonía lingüística en su sentido más amplio. No obstante, la redundancia hecha en este ensayo, lo que pretende es crear una resonancia que suscite un análisis crítico de lo que esto implica en la construcción de un concepto de multiculturalidad, menos asociado a los discursos hegemónicos y más cercano a las realidades concretas de pueblos que están luchando por no morir en el desierto estéril de las sociedades postmodernas. El neocolonialismo expresado en el despojo simbólico y cultural, es hoy en día, el mayor enemigo del pluralismo como concepto que debe instalarse en las raíces profundas de grupos y comunidades en las que la diversidad es el rasgo característico.

Los aportes teóricos de Sartori (2001), Gómez (2017), de Walsh (2009) y de Martín Barbero (2009), son iluminadores para comprender que el multiculturalismo puede, en determinado momento, desconocer la pluralidad y, que el mayor enemigo de los pueblos indígenas, afros y mestizos no es la modernidad sino la mano destructora del hombre blanco. Entiéndase por blanco, al ser humano sin conciencia histórica y carente de la capacidad para mirar a los ojos de las personas que representan estas comunidades y expresarles un respeto mínimo por su identidad y estatuto ontológico en un mundo cada vez más excluyente y globalizador.

A pesar de estas circunstancias sociales, económicas, políticas y culturales poco deseables, en Colombia la multidiversidad étnica, el pluralismo y la policromía de su población, son peculiaridades de un retrato humano que muestra en cada una de las regiones del país una inagotable riqueza natural, cosmogónica, simbólica, musical, histórica, tradicional y expresiva. Esta Nación, es un mosaico vital que se robustece mediante la circulación fluyente de valores, costumbres y tradiciones que circulan en los vasos comunicantes de una cultura que tozudamente se niega a desaparecer.

Es indudable, que Latinoamérica y Colombia, muestran una realidad similar, en materia de multiculturalismo, pluralismo y multiétnia. En ésta, la característica común ha sido, la explotación, la confrontación, el abuso, el apropiamiento de riquezas y territorios, entre otros aspectos, que deben superarse, con el fin de emancipar a los pueblos y liberar en ellos, el poder de transformar el estado actual de los acontecimientos. Hay que poner en marcha una multiculturalidad, basada en

la pluralidad diferenciadora y no en la homogeneidad aplastante; es pertinente y necesario, que los pueblos indígenas accedan a oportunidades jurídicas, sociales y educativas y, más que todo, logren restituir sus valores ancestrales y reverdecer sus patrimonios históricos. Todo esto en el marco de la lucha por sus derechos, territorios y lugares de preservación cultural, sin que esto se inscriba solamente en los campos discursivos, o en la falsa retórica derivada de los modelos populistas de gobierno.

La perspectiva intercultural abre a la posibilidad de terminar con la exclusión social de personas, grupos y culturas. Desde el pluralismo cultural, la idea de similitud y diferencia, están siempre presente como una posibilidad y necesidad entre los pueblos y culturas. Es el momento en que los Estados y Gobiernos actúen políticamente considerando que todas las culturas aportan al desarrollo de las naciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arfuch, L. (2002). *Identidades, sujetos y subjetividades: Identidades, sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Carol-Go SA

Arnaiz, P. y De Haro, R. (2004). Ciudadanía e Interculturalidad: claves para la educación del siglo XXI. Murcia: Revista *Educatio siglo XXI*22, 19-37. Recuperado de <https://revistas.um.es/educatio/article/view/97>

Constitución Política de Colombia (1991)

García Canclini, N. (1989). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.

Giménez, C. (2003). *Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuestas de clarificación y apuntes educativos*. Madrid: Edebé.

Gómez Nadal, Paco (2017). *Indios, negros y otros indeseables. Capitalismo, racismo y exclusión en América Latina y el Caribe*. Ecuador: AVYA YALA.

González, P. (2009) Las étnicas coloniales y el Estado Multiétnico. En *De la sociología del poder a la sociología de la explotación: pensar América Latina en el siglo XXI*. Pp. 293-309 Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20150113025424/16.pdf>

Londoño, S; Ossa, J; Lasso, P; Castellanos, E. (2018). Diálogos Interculturales Latinoamericanos: Hacia una educación superior intercultural. Cali: Universidad de San Buenaventura. Recuperado de file: Interculturalidades_en_disputa_Ideologia.pdf

López, José Luis (2013). Diversidad cultural y educación intercultural. Melilla: GEEPP.

Malgesini, G; Giménez, C. (2000). Pluralismo Cultural. Recuperado de <http://courseware.url.edu.gt/PROFASR/Estudiantes/Facultad%20de%20Ciencias%20Pol%C3%ADticas%20y%20Sociales/Poder%20y%20Pluriculturalidad%20Social%20en%20Guatemala/Textos%20te%C3%B3ricos%20de%20apoyo/Malgesini-Gim%C3%A9nez,%20Pluralismo%20Cultural.pdf>

Martín Barbero, J. (2009). Culturas y Comunicación Globalizada. AI/C - Revista Científica de Información y Comunicación 2009, 6, pp175-192

Muñoz, A (1998). Hacia una educación multicultural: Enfoques y modelos. Revista Complutense de Educación IS5N: 1130-2496 1998, vol. 9, ni 2:101-135. Universidad Complutense de Madrid.

Rojas, I. (s/f) Pluralismo cultural, multiculturalismo e interculturalidad. Recuperado de <https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf13/articulo17.pdf>

Sartori, G. (2001). La Sociedad Multiétnica, Pluralismo, Multiculturalismo y Extranjeros. Madrid: Editorial Taurus. Recuperado de <http://www.esi2.us.es/~mbilbao/pdf/files/sartori1.pdf>

Sáez, R. (2004). La educación intercultural. Revista de Educación. Vol. 339, pp. 859-881. Madrid: Gobierno de España

Stavenhagen, R. (s/f). Identidad indígena y multiculturalidad en América Latina. Recuperado de file: Dialnet-IdentidadIndigenaYMulticulturalidadEnAmericaLatina-1047379.pdf

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar y Abya Yala.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

La Revista ORATORES es una publicación en formato impreso y digital, de periodicidad semestral (Diciembre y Junio), en la cual se divulgan artículos de investigación y ensayos de cualquier área del saber. Su Comité Editorial exige la originalidad de cada artículo sometido a consideración para su publicación. Es una publicación editada por la Dirección de Investigación de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT).

POLÍTICA EDITORIAL

TEMÁTICA Y ALCANCE

ORATORES presenta trabajos que provienen del esfuerzo constante de la comunidad de investigadores, alumnos y docentes que integran la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (UMECIT) y de cualquier investigador nacional e interesado en exponer los resultados de sus investigaciones o sus reflexiones sobre temáticas multidisciplinarias, con la rigurosidad científica que exige una publicación arbitrada.

MISIÓN

ORATORES se propone contribuir al desarrollo del conocimiento a través del análisis de temáticas de diversas áreas del saber, para enriquecer el acervo científico y filosófico por medio de la difusión de resultados de investigaciones científicas o ensayos de alta calidad y pertinencia social, capaces de incidir positivamente en el avance de la ciencia.

VISIÓN

Ser una Revista arbitrada con reconocimiento mundial, caracterizada por contribuir a la consolidación de la cultura investigativa, al difundir avances y/o resultados de investigaciones en el campo multidisciplinario.

NORMAS PARA AUTOR

1. Todos los trabajos serán enviados a la página de la revista. Al hacer el envío es necesario llenar la lista de comprobación de envíos, adjuntarla y asegurar lo siguiente: el artículo es original; no ha sido publicado anteriormente, ni se ha remitido previamente a otra revista; el documento se encuentra en formato Word; cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en estas normas.
2. Los trabajos deben versar sobre investigaciones o ensayos de cualquier área de las

ciencias del saber.

3. Debe contener el nombre y apellido del autor o autores, indicando su rango institucional, centro de trabajo, país de origen, y dirección de correo electrónico (indispensable). Adicional, debe anexar fotografía tamaño carnet en formato digital del autor o los autores.
4. Los trabajos se presentarán en español. El resumen debe estar adicionalmente traducido al inglés. La extensión oscilará entre doscientas (200) y trescientas (300) palabras; asimismo debe contener entre tres (3) y cinco (5) palabras claves, que también deben estar traducidas al inglés en la página del abstract. La extensión aceptada será entre 15 y 20 páginas, con una tipografía Arial, tamaño 11 puntos.
5. En la redacción de los aportes, se debe emplear un lenguaje formal, simple y directo, evitando en lo posible el uso de expresiones poco usuales, retóricas o ambiguas, así como también el exceso y abuso de citas textuales.
6. El documento se debe redactar en tercera persona o en infinitivo, excepto los trabajos bajo el enfoque cualitativo o la producción escrita que corresponde a trabajos de divulgación o de otros saberes, en los cuales se permitirá la redacción total o parcial en primera persona, según el estilo del autor.
7. En el texto principal, se debe evitar el uso excesivo o inadecuado de letras en estilo negritas, itálicas o cursivas, excepto los términos en latín y las palabras extranjeras que deberán figurar en letra itálica o cursiva.
8. La primera vez que se use una abreviatura, esta deberá ir entre paréntesis, en lo sucesivo, se recurrirá únicamente a la abreviatura.
9. En caso de que el trabajo posea tablas, figuras o gráficos, los mismos deben enumerarse según el orden en el que aparecen en el texto, con número arábigos, seguido de un título breve. Al final se debe indicar la fuente.
10. Las citas deben aparecer en el texto en el siguiente formato: apellido/s, seguido del año entre paréntesis; o apellido/s seguidos de una coma y año, todo entre paréntesis. Ejemplo: López (2015); (López, 2015). Asimismo, deben aparecer en la lista de referencias bibliográficas al final del trabajo (y viceversa). Observe cuidadosamente que todas las referencias estén señaladas, que la ortografía de los nombres de los autores corresponda y que las fechas dadas en el texto son las mismas que las que están en las referencias.
11. Este conjunto de normas podrá presentar variaciones con el tiempo, por lo tanto, los cambios que se realicen en la misma, serán publicados en fecha acorde a su implantación.
12. Las referencias bibliográficas deben ser escritas en orden alfabético por el apellido del (primer) autor y en sangría francesa. Las referencias múltiples del mismo autor (o idéntico grupo de autores) se ordenan por año de publicación. Si el año de publicación también es el mismo, diferéncielos escribiendo una letra a, b, c, etcétera, después del año, formato que se usará de igual forma en las citas.

Para referenciar diferentes tipos de documentos se debe seguir el siguiente orden:

LIBROS: Apellido, inicial del primer nombre. Año de publicación entre paréntesis. Título del libro, país de publicación y casa editora. Ejemplo: Méndez, C. (2006). Metodología de la Investigación. Colombia. Editorial Limusa.

ARTÍCULO DE UN PERIÓDICO: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título del artículo. Nombre del Periódico. Páginas. Fecha exacta de publicación. País.

Ejemplo: López, P. (1990). Actualidad del Derecho. Diario El Despertar. p. 3. Publicado el 19 de julio de 2006. Panamá.

REVISTAS PERIÓDICAS: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título. Nombre de la revista. Volumen, número, y páginas del artículo (pp. XX-XX). Ejemplo: Fernández, G. (2013). El rol del consumidor en el diseño de políticas de mercadeo. Revista ORADORES. Volumen 2, Año No. 2. (Pp. 13-19).

COMUNICACIONES PERSONALES, ENTREVISTAS, RESULTADOS NO PUBLICADOS: Se sigue el mismo formato de apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Se señala si es comunicación personal, entrevista o resultados no publicados y se agrega la institución (de ser necesario), y país. Ejemplo: Nieto, M. (2015). Entrevista Personal. Panamá.

PONENCIAS O CONFERENCIAS PRESENTADAS: Apellidos, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título de ponencia. Nombre del evento e institución organizadora, mes en el que se realizó el evento y país. Ejemplo: Fuentes, P. (2015). La marca de garantía dentro del sistema de protección a la propiedad intelectual en Panamá. Julio, Panamá.

INTERNET: Apellido, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título del documento consultado. Página web de donde fue extraído y fecha de la consulta (d/m/a). Ejemplo: Barroso, M. (2014). Responsabilidad civil extracontractual. Documento en línea. Disponible en: www.responsabilidadcivil.com. Consulta: 25/05/14.

Si lo que se consulta es una página o sitio web y no un documento, se debe colocar el enlace en el texto, y omitir de las referencias.

LEYES, REGLAMENTOS Y DOCUMENTOS LEGALES: Organismo promulgador. Año entre paréntesis. Título. Gaceta Oficial. País. Ejemplo: Asamblea Legislativa de Panamá (2009). Código procesal penal. Ley NO. 63 (2008) modificada por la Ley No. 48 (2009). Panamá.

TESIS: Apellidos, inicial del primer nombre. Año entre paréntesis. Título de la tesis. Universidad. País. Ejemplo: Gómez, W. (2012). Las medidas cautelares personales en el procedimiento penal acusatorio panameño. Maestría en Administración. Universidad de Panamá. Panamá.

CONDICIONES:

- Únicamente se recibirán trabajos originales y actualizados que representen aportaciones teóricas significativas.
- Los trabajos que resulten seleccionados para su publicación, no recibirán retribución económica o de cualquier tipo. Solo se les entregará una constancia de publicación firmada por el editor, de ser solicitada.
- Para reproducir el material publicado por la revista, el autor requiere autorización expresa del Comité Editorial de la publicación.

TIPOS DE PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN ORADORES:

1. Artículos: son las producciones con categoría primaria como: reportes de investigaciones empíricas en los cuales, se dan a conocer los avances o resultados, generales o parciales, de una investigación original, en algún área del derecho y las ciencias forenses, que no hayan sido publicados anteriormente.

La estructura de artículos arbitrados deben cumplir las siguientes normas:

- Introducción, presentando el problema u objeto de estudio y objetivos de la investigación.
 - Las teorías en la que se fundamenta el trabajo investigativo.
 - Método/Metodología con la que se trabajó en la investigación.
 - Resultados obtenidos en la investigación.
 - Discusión, interpretación y argumentación de los resultados.
2. **ENSAYOS:** Es un género literario en el cual el escritor plasma sus creencias personales, combinando de manera imbricada el conocimiento científico y la creatividad artística.

Se sustenta en los ejercicios investigativos y académicos que se presentan en forma escrita exponiendo brevemente los pensamientos del escritor respecto a un área específica del saber.

Esta tipología de publicación comparte con la ciencia, uno de sus propósitos esenciales que consiste en explorar más a fondo la realidad para aproximarse a la verdad la cual alude, bien a una persona, objeto, evento o fenómeno particular o circunstancia social destacándose, por un discurso sencillo pero, con un alto nivel lingüístico acorde con el tipo de lector al cual está dirigido.

Comprende los trabajos de: meta-análisis y evaluación crítica de investigaciones previas, literatura sobre algún área de estudio de las ciencias humanas, de la educación, gerencia educativa, comunicación social e informática educativa.

Este tipo de trabajos debe, preferentemente, ofrecer el estado del conocimiento de dicho objeto de estudio; o bien, permitir la identificación de relaciones, contradicciones o inconsistencias y proponer soluciones para posteriores estudios. Estructura de los Ensayos o artículos de revisión: no posee un esquema preestablecido pues depende de la racionalidad del autor sin embargo, el texto debe caracterizarse por la coherencia y la cohesión, fundamentado en un discurso investigativo-reflexivo considerando los antecedentes bibliográficos del tema es decir, consiste en indagar los saberes generados por otros investigadores.

LISTA DE COMPROBACIÓN DE PREPARACIÓN DE ENVÍOS

Como parte del proceso de envío, se requiere que los autores indiquen si su artículo cumple con los siguientes elementos: (De no ser así, el artículo será devuelto)

1. El trabajo a enviar es original.
2. El artículo a enviar no ha sido publicado anteriormente, ni se ha remitido previamente a otra revista.
3. El documento se encuentra en formato Microsoft Word.

4. El texto tiene interlineado simple; tipografía Times New Roman, el tamaño de fuente es 12 puntos; y todas las ilustraciones, figuras y tablas están dentro del texto en el sitio que les corresponde, debidamente identificadas.
5. El texto cumple con los requisitos bibliográficos y de estilo indicados en las normas para autor.

NOTA DE DERECHOS DE AUTOR

El contenido de las publicaciones y los enlaces sugeridos en las mismas son responsabilidad absoluta de los autores y no de la UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA (UMECIT) ni de la revista ORADORES. Están protegidos por leyes internacionales de derecho de autor al igual que los logos de UMECIT Y ORADORES, de allí que esté totalmente prohibida su reproducción.

DECLARACIÓN DE PRIVACIDAD

Los nombres y direcciones de correo electrónico introducidos en la revista se usarán exclusivamente para los fines declarados por la misma, y no estarán disponibles para ningún otro propósito u otra persona.

POLÍTICA DE ACCESO ABIERTO

La revista provee acceso libre inmediato a su contenido bajo el siguiente principio: Hacer la información publicada esté disponible gratuitamente al público, apoya a un mayor intercambio del conocimiento global.

ARBITRAJE Y EVALUACIÓN DE LOS TRABAJOS

El proceso de evaluación que se aplica a los artículos presentados es el siguiente:

Prevía verificación de las pautas metodológicas, se remite el artículo a 3 árbitros evaluadores expertos en área temática al que corresponde el trabajo de investigación, ensayo o artículo teórico, a los cuales se les dará un lapso de tres semanas, contados a partir de la fecha de recepción del artículo a los fines que realicen las observaciones cualitativas conforme al formato que la Revista ha diseñado para tales efectos; al cabo de ese tiempo los Árbitros remitirán el artículo al Editor y éste a su vez regresará por vía electrónica, el artículo al autor con las observaciones respectivas para que éste modifique o mantenga el contenido del mismo.

Recibida la evaluación del árbitro, el Comité Editorial establecerá la fecha de publicación en la primera reunión que se fije con este fin siempre y cuando no existan correcciones que realizar, en ese caso se notificará al autor para que realice los cambios indicados por los árbitros.

IMPORTANTE: En el proceso de evaluación nunca le es informado al autor el nombre del evaluador, y de la misma manera, el evaluador bajo ninguna circunstancia conoce el nombre del autor del artículo a evaluar.

COPYRIGHT: Los derechos de autor en todas las colaboraciones que sean aceptadas para su publicación permanece con sus autores y la revista sólo adquiere los derechos de su publicación. Los autores quedan en plena libertad de volver a usar su propio material pero si la totalidad o

cualquier parte del material publicado son reproducidos en otro sitio, el autor deberá reconocer a ORADORES como el sitio original de la publicación.

Igualmente, la revista no asume responsabilidad alguna por las posibles violaciones a derechos de terceras personas por el material suministrado por los colaboradores.

PAUTAS DE ENVÍO DE LOS TRABAJOS:

1. Los trabajos, deben ser entregados en formato digital a través del correo oradores@umecit.edu.pa
2. Se deberán seguir las siguientes pautas:
 - a. En el “Asunto” se colocará el rótulo “Artículo para la “Revista ORADORES”.
 - b. En el mensaje electrónico en el cual se envía adjunto el trabajo, se debe Indicar: números de teléfono y/o fax que permitan contactar al autor(es); una síntesis curricular de cada uno de los autores que incluya: títulos o grados académicos, institución de adscripción y/o organización, organismo, institución o comunidad de procedencia; cargo actual principal, dirección postal y la dirección de correo electrónico. Así mismo, deberán indicar que el trabajo no ha sido publicado; sometido para evaluación ni para publicación a ninguna otra revista, y que se otorga permiso para reproducir el texto, gráfico o cualquier otro material que tenga reserva de derechos.
3. Una vez recibidos los trabajos, se envía acuso de recibo del manuscrito vía correo electrónico al autor.
4. Se debe adjuntar foto de los autores en formato digital, tamaño carnet.
5. Seguidamente, el Comité Editorial realiza una evaluación preliminar al manuscrito para determinar si el mismo cumple con las normas editoriales de la Revista ORADORES.
6. Estimada la pertinencia y constatado el cumplimiento de las normas, el Comité Editorial somete los artículos a arbitraje, mediante la modalidad doble ciego, el cual asegurará la confidencialidad del proceso, al mantener en reserva la identidad del autor o los autores y de los árbitros. Caso contrario, si el trabajo no cumple con las normas de publicación de la revista, el Comité Editorial propondrá que no sea enviado al proceso de arbitraje, y se le notificará al autor, sobre esta decisión, vía correo electrónico.
7. Los trabajos que se reciban en la revista serán arbitrados por especialistas nacionales y/o internacionales de reconocida trayectoria profesional en sus respectivos campos de investigación. Según las normas de evaluación, los árbitros deberán considerar los siguientes criterios: originalidad, novedad, relevancia, organización interna y de contenido del trabajo, claridad y coherencia del discurso, competencias gramaticales, fundamentación teórica y metodológica, análisis e interpretación de los resultados, actualidad y relevancia de las fuentes consultadas y aportes al conocimiento.

8. Los árbitros, emitirán un veredicto, pudiendo ser una de las siguientes decisiones:
 - a) Publicable sin modificaciones;
 - b) Publicable con modificaciones;
 - c) No publicable.
9. Si el manuscrito admite correcciones ligeras o sustanciales, las mismas se le harán llegar al autor a su dirección electrónica, para su adecuación definitiva, teniendo para ello un plazo de hasta 30 días. Si en ese lapso el Comité Editorial no ha recibido respuesta, por vía correo electrónico, se entenderá que el autor no tiene interés en publicar en la revista y su manuscrito será descartado definitivamente.
10. El Comité Editorial se reserva el derecho de constatar el cumplimiento de las normas editoriales antes de iniciar el proceso de arbitraje.
11. Los conceptos u opiniones emitidos en los artículos, será exclusiva responsabilidad del autor o autores.
12. Lo no previsto en estas normas será resuelto por el Comité Editorial, atendiendo a los intereses de la Revista Oratores.

PRESENTATION OF THE MAGAZINE ORATORES

The ORATORES Journal is published in print format, every six months (December and June), in which research papers and essays on any area of knowledge disseminated. Your Editorial Committee requires the originality of each item under consideration for publication. It is attached to the Directorate of Research of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT).

PUBLICATION RULES

ORATORES Magazine is a publication in printed and digital format, published every six months (December and June), in which research articles and essays from any area of knowledge are published. Its Editorial Committee demands the originality of each article submitted for consideration for its publication. It is a publication published by the Research Directorate of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT).

THEME AND REACH

ORATORES presents works that come from the constant effort of the community of researchers, students and teachers that make up the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT) and of any national researcher interested in presenting the results of their research or their reflections on topics multidisciplinary, with the scientific rigor that requires an arbitrated publication.

MISSION

ORATORES intends to contribute to the development of knowledge through the analysis of topics from different areas of knowledge, to enrich the scientific and philosophical heritage through the dissemination of results of scientific research or high quality trials and social relevance, capable of positively impacting in the advancement of science.

VIEW

To be a peer-reviewed journal with worldwide recognition, characterized by contributing to the consolidation of the research culture, by disseminating advances and / or results of research in the multidisciplinary field.

RULES FOR AUTHOR

1. All entries will be sent to the page of the magazine Upon shipment it is necessary to fill in the checklist items, attach and ensure the following: the article is original; has not been previously published or submitted previously to another journal; The document is in Word format; meets the style and bibliographic requirements outlined in these standards.
2. Work must be about investigations or trials of any area of science knowledge.
3. Must contain the name and surname of the author, indicating their institutional status, workplace, country, and email address (required). Further, you must attach passport size photograph in digital format of the author or authors.
4. The work was presented in Spanish. The abstract should be further translated into English. The spread will range from two hundred (200) and three hundred (300) words; also it must contain three (3) to five (5) key words, which must also be translated into English on page abstract. The extension will be accepted between 15 and 20 pages, with Times New Roman font, size 12 points.
5. In the drafting of the contributions, you should use a formal, simple and direct language, avoiding where possible the use of unusual, rhetorical or ambiguous expressions, as well as excess and abuse of quotations.
6. The document must be written in the third person or infinitive, except under the qualitative approach works or written production corresponding to jobs or other knowledge dissemination, in which all or part writing in the first person is allowed, according to the author's style.
7. In the main text, avoid excessive or inappropriate use of letters in bold, italic or italic style, except Latin terms and foreign words must appear in italics or italics.
8. The first time an abbreviation, it must be enclosed in parentheses, hereinafter, it will be used solely for the abbreviation is used.
9. If the work holds tables, figures or graphics, they should be listed in the order in which they appear in the text, with Arabic numbers, followed by a short title. At the end you must indicate the source.
10. The citations in the text should appear in the following format: name / s, followed by the year in brackets; or name / s followed by a comma and year, all in parentheses. Example: Lopez (2015); (Lopez, 2015). They should appear in the list of references at the end of work (and vice versa). Note carefully that all references are identified, that the spelling of authors' names and relevant dates given in the text are the same as those in the references.
11. These rules may change with time, therefore, the changes made in it, will be published in line with its implementation date.
12. References should be written in alphabetical order by last name of the (first) author and hanging indent. Multiple references by the same author (or the same group of authors) are sorted by year of publication. If the year of publication is also the same, diferéncielos writing a letter a, b, c, etc., after the year format to be used equally in appointments.

To reference different types of documents should follow the following order:

BOOKS: Last name, first name initial. Year of publication in parentheses. Book title, country of publication and publisher. Example: Mendez, C. (2006). Investigation methodology. Colombia.

Editorial Limusa.

NEWSPAPER ARTICLE: Last name, first name initial. Year brackets. Article title. Name of the newspaper. Pages. Exact date of publication. Country. Example: Lopez, P. (1990). Currently the law. Newspaper El Despertar. p. 3. Published July 19, 2006 Panama.

PERIODIC MAGAZINES: Last name, first name initial. Year brackets. Title. Name of the journal. Volume, issue, and article pages (pp. XX-XX). Example: Fernández, G. (2013). The role of the consumer in the design of marketing policies. Oratores magazine. Volume 2, Year No. 2. (Pp. 13-19).

PERSONAL COMMUNICATIONS, interviews, unpublished results: the same format last name, first name initial is followed. Year brackets. Notes if personal communication or unpublished interview results and the institution (if necessary), and add country. Example: Nieto, M. (2015). Personal interview. Panama.

Papers or lectures presented: Last name, first name initial. Year brackets. Title of paper. Name of the event and organizing institution, the month in which the event took place and country. Example: Sources, P. (2015). The certification mark within the system of protection of intellectual property in Panama. July, Panama.

INTERNET: last name, first name initial. Year brackets. Title consulted document. Website from which it was extracted and consultation date (d / m / y). Example: Barroso, M. (2014). Tort liability. Online document. Available in: www.responsabilidadcivil.com. Question: 05/25/14.

If what you see is a page or website and not a document, place the link in the text, and omit references.

LAWS, REGULATIONS AND LEGAL DOCUMENTS: enacting Agency. Year brackets. Title. Official Gazette. Country. Example: Legislative Assembly of Panama (2009). Criminal Procedure Code. Law NO. 63 (2008) as amended by Law No. 48 (2009). Panama.

THESIS: Last name, first name initial. Year brackets. Title of the thesis. College. Country. Example: Gomez, W. (2012). Personal protective measures in Panamanian adversarial criminal proceedings. Skill in administration. Panama University. Panama.

TERMS:

- Only original works will be received and date that represent significant theoretical contributions.
- The works that are selected for publication will not receive any economic or retribution. Only they are given a record of publication signed by the publisher, if requested.
- To reproduce the material published in the journal, the author requires express permission of the editorial board of the publication.

TYPES OF SCIENTIFIC PRODUCTION IN ORATORES:

1. Articles: they are the primary category productions as empirical research reports in which,

disclosed the progress and results, general or partial, of original research in any area of law and forensic sciences, not They have been published previously.

The structure of refereed articles must meet the following standards:

- Introduction, presenting the problem or object of study and research objectives.
- The theories in which the research work is based.
- Method / Methodology with which we worked on the research.
- Results obtained in the investigation.
- Discussion, argument and interpretation of results.

2. Essays: A literary genre in which the author expresses his personal beliefs, combining overlapping way scientific knowledge and artistic creativity.

It is based on the research and academic exercises presented briefly in writing stating the writer's thoughts regarding a specific area of knowledge.

This type of publication that shares with science, one of its main purposes is to further explore approaching reality for truth which refers either to a person, object, event or circumstance particular phenomenon or social standing, for single speech but with a high linguistic level commensurate with the type of reader to whom it is addressed.

It includes works: meta-analysis and critical assessment of previous research literature on any area of study of the human sciences, education, educational management, social communication and educational information.

Such work should preferably provide the state of knowledge of the object of study; or allow the identification of relations, contradictions or inconsistencies and propose solutions for further studies. Structure of the trials or review articles: it has a preset scheme as it depends on the rationality of the author however, the text must be marked by consistency and cohesion, based on a speech research-reflective considering the bibliographic history of the topic that is It is to investigate the knowledge generated by other researchers.

CHECKLIST FOR PREPARATION OF SHIPMENTS

As part of the submission process, authors are required to indicate whether the item meets the following: (Otherwise, the item will be returned)

1. The post is original work.
2. Article send not been published previously or submitted previously to another journal.
3. The document is in Microsoft Word format.
4. The text is single-spaced; the font size is 11 points; and all illustrations, figures and tables within the text in their proper place, properly identified.
5. The text adheres to the style and bibliographic requirements outlined in the rules for the author.

COPYRIGHT NOTICE

The content of publications and links suggested therein are the sole responsibility of the authors and not of the Metropolitan University of Education, Science and Technology (UMECIT)

or Oratores magazine. They are protected by international copyright laws as well as the logos of UMECIT and Oratores, hence their playback is prohibited.

PRIVACY STATEMENT

The names and email addresses entered in the journal will be used exclusively for the purpose stated by it, and are not available for any other purpose or another person.

OPEN ACCESS POLICY

The journal provides immediate open access to its content on the following principle: Make the information published is freely available to the public supports a greater global knowledge exchange.

ARBITRATION AND EVALUATION OF WORK

The evaluation process applied to the papers presented are as follows:

Upon verification of methodological guidelines, Article 3 referees assessors experts thematic area which accounts for research, testing or theoretical article, which will be given a period of three weeks, counting from the date refers of receiving the item for the purpose to conduct qualitative observations according to the magazine format designed for this purpose; after that time the referees sent the article to the Editor and this in turn will return electronically, the article the author with the respective comments for this change or keep the content.

Received the assessment of the referee, the Editorial Committee will establish the date of publication in the first meeting is set for this purpose as long as there are no corrections to make, in that case notify the author to make the changes indicated by the referees.

IMPORTANT: In the assessment process it is never informed the author's name evaluator, and in the same way, the evaluator under any circumstances know the name of the author of the article to be evaluated.

COPYRIGHT: The copyright in all submissions that are accepted for publication remains with the author and the magazine only acquires the rights of publication. The authors are at liberty to re-use their own material but if all or any part of the published material are reproduced elsewhere, the author must recognize Oratores as the original site of publication.

Similarly, the magazine does not assume any responsibility for possible violations of rights of third parties by the material provided by reviewers.

GUIDELINES FOR SUBMISSION OF WORK:

1. The papers must be submitted in digital format through the mail oratores@umecit.edu.pa
2. You must follow these guidelines:
 - a. In the "Subject" labeled "Article for" Oratores Magazine "will be placed.
 - b. In the electronic message which is sent herewith the work, indicate: telephone and / or

fax to allow contact the author (s); curricular synthesis of each of the authors to include: diplomas or degrees, institution affiliation and / or organization, agency, institution or community of origin; Main current position, mailing address and email address. Likewise, they must indicate that the work has not been published; submitted for evaluation or for publication to any other journal, and that permission is granted to reproduce text, graphics or any other material which has Reservation of Rights.

3. Upon receipt of the work is sent acknowledgment of the manuscript via email to the author.
4. Please attach photo of the authors in digital form, passport size
5. Next, the Editorial Committee makes a preliminary assessment the manuscript to determine whether it meets the editorial standards of the oratores Magazine.
6. Dear verified the relevance and compliance, the Editorial Committee submits articles to arbitration by the double-blind method, which ensure the confidentiality of the process, to maintain the identity of the author or authors and book arbitrators. Otherwise, if the work does not meet the standards of publication of the journal, the Editorial Board will propose not to be sent to the arbitration process and will notify the author of this decision via email.
7. The papers received in the journal will be arbitrated by national and / or international recognized professional in their respective fields of research specialists. According to the valuation rules, the referees shall consider the following criteria: originality, novelty, relevance, internal organization and job content, clarity and coherence of speech, grammatical skills, theoretical and methodological approach, analysis and interpretation of results today and relevance of the sources and contributions to knowledge.
8. The arbitrators issued a verdict and may be one of the following decisions:
 - a) Publicable without modification;
 - b) Publication with modifications;
 - c) Do not publishable.
9. If the manuscript admits slight or substantial corrections, they will be asked to the author at his e-mail address for final adjustment, having to do so within 30 days. If in that time the Editorial Committee has received no reply, via email, it is understood that the author has no interest in publishing in the journal and its manuscript will be definitely ruled out.
10. The Editorial Board reserves the right to verify compliance with editorial standards before starting the arbitration process.
11. The concepts and opinions expressed in the articles, is the sole responsibility of the author.

12. Not foreseen in these rules will be resolved by the Editorial Committee, taking into account the interests of the Oratores Magazine.



SEDE PRINCIPAL: EDIFICIO FUNDADORES, VÍA SIMÓN BOLÍVAR, A UN COSTADO DEL PUENTE ELEVADO, A LADO DE CAFÉ DURÁN.
TEL. 264-9908 / 263-6356

SEDE A VÍA VENETTO
395-7383

SEDE B POSTGRADOS Y MAESTRÍAS
253-2519

SEDE LA CHORRERA
254-1141

SEDE CHITRÉ
996-4260

SEDE SANTIAGO
998-0363



www.umecit.edu.pa

revistas.umecit.edu.pa

correo: oradores@umecit.edu.pa