



UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

e-ISSN: L-2644-3988



Revista Oratores

No. 10 – Año 7 - Junio 2019 - Noviembre 2019



UMECIT

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA

ORADORES

No. 10 – Año 7
Junio 2019 – Noviembre 2019
Panamá

ORADORES

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

ISSN Impreso: 2644-3988 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 N.

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

Dr. Eduardo Atencio Bravo
Vicerrector Académico

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

Jesús Enrique Villamizar Suárez, Colombia; Sandra Paola Riveros Guzmán, Colombia;
Diomayra Lorena Vacca Guerrero, Colombia

Avances del diseño de una estrategia didáctica para la aplicación del modelo holístico de liderazgo policial – MHLP, desde la práctica docente en la Escuela de Carabineros, Provincia de Vélez.....11

Ensayos

Lyda Lorena Barón, Colombia

Formación temprana en investigación: Una necesidad en Colombia y América latina.....28

Abel Antonio Díaz Castellar, Colombia

Análisis de la filosofía, pedagogía y epistemología: Hacia la horizontalidad en la relación docente-estudiante.....46

Julián Alberto Moncada Tarazona

Origen y desarrollo de la teoría del conocimiento.....69

Arley Vega, Panamá; Jacqueline Hurtado, Panamá

Formación universitaria en salud: una mirada desde las prácticas pedagógicas.....84

Jessica Guerra, Colombia; Javier Gorrostola, Colombia; Richar Norman, Colombia

El cristianismo: vigencia del pensamiento de Comte, Weber y Marx.....100

Normas de publicación de la Revista.....113

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 10 de la Revista ORADORES**, correspondiente al período Junio – Noviembre 2019.

El impulso a la investigación sigue siendo una de las prioridades de UMECIT. Apoyo a los investigadores para la producción de conocimiento, respaldo financiero para el desarrollo de diversas actividades que propenden al fomento de la cultura investigativa, desarrollo de eventos científicos importantes, como el 2do Congreso de Investigación y Postgrado a desarrollarse en julio 2019, capacitación para el fomento de capacidades y habilidades científicas, promoción permanente de la investigación formativa e institucional, difusión y transferencia del conocimiento, todos estos, se cuentan entre los hechos que avalan este compromiso institucional frente al cumplimiento de las metas y proyectos de la gestión de investigación.

Nuestra Revista Oradores es una de esas evidencias y nos llena de mucho orgullo. En esta edición presentamos un total de seis publicaciones de la pluma de investigadores nacionales e internacionales.

Iniciamos con el artículo de investigación titulado **“AVANCES DEL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO HOLÍSTICO DE LIDERAZGO POLICIAL – MHLP, DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA DE CARABINEROS, PROVINCIA DE VÉLEZ ”** que presentan Jesús Enrique Villamizar Suárez, Colombia; Sandra Paola Riveros Guzmán, Colombia; Diomayra Lorena Vacca Guerrero, Colombia; cuyo objetivo se centró en el análisis de la aplicación del Modelo Holístico de Liderazgo Policial (MHLP) de la Policía Nacional de Colombia

(PONAL), en la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez (ESVEL). Entre sus resultados se reportan que el plan de estudios no tiene una asignatura propia de liderazgo, estas situaciones permiten generar nuevas herramientas didácticas y pedagógicas que facilitan la interiorización del Modelo Holístico en los futuros policiales.

La Magister Lyda Lorena Barón, Colombia, nos ofrece su ensayo titulado **FORMACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN: UNA NECESIDAD EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA** en el cual aporta una serie de reflexiones sobre el papel del docente en la formación temprana de competencias para la investigación y sobre la relación entre competencias, procesos de investigación y didáctica. Entre sus conclusiones destaca que las competencias básicas que se desarrollen en la educación temprana son las que otorgarán que el investigador tenga las condiciones de entrada que le permitan dominar el concepto de ciencia, plantear, diseñar y ejecutar una investigación, y sentirse satisfecho durante el proceso.

Abel Antonio Díaz Castellar, Colombia presenta un ensayo científico titulado **ANÁLISIS DE LA FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA: HACIA LA HORIZONTALIDAD EN LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE** el cual se centra en el análisis de los aspectos y paradigmas definitorios de los conceptos filosofía, pedagogía y epistemología y su contextualización en la sociedad actual, al ser elementos fundamentales en la comprensión de las bases de la educación del siglo XXI. Entre las conclusiones reporta que estrategias para fomentar la horizontalidad en la relación docente estudiante se consolidan y fortalecen desde la creación de espacios de investigación y debate epistemológico en los círculos académicos institucionales, para forjar una cultura institucional de investigación-acción epistemológica cuya pertinencia es cada vez más evidente en esta sociedad transcompleja.

Seguidamente, Julián Alberto Moncada Tarazona, docente colombiano, desarrolla su ensayo: **ORIGEN Y DESARROLLO DE LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO** en el cual analiza el origen del conocimiento iniciando un trasegar histórico desde los primeros seres humanos, pasando por la Grecia clásica y conociendo a los filósofos naturalistas, los filósofos presocráticos y los 3 grandes filósofos griegos universales (Sócrates, platón y Aristóteles). Se profundiza además en aspectos relacionados con el desarrollo de la filosofía en la edad media, dado por una fusión cultural que derivo en unas transformaciones sociales y filosóficas propias de las condiciones que se afrontaban y que por lo general giraban en torno a la concepción Teocentrista.

Arley Vega, estudiante de Doctorado en UMECIT Panamá y Jacqueline Hurtado, Docente de UMECIT Panamá, presentan un ensayo científico como avance de su investigación doctoral, el cual se titula **FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN SALUD: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS**. En el documento se realiza una reflexión sobre la formación del docente universitario del área de la salud con énfasis en las prácticas pedagógicas, como una necesidad de compromiso de las universidades que realizan la formación de un profesional competente en las dimensiones del ser, saber, saber hacer y saber convivir, que permita al futuro profesional insertarse en el sector productivo con capacidad para resolver problemáticas a lo largo de la vida.

La edición finaliza con el ensayo presentado por Jessica Guerra, Colombia; Javier Gorrostola, Colombia y Richar Norman, Colombia: **EL CRISTIANISMO: VIGENCIA DEL PENSAMIENTO DE COMTE, WEBER Y MARX**. El documento se centró en analizar cómo los aportes de los autores clásicos Augusto Comte, Max Weber y Carlos Marx, a través del cristianismo, se han mantenido vigentes. Entre las conclusiones se los análisis realizados, se enfatiza la relación entre cristianismo y marxismo, la cual más que de esencia filosófica, es de conveniencia ideológica y política.

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 camino hacia el desarrollo de los pueblos requiere necesariamente que los gobiernos y entes privados aporten en la generación de espacios para la formación del talento humano.

Esa ardua y significativa tarea exige entre muchos aspectos, contar con personal altamente calificado, para hacer de los procesos de formación, verdaderas oportunidades para el desarrollo del hombre desde sus capacidades intelectuales y profesionales, pero además, desde su esencia como hombre o mujer.

Es que hoy día las instituciones y organizaciones con mentalidad innovadora, buscan contar con recurso humano calificado, pero que cada uno también cuente con habilidades y competencias personales que les permitan una sana convivencia, en un mundo laboral altamente competitivo, donde se requiere de mucho liderazgo, resiliencia, trabajo en equipo, apertura al cambio, honestidad, por solo nombrar algunas de las tantas bondades humanas.

Justo en esas “necesarias bondades” o fortalezas, podemos encontrar las áreas de mejora en muchas organizaciones. Se cuenta con profesionales muy bien dotados en los aspectos técnicos y laborales, con amplia capacitación, pero con actitud inapropiada frente a su interrelación con pares, en su accionar diario; lo que genera muchas veces conflicto y un clima organizacional inadecuado. Es lo que algunos llaman la “necesaria humildad académica”. Que esa alta profesionalización y formación académica no atenten contra las sanas relaciones sociales en nuestro contexto laboral.

Nuestro modelo educativo ciberhumanista promueve justamente, el desarrollo de un profesional integral. Formamos para la vida, preparamos al servicio de la sociedad profesionales íntegros, capaces, pero además, dotados de valores que fomentamos desde

nuestras aulas y desde las áreas administrativas.

Son nuestros valores quienes nos distinguen, son nuestros egresados, su actitud y su accionar en el campo laboral nuestro reflejo. Intentamos día tras día trascender lo estrictamente académico para aportar en el crecimiento personal de cada uno de los que hace parte de esta comunidad umecista.

Esta revista es uno de los importantes productos institucionales que hemos venido trabajando y fortaleciendo durante varios años. En cada uno de sus números encontramos valiosos frutos del esfuerzo intelectual de propios y foráneos, quienes comparten sus conocimientos al servicio de la ciencia, sin mezquindad y como una muestra de lo que realmente puede significar, ofrecer al mundo los conocimientos, ser útil y trascender en una sociedad donde no siempre privan los mejores valores.

Seguimos trabajando desde investigación para abrir esos espacios. Que les permita seguir enriqueciendo su bagaje de conocimientos al servicio de la educación y la formación. Que este número sea de provecho para todos.

AVANCES DEL DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA LA APLICACIÓN DEL MODELO HOLÍSTICO DE LIDERAZGO POLICIAL – MHLP, DESDE LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA ESCUELA DE CARABINEROS PROVINCIA DE VÉLEZ



Jesús Enrique Villamizar Suárez¹
Policía Nacional de Colombia
jesus.villamizar@correo.policia.gov.co



Sandra Paola Riveros Guzmán²
Policía Nacional de Colombia
Sandra.riveros@correo.policia.gov.co



Diomayra Lorena Vacca Guerrero³
Policía Nacional de Colombia
diomayra.vacca1016@correo.policia.gov.co

Fecha de recepción: 10/02/2019

Fecha de revisión: 28/02/2019

Fecha de aceptación: 20/03/2019

RESUMEN

Este artículo es un avance de la investigación relacionada con la aplicación del Modelo Holístico de Liderazgo Policial (MHLP) de la Policía Nacional de Colombia (PONAL), en la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez (ESVEL). En el caso de las escuelas de formación policial, aún no se han desarrollado procesos del MHLP. Por ello, ante esta necesidad y como un aporte a los docentes de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez, se está desarrollando el trabajo de investigación que antecede el presente artículo, cuya pregunta es ¿Cómo diseñar una

¹ Administrador Policial. Especialista en Pedagogía para la Educación Superior. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana (Bogotá). Oficial de la Policía Nacional de Colombia en el grado de Mayor. Subdirector Escuela Carabineros Provincia de Vélez.

² Administrador Policial. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana (Bogotá). Oficial de la Policía Nacional de Colombia en el grado de Capitán. Jefe de Planeación Escuela de Cadetes General Santander.

³ Comunicadora social-periodista. Especialista en Servicio de Policía. Estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana (Bogotá). Oficial de la Policía Nacional de Colombia en el grado de Capitán. Secretaria Privada de la Región de Policía Nro. 2 Sur Oriental.

estrategia didáctica para la aplicación del Modelo Holístico de Liderazgo Policial (MHLP), desde la práctica docente, en el Técnico Profesional en Servicio de Policía de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez “Mayor General Manuel José López Gómez”?, y cuyo objetivo general se enmarca en el diseño de la misma. Este estudio toma como base la investigación cualitativa, bajo un enfoque hermenéutico, apoyados en el estudio de caso. En el proceso de análisis de resultados de entrevistas, análisis documental y observaciones, se ha encontrado que los docentes desarrollan en sus clases aspectos del liderazgo, pero no cuentan con el conocimiento del MHLP. Asimismo, el plan de estudios no tiene una asignatura propia de liderazgo, estas situaciones permiten generar nuevas herramientas didácticas y pedagógicas que permitan la interiorización del Modelo Holístico en los futuros policiales.

Palabras clave: práctica pedagógica, liderazgo, modelo holístico, estudiantes.

ADVANCES IN THE DESIGN OF A DIDACTIC STRATEGY FOR THE APPLICATION OF THE HOLISTIC MODEL OF POLICE LEADERSHIP - FROM THE TEACHING PRACTICE IN THE CARABINEROS SCHOOL OF VÉLEZ PROVINCE

ABSTRACT

This article is an advancement of research related to the application of the holistic model of police (MHLP) of the police national leadership of Colombia (PONAL), in the school of Carabineros province of Vélez (ESVEL). In the case of the police training schools, even the MHLP processes have not developed. Therefore, before this need and as a contribution to the teachers of the school for Carabineros Velez province, is developing research work that precedes this article, the question is how to design a teaching strategy for the application from the holistic model of police leadership (MHLP), since the teaching practice in the professional technician in service of police from the school of Carabineros province of Velez “Major General Manuel José López Gómez”?, and whose overall objective is part of the design of the same. This study takes as a basis the qualitative research, under a hermeneutic approach, supported by case study. In the process of analysis of results of interviews, documentary analysis and observations, found that teachers develop aspects of leadership in their classes, but do not have the knowledge of the MHLP. Also the curriculum does not have an own leadership course, these situations can generate new didactic and pedagogical tools that permit the internalization of the holistic model in police futures.

Keywords: pedagogical practice, leadership, holistic model, students.

INTRODUCCIÓN

En la Policía Nacional de Colombia, se ha venido generando ideas fuertes con relación al liderazgo en la Institución, que involucran no solo a los funcionarios uniformados, sino también a los administrativos en todos los niveles. Con el pasar de los días y los procesos en torno a la cultura institucional, se dio origen al Modelo Holístico de Liderazgo Policial (MHLP), el cual es fruto del trabajo investigativo del Señor Coronel Juan Carlos Nieto Aldana, Oficial de la Policía Nacional de Colombia.

El MHLP fue institucionalizado en junio de 2018. Desde entonces, se ha venido aplicando, poco a poco, en diferentes unidades policiales a lo largo y ancho del territorio colombiano. Dentro de esas dependencias, se incluye la Dirección Nacional de Escuelas (DINAE), la cual tiene a su cargo la orientación académica de 23 escuelas que existen en el país, y en 14 de ellas se ofrece el programa Técnico Profesional en Servicio de Policía (TPSP), el cual fue avalado con registro calificado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

Dentro de estas escuelas, se encuentra la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez “*Mayor General Manuel José López Gómez*”, en la cual, como ya se ha mencionado, se está adelantando el TPSP, cuya resolución de aprobación de registro calificado fue otorgado mediante Resolución Nro. 11159 del 11/09/2012 del Ministerio de Educación Nacional.

En la actualidad y frente al MHLP, aún no se evidencian procesos de aplicación e implementación de este, en los jóvenes estudiantes que se encuentran en proceso de formación dentro de la escuela de policía en Vélez, por cuanto los docentes policiales que imparten las diferentes asignaturas del programa académico, no cuentan con el conocimiento apropiado y profundo del Modelo Holístico, cuya finalidad es mejorar el servicio de policía a través del liderazgo vivencial.

Como Institución, se están asumiendo los nuevos retos del país y, por consiguiente, implementando nuevas estrategias que permiten el acercamiento al ciudadano y responder los desafíos de convivencia ciudadana.

Por tal motivo, la Policía Nacional diseñó una estrategia a través del proceso de Modernización y Transformación Policial (MTI), la cual busca consolidar un cuerpo de policía más humano, integro, disciplinado, innovador y cercano al ciudadano, una realidad que se viene consolidando después de muchos esfuerzos en el MHLP, que busca fundamentalmente que cada uno de los integrantes de la PONAL, comprendan que es necesario liderar la vida propia, la familia, comunidad y, por ende, la Institución desde las diferentes labores que ellos mismos realizan al interior de ella.

Es de reconocer que, la PONAL ha tenido un compromiso histórico con los ciudadanos, en la búsqueda de dar respuesta a sus necesidades en convivencia y seguridad ciudadana; por tal motivo, uno de los componentes en los cuales deben enfocarse las escuelas de policía, es en la transformación del servicio de policía o, dicho de otra forma, en la educación de sus hombres.

Para ello, se requiere no solo que los integrantes de la institución policial hoy tengan el conocimiento del MHLP, sino para quienes se encuentran en proceso de formación, que sea un eje fundamental en la implementación y continuidad del modelo, ya que ellos estarán en contacto permanente con su comunidad y, además, liderarán miles de procesos alrededor de ella. Para que este modelo dé frutos en sus estudiantes, se requiere de unos docentes comprometidos con el desarrollo académico y, sobre todo, con estrategias metodológicas apropiadas, que permitan una interiorización permanente con el modelo, en cada una de sus asignaturas, para poder contar con policías con alto grado de cultura institucional, formados en competencias de liderazgo óptimas para las necesidades del servicio de policía. (Policía Nacional, 2009)

Los autores del presente artículo, integrantes de la PONAL de Colombia y estudiantes de la Maestría en Educación de la Universidad de la Sabana, interesados en la forma de aplicar el MHLP en la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez (ESVEL), se han venido preguntado ¿Cómo diseñar una estrategia didáctica para la aplicación del Modelo Holístico de Liderazgo Policial desde la práctica docente en el Técnico Profesional en Servicio de Policía de la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez “*Mayor General Manuel José López Gómez*”? Por cuanto han descubierto que si bien los contenidos curriculares que se dan en el proceso de formación de los estudiantes del TPSP, presentan algunos elementos propios del liderazgo y, a su vez, los docentes cuentan con una formación apropiada en y para el liderazgo policial; no existe una asignatura relacionada con el liderazgo policial que desarrolle propiamente el modelo.

Sin embargo, en la consolidación de la formación policial, se han venido buscando estrategias apropiadas, originales y debidamente contextualizadas, que ayuden en la consecución de un uniformado que no solo contribuya con la seguridad, sino que sea un promotor de las realidades y vivencias, en donde la comunidad vea en ellos un generador de nuevas expectativas ante sus situaciones problema y un promotor de ayuda ante las dificultades. Por tal motivo, la Policía Nacional en el año 2018, a partir del MHLP, determinó un nuevo concepto de ciencia de policía que permite integrar los ámbitos personal, institucional y comunitario del uniformado con atributos claves, como el honor policial, la visión, la innovación, la credibilidad, la confianza, la vocación de servicio, la adaptabilidad y la efectividad, elementos esenciales para optimizar el servicio de policía y movilizar la cultura institucional frente a los entornos sociales dinámicos y complejos de

la sociedad colombiana. Estos atributos tienen una aplicación que recae sobre los ámbitos donde el uniformado desempeña su función a diario. En lo personal: “*Yo lidero mi vida*”. En lo institucional: “*Yo lidero mi Institución*”. Y en lo comunitario: “*Yo lidero mi comunidad*” (Policía Nacional, 2018, párr. 2).

Si bien el MHLP comenzó su implementación hace poco tiempo, la PONAL ha venido desarrollando su proceso de formación de los estudiantes del TPSP, a partir de tres pilares fundamentales, relacionados con la potenciación del conocimiento, el enfoque humanista y la formación integral, mediante los momentos educativos de formación, actualización, entrenamiento y capacitación, con los que se pretende avanzar hacia un proyecto de profesionalización, profundización y conocimiento permanente de la ciencia policial, articulado a un modelo pedagógico institucional con enfoque educativo por competencias. En este sentido, el Proyecto Educativo Institucional “plantea un enfoque que responde a las necesidades de la institución y del país, para aportar mejores hombres y mujeres al servicio policial” (Policía Nacional, s.f., p. 19).

Sin embargo, a pesar de que el modelo educativo no ha logrado alcanzar un grado máximo, en donde el liderazgo sea un motivo fundamental en la consolidación de las escuelas y un motor en el desarrollo pedagógico del programa, ello implica la necesidad de reflexionar sobre la educación policial a partir del perfil del profesional de policía que se requiere, tanto para enfrentar los desafíos que presentan las dinámicas actuales de convivencia y seguridad ciudadana, como para asumir los procesos de cambio que se dan en el proceso de renovación policial (Bulla & Guarín, 2015; Tolosa, 2016).

La formación en liderazgo de los futuros policías de Colombia, es esencial para la prestación de su servicio, teniendo en cuenta que son ellos quienes estarán atendiendo de primera mano las necesidades de la comunidad en materia de convivencia; por tal motivo, es importante que los docentes formadores y el currículo, estén mucho más permeados por los fundamentos del MHLP.

Los docentes formadores requieren de un perfil apropiado para el servicio de formación policial, el cual, no solo debe poseer sus respectivas titulaciones, sino que se exige experiencia en docencia universitaria, conocimientos específicos en TIC (deber ser ciudadano o maestro digital), dominio de una lengua foránea, experiencia profesional y docente (en IES), experiencia investigativa, con evidencia de vinculación a grupos de Colciencias, producción intelectual, en donde demuestre el aspirante que ha participado en la construcción de documentos de orden institucional o de programas (Policía Nacional de Colombia, 2017)

Adicionalmente, se requiere de estrategias propias para la aplicación del modelo, entendidas estas como los procedimientos o recursos utilizados por los docentes para lograr aprendizajes significativos en los alumnos. *“Cabe hacer mención que, el empleo de diversas estrategias de enseñanza permite a los docentes lograr un proceso de aprendizaje activo, participativo, de cooperación y vivencial. Las vivencias reiteradas de trabajo en equipo cooperativo hacen posible el aprendizaje de valores y afectos, que, de otro modo, es imposible de lograr”* (Nolasco, s.f., párr. 4).

Para el presente, los docentes aplican diferentes estrategias de aprendizaje para el desarrollo de sus clases, que coinciden con los aspectos mencionados anteriormente, algunas de estas estrategias son: análisis de casos, talleres, práctica, lecturas, proyectos, guías de aprendizaje, seminarios, ensayos, entre otros, que buscan que el aprendizaje de los jóvenes sea vivencial, actualizado y acorde con las necesidades del entorno.

Para este trabajo, que a primer semestre de 2019 aún se encuentra en proceso de investigación, metodológicamente se partió de un enfoque cualitativo y se fundamenta en los datos la sistematización de datos no estadísticos, bajo un enfoque hermenéutico.

Se ha buscado a través de ella, generar espacios de indagación de los problemas asociados con el liderazgo y su incidencia en las prácticas docentes que se han venido orientando en la ESVEL, en este sentido, el analizar las perspectivas de los informantes puede conducir a comprender los diversos significados que se dan al MHLP.

Para tal fin, es importante reconocer en la comunidad policial la importancia del liderazgo público y como se debe proyectar en los nuevos policías, lo que requiere de una perspectiva institucional objetiva, capaz de comprender la complejidad humana y desde un concepto antropológico la condición del ser humano y su relación con su hábitat, territorio y sociedad, partiendo de la base misma que antes de ser policía es un ser humano dotado con una autoridad, para ser el garante de los deberes y derechos constitucionales que todos los ciudadanos merecen y deben respetar.

La DINA E, con el fin de profesionalizar a los jóvenes que ingresaban a la Institución y con la intención de buenas y mejores prácticas de liderazgo por parte de los integrantes de la Policía Nacional, buscando ante todo efectividad, consolidación de un cuerpo de policía más humano, íntegro, disciplinado, innovador, cercano al ciudadano y comprometido con los nuevos retos de seguridad y convivencia del país; gestionó ante el Ministerio de Educación Nacional de Colombia,

la creación e implementación del programa Técnico Profesional en Servicio de Policía (TPSP).

PROGRAMA TÉCNICO DE SERVICIO DE POLICÍA

El TPSP como programa de formación para la educación superior, fue creado por la PONAL en atención a las necesidades de la institución policial, en cuanto a la profesionalización de sus futuros funcionarios en el nivel operativo. Este programa se desarrolla en metodología presencial y va dirigido a jóvenes entre 18 a 25 años en diferentes contextos culturales. En la actualidad, se desarrolla en las 14 Escuelas de formación de la PONAL.

Como programa de formación universitaria, se alinea con las necesidades del país y del entorno, permitiendo así generar competencias en los hombres y mujeres policías, para el mejoramiento de la convivencia ciudadana.

El programa está orientado desde una perspectiva interdisciplinar, de manera que se logre la formación de un policía integral con conocimientos sólidos en su formación específica, los valores y alto sentido de la ética, para que pueda dar respuesta a los planteamientos de la misión y los objetivos, para garantizar la convivencia pacífica y seguridad ciudadana.

Por ello, *“resulta importante para la educación y el servicio de policía mejorar las prácticas pedagógicas en la Policía Nacional, así como contar con una doctrina educativa para el docente policial con énfasis en la instrucción”* (Londoño, Patiño, Rodríguez & Gil, 2018, p. 214), situación que está definida en el modelo pedagógico institucional.

Este modelo manifiesta que, dentro de las disciplinas que aportan a la formación del estudiante, se encuentran: la sociología, antropología, el derecho, mediante aproximaciones psicológicas, sociológicas y políticas de las organizaciones sobre las cuales versa su estudio (Policía Nacional, s.f.).

Además, el programa en el modelo pedagógico policial cuenta con un enfoque educativo por competencias, entendidas como las habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes, valores que debe tener un profesional para ejercer en los diferentes contextos.

El programa asume como propias once competencias transversales, que pueden verse en la siguiente figura (ver figura 1).

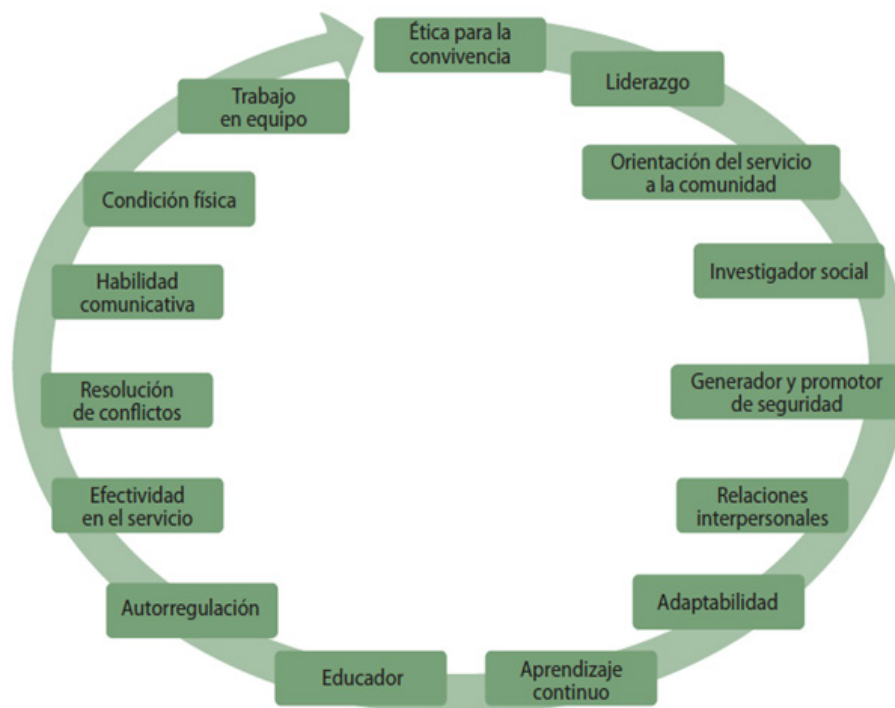


Figura 1. Competencias Transversales de la Educación Policial.

Fuente: Quintero, García, & Orozco, (2010) p. 57

Dicho modelo de formación busca fortalecer las competencias con relación a la formación policial, y comprende los siguientes elementos: contexto, actores educativos fundamentales: estudiantes y docentes, programas, aprendizaje basado en competencias.

Este enfoque educativo busca que el funcionario desarrolle las competencias en el ser, el saber, el saber hacer y el saber convivir, requeridos para formar un policía competente e integral, de acuerdo con las necesidades sociales e institucionales (Policía Nacional, 2006). El enfoque por competencias es útil en el campo educativo, porque al estudiante no se le exige solamente que repita una información, sino que demuestre que está en capacidad de utilizar esa información en el momento oportuno, para resolver un problema o realizar una tarea (Policía Nacional, 2012).

El papel del profesional de policía se ha transformado. Actualmente, un policía competente es aquel que se desempeña adecuadamente en contextos laborales propios de la profesión, resolviendo en forma responsable, autónoma y flexible, las situaciones que se le presentan en el ejercicio de sus funciones; pero que, además, transforma positivamente su organización, lugar de trabajo, y, en general, su entorno (Policía Nacional, 2012).

MODELO HOLÍSTICO DE LIDERAZGO POLICIAL (MHLP)

El MHLP busca articularse e impulsar la misión constitucional, permitiendo la adaptación a nuevos entornos dinámicos, en un mundo en constante evolución, y en donde se requieren uniformados líderes con características y competencias necesarias que permitan direccionar y asegurar la proyección de la institución.

La labor policial está claramente enmarcada en escenarios que requieren ser abordados a través de un modelo de liderazgo institucional propio. El liderazgo se debe considerar un factor determinante para orientar y dirigir una institución, logrando transmitir seguridad al equipo de trabajo, pues mientras más seguros se sientan en una organización más comprometidos estarán con sus labores cotidianas. *“La Policía Nacional fomenta la profesionalización del hombre y mujer policía, formando líderes competentes interesados en investigar e innovar, para la mejora permanente del servicio policial”* (Policía Nacional, 2015, p. 18).

Las necesidades de formación, actualización y capacitación, que surgen del día a día en el desempeño policial, son el insumo constante para retroalimentar los procesos educativos, y el factor básico para reestructurar y crear programas. Por lo ello, el MHLP busca preparar a la institución para los retos del futuro, respondiendo de manera oportuna y efectiva a las exigencias de la dinámica social; por lo tanto, se viene implementando un proceso de modernización de la Policía, lo suficiente flexible para asumir los cambios permanentes del entorno, y así adoptar y generar avances para su desarrollo.

A través del programa Técnico Profesional en Servicio de Policía y de sus competencias iniciales cuando son seleccionados, los estudiantes inician un proceso de formación en competencias transversales, resaltando entre estas el liderazgo, el cual busca formar integralmente al futuro profesional de Policía partiendo de sus habilidades destrezas y actitudes, que permitan apropiarse de los conocimientos e integrarlos a su aprendizaje.

ENTORNOS DEL MLHP

El modelo ha denominado entornos, a los medios o atmósferas en los que, por su naturaleza, el funcionario debe desempeñar sus labores y ejercer su liderazgo frente a los objetivos y responsabilidades propias. Nieto, Nieto y Moreno (2018) expresan que estos entornos son:

Operativo: se consideran como entornos operativos, las circunstancias para contrarrestar el accionar de la delincuencia común y organizada, la prevención y conservación del orden público y la convivencia pacífica, las misiones de vigilancia e inteligencia, la policía judicial, el servicio

aéreo, los grupos de reacción y operaciones especiales, las labores primarias del servicio policial, la lucha contra el secuestro y la extorsión, la policía comunitaria, la Policía Fiscal y Aduanera, la policía de tránsito y carreteras y otras comisiones oficiales de carácter internacional. (p. 97).

Desde esta perspectiva, se debe privilegiar el papel del docente como transcendental para lograr un liderazgo de influencia positiva, y con el convencimiento de que al formar un mejor ser humano, este profesional de policía estará en la capacidad de generar las condiciones de convivencia que la sociedad requiere, además de admitir personas abiertas a la innovación con una gran creatividad, capaces de analizar y enfrentar situaciones complejas ajustadas a la legalidad, de desarrollar nuevas habilidades, procesos de comunicación, pero, sobre todo, un gran liderazgo para las exigencias de la función policial. Para efectos del presente modelo, se denominaron entornos, a los medios o atmósferas en los que, por su naturaleza, el funcionario debe desempeñar sus labores y ejercer su liderazgo frente a los objetivos y responsabilidades propias (Policía Nacional, 2017).

Administrativo: Los entornos administrativos se refieren al conjunto de circunstancias en las cuales se desarrollan tareas relacionadas con la administración de recursos, talento humano, servicio y apoyo, servicios médicos y hospitalarios, cumplimiento de las metas estratégicas de la institución y apoyo a organismos de la administración pública e interinstitucionales. (p. 97).

Es decir, cómo se realiza la docencia en el programa, cuántos docentes se encuentran, cuáles son las estrategias actuales que desarrollan para orientar sus clases, cuál es el perfil del docente, no en lo disciplinar sino entorno a lo específico del liderazgo.

Docente: los entornos docentes, son aquellas circunstancias y condiciones laborales, en las cuales se desarrollan actividades de formación, capacitación y especialización en las diferentes escuelas de formación policial. Culturas de liderazgo relevantes en la Policía Nacional. Para efectos del presente modelo se entiende por culturas de liderazgo en la Policía Nacional de Colombia, los comportamientos o hábitos más comunes, producto de los estilos de liderazgo predominantes en la institución. (p. 97).

“Para que una organización sea exitosa en el entorno actual, necesita mantener su nivel de urgencia de mediano a alto” (Kotter, 2011, p. 45). Esto quiere decir que el liderazgo, se debe considerar un factor determinante para orientar y dirigir una institución, logrando transmitir seguridad al equipo de trabajo, pues mientras más seguros se sientan en una organización, más comprometidos estarán con sus labores cotidianas.

Las necesidades de formación, actualización y capacitación, que surgen del día a día en el desempeño policial, son el insumo constante para retroalimentar los procesos educativos y el factor básico para reestructurar y crear programas. Por lo ello, el MHLP busca preparar a la institución respondiendo de manera oportuna y efectiva a las exigencias de la dinámica social; por lo tanto, se viene implementando un proceso de modernización de la Policía, lo suficiente flexible para asumir los cambios permanentes del entorno, y así adoptar y generar avances para su desarrollo. Es así que, el liderazgo llega a la institución como parte de una herramienta didáctica vital en los procesos de formación académica de los policías en formación.

Frente a esto, es importante destacar la efectividad que se ha venido dando en los policías en formación.

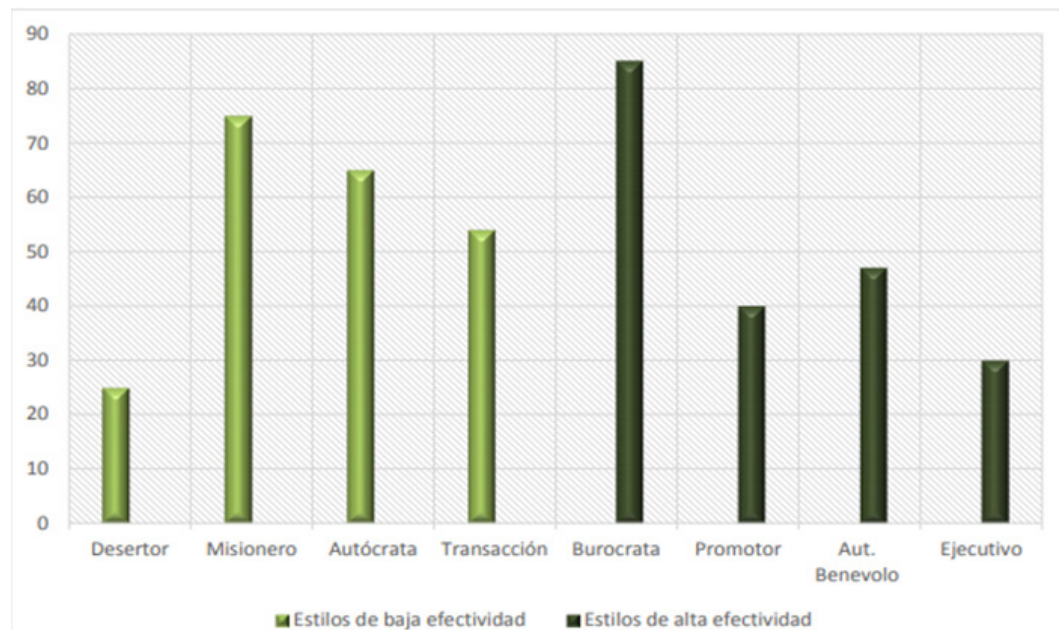


Figura 4. Resultados obtenidos de Liderazgo identificados en la institución.

Fuente: Nieto et al., 2017 p. 101.

De acuerdo con la gráfica, el estilo de liderazgo de alta efectividad llamado Burócrata y los dos estilos de baja efectividad llamados Misionero y Autócrata, son los que más se destacan. Esto significa que la institución se mueve con un liderazgo ordenado y eficiente la mayor parte del tiempo; y, cuando está sometido a presión, afloran estilos de liderazgo de baja efectividad en virtud de los cuales se suele ser tolerante con el bajo nivel de desempeño (alto nivel de cumplimiento) y alternativamente extremadamente intolerante, lo que da un cuadro de inestabilidad que tiende a irritar el clima de trabajo.

Tabla 1

Concepto OT y OR

ORIENTACIÓN A LA TAREA (OT)	Es el grado en que un gerente dirige sus propios esfuerzos y los de sus subordinados, se caracteriza por iniciar, organizar, planear, controlar y dirigir.
ORIENTACIÓN A LAS RELACIONES (OR)	Es el grado en que un gerente tiene relaciones personales en su tarea; se caracteriza por escuchar, confiar, preocuparse por los sentimientos de otros y estimular.

Fuente: adaptado de Reddin (1983).

Cada estilo de liderazgo genera diferentes niveles de efectividad dependiendo de la situación, abarcando todos los ámbitos del líder policial: personal, institucional y de servicio a la comunidad. Por lo tanto, esta teoría trabaja bajo dos elementos primordiales como: orientación a la tarea (OT) y orientación a las relaciones personales (OR), permitiendo que las personas independientemente de los diferentes estilos de liderazgo, se comporten efectivamente dependiendo de la situación a la que se enfrenten.

METODOLOGÍA DEL PROCESO

Para la presente investigación, se ha asumido el enfoque cualitativo, que, en palabras de Martínez (2006), hace referencia al *“estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad étnica, social, empresarial, un producto determinado”* (p. 126). Adicionalmente a ello, los autores han asumido como posición conceptual, la expresada por Marín (2012):

Seguir un proceso inductivo deductivo. En donde los investigadores desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones de la realidad, para que a partir de premisas generales las llevan a los casos particulares para iluminar la realidad y transformarla en cuanto sea posible. De la misma forma se considera más flexible que la investigación cuantitativa pero no menos rigurosa. (pp. 124-125).

La implementación MHLP en la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez, evidencia que en ella, se está inmerso en un problema mucho mayor relacionado con el liderazgo policial y los elementos necesarios para que se desarrollen los diferentes componentes en los procesos académicos que se llevan al interior de esta; lo que permite corroborar lo manifestado por Mendoza (2006), cuando afirma, con respecto a la orientación metodológica, que: *“ [...] no suele partir del planteamiento de un problema específico, sino de un área problemática más amplia en la*

cual puede haber muchos problemas entrelazados que no se vislumbrarán hasta que no haya sido suficientemente avanzada la investigación.” (p. 131).

El proceso de categorización implicó la consolidación de dos metacategorías, que son: liderazgo policial, cuyas categorías fueron perfil policial y apropiación del modelo; y práctica docente. Dentro de la misma, se consolidaron las categorías contenidos curriculares y práctica didáctica y pedagógica.

En este punto, el método de esta investigación es de tipo hermenéutico. El cual se pregunta sobre el sentido y el significado que tiene para sus actores. Según Ebeling (citado en Marín, 2012), *“el término hermenéutica designa la ciencia o el arte de interpretación con los siguientes significados: 1. expresar, en el sentido de afirmar, hablar; 2. explicar, que significa interpretar, aclarar; y 3. traducir, que quiere decir trasladar”* (p. 127).

Por su parte, para Latorre, Rincón y Arnal (2005), la hermenéutica busca comprender e interpretar la realidad desde la visión de un grupo de personas en sus diversos contextos, para este estudio en específico la realidad policial en el proceso de formación del Técnico Profesional en Servicio de Policía orientado a los futuros patrulleros de la Policía Nacional. En este sentido y siguiendo a Taylor & Bogdán (1996), es importante aclarar que este método es un proceso inductivo, que tiende a ser holístico, en donde los investigadores se ven afectados por los eventos propios del estudio, se busca comprender a las personas dentro del marco de referencia (contexto de interacciones sociales y cotidianas), y finalmente el investigador aporta en el proceso (creencias, perspectivas y predisposiciones).

Frente a esto, es importante hacer énfasis en que no existe una realidad única en la formación del policial referente al programa académico del técnico profesional en servicio de policía, y por ende de las interacciones sociales de los sujetos, que, para este estudio en específico, son las personas que se desempeñan como docentes policiales en la Escuela de Carabineros Provincia de Vélez *“Mayor General Manuel José López Gómez”*.

Para lo cual, cabe resaltar que la realidad es distinta en cada una de las escuelas de formación policial, en donde el plan de estudios es igual para las 13 escuelas y 1 centro de instrucción a nivel nacional, en donde su régimen de disciplina y proceso de formación policial es el mismo, orientado bajo el Técnico Profesional en Servicio de Policía, lo que varía es el lugar y contexto en donde se encuentra la escuela policial. En este sentido, es importante comprender que todo conocimiento adquirido contiene un significado cuando se da en un contexto o situación determinada.

Finalmente, en la hermenéutica interpretativa, puede decir que se ponen en juego las dos narrativas, que a veces se mezclan, se confunden o se solapan. Estas son las narraciones que hacen los sujetos sociales acerca de sus prácticas, por lo que el proceso de formación policial se orienta al estudiante para la acertada toma de decisiones, frente a las acciones que desarrollará en su ejercicio profesional como futuro profesional de policía.

Es decir, se utiliza como ejemplo el estudio de caso, la casuística, entre otras estrategias educativas, que le permitirán al estudiante fortalecer su orientación educativa, a través de un ejercicio académico por parte de los docentes, mediante su acto educativo dirigido al personal estudiantil.

El estudio de caso desde la perspectiva Eisenhardt (citado en Martínez, 2006), concibió el estudio de caso contemporáneo como: *“una estrategia de investigación dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos singulares”*, la cual podría tratarse del estudio de un único caso o de varios casos, combinando distintos métodos para la recogida de evidencia cualitativa y/o cuantitativa con el fin de describir, verificar o generar teoría, lo que puede considerarlo como un campo innovador para el desarrollo del conocimiento científico, sobre todo en el terreno de la investigación educativa y de comunicación, donde su uso es escaso por el desconocimiento de sus ventajas, por lo que este artículo es un espacio de diálogo para los interesados en el tema (p. 37).

El caso debe ser estudiado holísticamente, y no restringirse a ciertas áreas o algunos cuantos lugares o personas, el cual aporta descripciones densas y ricas con el propósito de interpretar y teorizar sobre el caso. El modelo de análisis es inductivo, para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.

Finalmente, las técnicas a desarrollar tienen que ver con los procedimientos utilizados para la recolección de los datos, es decir, el cómo. Estas fueron la revisión documental, observación y entrevista.

En la revisión documental, se logró determinar que no existen muchos documentos institucionales que hablen del MHLP. Adicionalmente a ello, el plan de estudios evidencia la no existencia de una asignatura propia del modelo, sin embargo, en las guías de observación aplicadas a los docentes policiales, se logra comprobar la existencia de elementos propios del liderazgo policial, que si bien no están debidamente definidos como lo establece el modelo, sí permiten ver que ya hay unos primeros avances de integración del mismo en el TPSP.

La guía de observación utilizada en el presente trabajo como instrumento de aplicación, se aplicó a siete docentes de la Escuela Carabineros Provincia de Vélez, realizando una observación en sus clases (cuatro asignaturas del primer período académico y tres asignaturas del segundo período académico), incluyendo los siguientes campos de formación: humanista e investigativa, jurídica, policial y electiva.

En esta guía de observación, se encontró que en cada una de las siete clases observadas, puede comprobarse que los docentes utilizan una serie de estrategias debidamente contextualizadas con relación a las situaciones que viven los policías en la cotidianidad de su labor, priorizando dentro del proceso de enseñanza el desarrollo de estudios de caso a través de los cuales se ubica al estudiante en situaciones reales, para determinar, a partir del saber adquirido, qué decisiones debe tomar en el saber hacer, generando debate y retroalimentación entre los aciertos y desaciertos identificados en la atención de los diferentes casos de policía que hacen parte del quehacer diario del hombre y mujer policía, permitiendo generar una concepción de los distintos escenarios que deberán atender en el marco de su desempeño policial.

Frente a las dos entrevistas realizadas al señor Coronel de la Policía Nacional Juan Carlos Nieto Aldana y a la Doctora Laura Nuñez Flechert, se evidencia que ambos participantes insisten en la importancia del MHLP, en la aplicación paulatina del mismo al interior de la Institución y que una de las necesidades fundamentales, es llegar a las jóvenes que inician la carrera policial a través de las Escuelas de formación. Por ello, surge la oportunidad de comenzar con estos procesos investigativos al interior de estas, y brindar las mejores estrategias a los docentes para la aplicación del modelo.

CONSIDERACIONES FINALES

El proceso de avance institucional (puede decirse que la PONAL) ha buscado integrarse de manera eficaz en diferentes procesos educativos, lo que le permitió desde hace varios años la creación de una Institución Universitaria, que le ha dado la opción de graduar como técnicos en servicio de policía, a los uniformados que hoy se encuentran en los diferentes distritos policiales del país.

Este proceso en búsqueda de calidad, también ha generado que se cuente a 2019 con programas acreditados en alta calidad para el desarrollo integral y competente de sus profesionales de policía, bajo los estándares de supervisión permanente y mejora continua. Teniendo en cuenta que la formación de los policiales no cuenta con una asignatura propia relacionada con el liderazgo policial, también se hace necesario verificar si los contenidos curriculares presentan elementos

propios del liderazgo y que se enseñan a los estudiantes de las escuelas. De la misma forma, si los docentes cuentan con una formación apropiada en y para el liderazgo policial.

El MHLP implica la utilización de todos los estilos de liderazgo existentes de acuerdo con el nivel de responsabilidad del funcionario, en los diferentes campos de acción en los cuales se desempeña, como son, dirección, asesoría, administración y gestión, contribución individual superior, y contribución individual básica; cada una de ellas contribuye a la construcción de una Institución debidamente consolidada desde el logro del liderazgo. Teniendo en cuenta que uno de los procesos donde se debe hacer énfasis para alcanzar altos niveles de convivencia en una sociedad, es la educación, base fundamental, donde hay conexión directa para fortalecer el aprendizaje, la pedagogía social y la socialización aplicada a los nuevos contextos de paz.

Los ciudadanos que desean ser policiales, son formados en el TPSP, que se ofrece en las diferentes escuelas del país, programa de formación que se encuentra avalado por el Ministerio de Educación Nacional.

Se hace necesario desde esta perspectiva, privilegiar el papel del docente como transcendental para lograr un liderazgo de influencia positiva, y con el convencimiento de que al formar un mejor ser humano, este profesional de policía estará en la capacidad de generar las condiciones de convivencia que la sociedad requiere, además de admitir personas abiertas a la innovación con una gran creatividad, capaces de analizar y enfrentar situaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (2005). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: Hurtado.

Londoño, G., Patiño, J., Rodríguez, D., & Gil, B. (2018). Método de Instrucción Policial. *Logos Ciencia & Tecnología*, 10(4), 207-218. doi: <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v10i4.753>.

Marín, D. (2012). La investigación en educación y pedagogía. Bogotá D.C: USTA.

Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Investigación en Psicología*, 123-146.

Nieto, J. (2018). Modelo Holístico de Liderazgo Policial. Bogotá, D.C.: Universidad EAN.

Nieto, J., Nieto, J., & Moreno, J. (2018). Modelo holístico de liderazgo policial. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 10, 90-110.

Nolasco, M. (s.f.). Estrategias de enseñanza en educación. Recuperado de <https://www.uaeh>.

edu.mx/scige/boletin/prepa4/n4/e8.html

Policía Nacional de Colombia (2006). Resolución 01751 de 2006 por la cual se implementan las competencias genéricas en la Policía Nacional. Bogotá D.C.: Policía Nacional de Colombia.

Policía Nacional de Colombia. (2009). Doctrina Educativa Para El Docente Policial. Editorial Líneas Creativas, Publicaciones Ltda. S.A. Recuperado de <http://www.policia.edu.co/documentos/2017/doctrina/Doctrina%20educativa%20para%20el%20docente%20policial%202009.pdf>

Policía Nacional de Colombia. (2015). Plan Estratégico Institucional Comunidades Seguras y en Paz Visión 2030. Bogotá: Policía Nacional.

Policía Nacional de Colombia. (2017). Convocatoria docente contrato 002. Recuperado de <https://www.policia.gov.co/sites/default/files/convocatoria-002-docentes-contrato-laborar-escuela-suboficiales-mandos-ejecutivos.pdf>

Policía Nacional de Colombia. (s.f.). Oficina de comunicaciones Estratégicas COEST - Misión Recuperado de <https://www.policia.gov.co/unidad/oficina-de-comunicaciones-estrategicas-0>

Policía Nacional. (2018). Conozca el liderazgo holístico policial. Recuperado de <https://www.policia.gov.co/noticia/conozca-liderazgo-holistico-policial>

Policía Nacional. (2017). Educación base de la transformación institucional. PNC, pág. 20.

Policía Nacional. (s.f.). Lineamientos generales de Política para la Policía Nacional de Colombia. Bogotá: Policía Nacional.

Quintero, J. García, D; Orozco, O. (2010). Proyecto educativo institucional. Policía Nacional de Colombia. Potenciación del conocimiento y formación Policial. Editorial Líneas Creativas, Publicaciones Ltda. S. A.

Taylor, S., & Bogdán, R, B. (1996). Introducción a métodos cualitativos de investigación. Madrid, España: Paidós.

FORMACIÓN TEMPRANA EN INVESTIGACIÓN: UNA NECESIDAD EN COLOMBIA Y AMÉRICA LATINA



Lyda Lorena Barón Pinto

Corporación Centro Internacional de Colaboración para el Avance Profesional y Educativo – CICAPE, Colombia
lorena.baronp@gmail.com

Fecha de recepción: 02/03/2019

Fecha de revisión: 11/03/2019

Fecha de aceptación: 15/04/2019

RESUMEN

Hablar del tema de formación temprana en investigación, es resaltar una de las principales necesidades que tienen las instituciones educativas de educación básica, no solo de Colombia si no de América Latina. El presente artículo tiene como objetivo aportar una serie de reflexiones sobre el papel del docente en la formación temprana de competencias para la investigación y sobre la relación entre competencias, procesos de investigación y didáctica. El planteamiento central gira en torno a que no es necesario enseñar metodología al niño para que éste aprenda de manera temprana competencias para investigar, sino que es importante el desarrollo de habilidades básicas, como capacidad de análisis y de observación, habilidad para recoger y procesar información, para identificar problemas, orden, disciplina, constancia, responsabilidad, honestidad, entre otras, para que cuando ingrese a la universidad ya cuente con competencias previas que ha ido desarrollando a lo largo de su vida, pues aprender a investigar no se logra en dos años, tiempo que dura un posgrado. Estas competencias requieren de una didáctica particular por parte del docente, como motivar la lectura, escritura, incentivar el buen uso de la tecnología, asignar exposiciones a los niños, conformar grupos de trabajo para analizar situaciones que representen solución a problemas, comenzar la clase con preguntas sobre el tema, en lugar de comenzar directamente con la explicación, etc. Las competencias básicas que se desarrollen en la educación temprana son las que otorgarán que el investigador tenga las condiciones de entrada que le permitan dominar el concepto de ciencia, plantear, diseñar y ejecutar una investigación, y sentirse satisfecho durante el proceso.

Palabras clave: formación temprana, habilidades, competencias investigativas, papel del docente y didáctica.

EARLY RESEARCH TRAINING: A NECESSITY IN COLOMBIA AND LATIN AMERICA

ABSTRACT

To talk about early training in research, is to highlight one of the main needs of elementary education institutions, not only in Colombia, but in all Latin America. The goal of this article is to provide a series of reflections on the role of the teacher in the early training of research skills and on the relationship between competences, research processes and didactics. The main approach indicates that it is not necessary to teach the child the methodology so that he / she can learn the skills to investigate in an early age, but that it is important to develop basic competences, such as analysis and observation, the ability to collect and process information to identify problems, as well as, discipline, perseverance, responsibility, honesty, among others. All of this to help children acquire and develop the required skills before going to college, since learning to investigate is not achieved in two years which it is the time that a postgraduate degree lasts. These competencies require a particular didactic from the teacher, such as motivation towards reading and writing, encouraging the good use of technology, assigning presentations to children, setting up work groups to analyze situations that represent solutions to problems, start the class with questions on the subject, instead of starting directly with the explanation, etc. The basic competences developed in early education are those that will grant the researcher the perfect conditions for him / her to master the concept of science, the process and execution of a research and also feel satisfied during the process.

Keywords: early training, skills, investigative skills, role of the teacher and didactics.

INTRODUCCIÓN

Una de las características de la sociedad del siglo XXI tiene que ver con el hecho de que el conocimiento es uno de los principales valores de los ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus integrantes, y de la capacidad de innovación y emprender que estos posean. Pero los conocimientos tienen fecha de caducidad y ello obliga, ahora más que nunca, a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente sus competencias. La sociedad de ahora exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje Marcelo (2002 c.p. García, 2009).

La investigación científica, los investigadores y la formación de nuevos investigadores se constituyen, entonces, en temas prioritarios para las Instituciones de Educación Superior-IES. La actividad científica considerada desde el punto de vista de producción de conocimientos por la vía de la investigación se presenta como uno de los indicadores más aceptados y medida de desarrollo,

de calidad y de competitividad de las propias instituciones (Rojas, 2009).

Ciocca y Delgado (2017) señalan que existe una tremenda disparidad en la productividad científica entre las naciones, particularmente en América Latina. A primera vista esta situación se podría relacionar con el relativo desarrollo económico de los diferentes países de la región, pero incluso países latinoamericanos grandes y relativamente ricos no producen un buen nivel de la ciencia.

Una evidencia de la relación entre inversión en ciencia y tecnología y desarrollo, tiene que ver con los datos aportados por CEPAL (2004): “En los países desarrollados, las empresas invierten en el rubro de investigación y desarrollo entre 200 y 700 dólares por habitante. Los países latinoamericanos en donde el gasto en investigación y desarrollo de las empresas es mayor son Argentina, Brasil, y Chile, con cerca de 50 dólares por persona, en tanto que México gasta 33 dólares, y Costa Rica, Uruguay y Venezuela algo más de 20 dólares. En tanto, el gasto de los gobiernos de la región en investigación y desarrollo es más elevado, oscilando entre los 20 y 36 dólares en países como Argentina, Brasil, Chile y México. Esta cifra está aún muy lejos de los 150-250 dólares por habitante invertidos por los gobiernos de los países desarrollados.

Por otra parte Ciocca y Delgado (2017) plantean que aunque América Latina ha aumentado el número de sus científicos e instituciones de investigación en los últimos años, la brecha entre los países desarrollados y los de Latinoamérica es sorprendente. La importancia primordial de la ciencia y la tecnología para el desarrollo de una nación no es plenamente reconocida en Latinoamérica.

A pesar de la importancia de la investigación, todavía algunos países no han logrado tener la cantidad de investigadores que necesitan. Por ejemplo, según Loaiza, (2016), Colombia cuenta con 154 investigadores por cada millón de habitantes, muy pocos si se compara con la media latinoamericana, de 538 por cada millón de habitantes.

La poca cantidad de investigadores que tiene Colombia en relación con sus requerimientos, evidencia la necesidad de trabajar en la formación científica. Por esa razón, este artículo se centra en la importancia de la formación de competencias para la investigación, desde las primeras etapas de la educación, y en la responsabilidad del docente en el logro de estas competencias.

Para Rojas (2008) la acción más eficiente para formar investigadores e investigadoras es la acción desarrollada en los primeros niveles de institucionalización de los niños y niñas, buscando preservar y potencializar sus características innatas “científicas”: capacidad de asombro, de riesgo,

de construcción de teorías, de interrogación y de alegría en el descubrimiento.

De acuerdo a Castillo (1999) la investigación se encuentra al alcance de quien se lo proponga, pero es necesario romper esa vieja concepción de la investigación, ya que se tiende a creer que sólo se investiga en las ciencias exactas y naturales, y que es una actividad exclusiva de una privilegiada élite de intelectuales. Sólo cambiando esa mentalidad se podrá brindar una educación que ponga la investigación al alcance de los alumnos, así como generar una verdadera apropiación cultural de la ciencia y la tecnología.

Por otra parte, Parra (1994 c. p Rojas, 2008) señala que:

Los marcos normativos, así como las experiencias más visibles -especialmente en el sector educativo, muestran, indudablemente, un avance significativo en la formación de un capital social amplio para la producción de conocimientos como estrategia de desarrollo del país, lo que ha significado un amplio consenso político y académico respecto a la importancia estratégica de la formación en ciencias desde los primeros niveles educativos, y la adecuación curricular para la formación específica de niños, niñas y jóvenes como investigadores (p. 888).

En todo caso, es de vital importancia trabajar en una concepción más amplia de la investigación que permita trabajar las competencias investigativas desde los primeros niveles educativos, para que al llegar al nivel profesional, o al postgrado, las personas hayan incorporado la investigación como parte de su quehacer.

LA INVESTIGACIÓN EN EL DESARROLLO DE LOS PAÍSES

La investigación es un proceso que ayuda a la evolución constante del ser humano, y permite que éste se fortalezca y progrese. Hablar de investigación, es hablar del desarrollo de todo un país, crecimiento personal, social y avances significativos en cuanto a ciencia y tecnología; la importancia de la investigación radica en la ampliación de conocimientos, los cuales abren un sin número de posibilidades a nivel científico, cultural, empresarial y mundial.

Es necesario reflexionar que no se obtiene conocimiento con tan solo asistir a clases dentro de un aula, a talleres, congresos, seminarios ni incluso cursando un pregrado, posgrado o leyendo libros, a través de la investigación los seres humanos interactúan de verdad con el medio que los rodea, y esto tiene que ver con conocimiento significativo.

La investigación es un elemento esencial en la educación, que tiene como objetivo el

contribuir a la solución de problemas teóricos, metodológicos y prácticos. Estos se relacionan directamente con el desarrollo científico, inmerso en la rapidez de los cambios que se experimentan en los procesos tecnológicos, organizativos y de la información, lo cual repercute directamente en la economía y otros ámbitos sociales (Zamora, 2014).

Por medio de la investigación el ser humano realiza actividades donde involucra elementos de observación, análisis, consultas, argumentación, experimentación e innovación, para así construir nuevo conocimiento y aportar grandes beneficios a todas aquellas situaciones que se presentan en el desarrollo social de un país.

El conocimiento es en la actualidad es una de las mayores fuentes de riqueza con la que cuenta un país, sin embargo los avances tecnológicos y científicos nacionales en Colombia son escasos. Una de las principales causas es la poca cantidad de investigadores, de allí la gran necesidad de contar con más personas investigadoras, que sientan agrado, motivación, gusto y empatía por investigar, pero sobretodo que cuenten con la formación y las competencias adecuadas para hacerlo.

La necesidad de contar con investigadores se da en varios contextos. El primero, en la formación humana, porque una persona que investiga aporta conocimiento nuevo y desarrollo a una sociedad. El segundo contexto es la innovación educativa, porque una institución, sea colegio, universidad o instituto, para educar de forma pertinente y con calidad, necesita incorporar conocimiento nuevo y actualizado permanentemente, y esto le permitirá lograr su misión. El tercer contexto tiene que ver con el desarrollo económico de los países, porque éste es un mundo global en el que los tratados de libre comercio comunican un país con otro, y la competitividad económica depende de la capacidad científica, ésta a su vez, depende de la cantidad de investigadores que posee un país.

El sistema educativo no está formando investigadores o investigadoras, aunque en los estatutos, en los Planes Educativos Institucionales, en el PEI, y en los planes de desarrollo institucional que se sustentan en las políticas públicas, la investigación y la formación científica son propósitos generalizados y consensuados como imprescindibles para la formación académica (Henao, 2002 cp. Rojas, 2008).

La carencia de investigadores hace parte de uno de los problemas crónicos que prevalecen para el apoyo de la investigación científica en Colombia. Esto en gran parte se debe a la poca inversión y bajos recursos económicos destinados a investigación, ciencia y tecnología comparado con otros países. Por otro lado algunos de los investigadores que adelantan y presentan proyectos

manifiestan que no hay posibilidades de financiamiento o ayuda económica para poder llevar a cabo su propuesta.

Con el cambio de orientaciones en el sector educativo, especialmente en la década de los noventa, la investigación suele ser un propósito de mayor peso ponderado que los procesos de instrucción y de extensión; sin embargo, debe hacerse una “política especial”, para que los niños, niñas y jóvenes tengan posibilidad o sean convocados y convocadas a participar en los sistemas de investigación (Rojas, 2008).

Sin embargo, no basta con la asignación de presupuestos. Otro factor que genera la carencia de investigadores tiene que ver con las actividades de formación que se realizan en los diferentes niveles.

En el caso de las universidades, existe un desequilibrio entre el interés de las instituciones por ofrecer programas de posgrado, y la preocupación por promover, en realidad, la investigación en sus educandos, por lo cual vale la pena preguntar si estos egresados efectivamente cubren las expectativas de orden científico del país.

Si la universidad como espacio intercultural asume su responsabilidad social deberá diseñar planes de formación basados en competencias, establecer en sus políticas y acciones, las metas que aspira alcanzar en materia de investigación, y evaluar el potencial de su personal académico, a fin de gestionar competencias investigativas a partir de las propias experiencias de individuos y grupos que unidos y comprometidos por áreas de interés a través de proyectos y líneas de investigación puedan ir creando una cultura investigativa con impacto social por la calidad del desempeño investigativo de sus protagonistas (Ollarves y Salguero, 2009).

Aunque en los últimos años el país ha intentado generar recursos para este campo, el avance no ha sido muy significativo, porque la responsabilidad de la formación de investigadores ha caído toda sobre los hombros de las universidades, especialmente en los programas de posgrado.

Es fundamental estudiar la posibilidad de impulsar un proceso de formación de investigadores basado en competencias, que contribuya a elevar la calidad de la educación en el sector universitario, además que influya positivamente en la conformación de colectivos de investigación motivados desde sus inicios por la actividad científica, con sensibilidad de comprender su realidad y de generar aportes teóricos e innovaciones para la solución de problemas específicos o para la transformación de procesos educativos desde la práctica (Ollarves y Salguero, 2009).

Sin lugar a dudas se debe trabajar en la formación en investigación y desarrollo de competencias investigativas desde la infancia, para poder suplir la carencia de investigadores.

El MEN (2009) considera como fundamental la atención, el cuidado y la educación en los primeros años, no sólo porque son importantes para el crecimiento, sino también para el desarrollo de competencias para la vida que permitan a los niños y las niñas interactuar consigo mismos, con sus pares, adultos y con el ambiente físico y social que los rodea.

Las políticas públicas en temas de investigación, deben privilegiar el ámbito primario de formación. Una revisión de la educación inicial es necesaria, y se requiere invertir la valoración de grado existente en la actualidad; se debe considerar, además, que es un grave error asumir que los formadores y formadoras, las escuelas y otro tipo de instituciones, están preparados para asumir la formación en competencias para la investigación (Rojas, 2008).

Existe la creencia de que la investigación es una actividad propia de la academia y de los postgrados, pero en la actual sociedad del conocimiento, todo profesional debe manejar competencias de investigación. En el ámbito público existe una especie de subvaloración de la necesidad de hablar de investigación en los niveles básicos de formación, y se traslada más el tema a la formación en postgrados como estrategia centralizada (Rojas, 2008).

Sin embargo, esta creencia de que los investigadores se forman en el posgrado no solo ha tomado fuerza en la universidad, también en las instituciones educativas de preescolar, educación básica, básica secundaria e institutos de educación técnica y tecnológica. En estas instituciones tanto los docentes como los padres de familia se han encargado de posponer la enseñanza de la investigación con el pretexto de que enseñar a investigar es “responsabilidad” de la universidad en las carreras de posgrado, lo han dejado de lado en las carreras de pregrado, hay mayor eco en que solo realiza investigación un estudiante de maestría o doctorado.

La creencia de que los investigadores se forman en el posgrado ha ocasionado que se minimice toda actividad de formación científica en los niveles anteriores, y la gravedad de ello es que cuando una persona llega al posgrado no ha logrado desarrollar las competencias básicas que se requieren para investigar y que son previas a la formación metodológica.

De todo lo anterior preocupa el tema que las competencias de investigación no se adquieren en dos o tres años, tiempo que actualmente dura un programa de maestría o doctorado, dentro de estos programas las asignaturas y el espacio dedicado a investigar y formar investigadores es

escaso, y se llega al punto delicado del “negocio de las tesis”, donde el estudiante prefiere pagar y mandar a hacer su proyecto de grado, que tomarse el tiempo para capacitarse e investigar a conciencia, simplemente porque no cuenta con las competencias adecuadas para ello.

La formación de investigadores no se da de un día para otro, esta formación se da como un continuum a la largo de la vida, pues desde los primeros minutos de nacido el ser humano explora, está en constante descubrimiento, realiza preguntas y enfrenta problemas, actividades que son características de la investigación, es decir, durante toda la vida la investigación está presente y es pertinente para aprender a resolver dificultades y aportar en los avances científicos y tecnológicos de un país.

A pesar de la importancia de la formación temprana para la investigación, las políticas públicas no han enfatizado mucho en ella. El tema de políticas públicas orientadas a la formación de niños, niñas y jóvenes en Ciencia, Tecnología y Sociedad -CTS-, poco aporta al tema de la pedagogía de la investigación como un problema asociado con los pobres resultados que el sistema escolar, en su conjunto, muestra en las últimas décadas sobre capital humano dedicado a la investigación científica (Brunner, 2007 cp. Rojas, 2008).

Formar niños, niñas y jóvenes como científicos-investigadores o científicas-investigadoras, como política pública, indica que Colombia ha venido desarrollando un debate pertinente pero no suficiente, que ha conducido a reconocer la importancia estratégica de formar a las nuevas generaciones en los temas de ciencia, tecnología e innovación; que es necesario además profundizar en el debate pedagógico sobre la formación académica, los sistemas de investigación existentes y las interacciones institucionales e interinstitucionales, para que esos esfuerzos tengan un nivel mayor de incidencia en el desarrollo económico y social (Rojas, 2008).

La necesidad de la formación temprana en investigación es vital para poder aumentar y contar con más investigadores no sólo en Colombia, sino también en América Latina. Sin embargo los colegios que restan importancia al hecho de introducir a los niños en el mundo de la ciencia. Todavía hacen énfasis en el aprendizaje memorístico y no en el desarrollo de competencias que les sirvan para ser excelentes investigadores. Los colegios tienen muchas herramientas y están presentes en una gran parte de la trayectoria de vida de los estudiantes, por lo cual es posible, si se lo proponen, lograr graduar jóvenes apasionados por la investigación, la ciencia y tecnología.

Otro de los problemas, es que las instituciones educativas y los padres de familia sin proponérselo, se han encargado tradicionalmente de coartar la libre expresión de la curiosidad

del niño al inhibir sus deseos de búsqueda, pues casi todo le es prohibido. Por este motivo, el muchacho llega a un momento donde casi ya no pregunta, y termina perdiendo su capacidad de asombro; cercenándose así, su espíritu investigador (Castillo, 1999).

Es necesario, implementar proyectos para desarrollar capacidades y habilidades de indagación, investigación e innovación en los jóvenes a través de formación temprana de investigadores e innovadores que lideren la transformación de la CTel (ciencia, tecnología e innovación) del país. Los jóvenes representan un potencial enorme para el desarrollo si se realizan inversiones adecuadas y estratégicas en su formación (Colciencias, 2017).

Al respecto, hablar de formación temprana no hace referencia estricta a la formación metodológica sino más bien al desarrollo de habilidades básicas para aprender a investigar. En el caso de los niños más concretamente lo que se pretende es que el docente sin importar la cátedra que oriente involucre siempre la investigación como eje transversal.

Mendivelso (2006 c.p. Leiva, 2013) propone algunas competencias investigativas para el trabajo con los niños en educación básica y media, ellas son: recoger información, procesar información, diseñar y producir ideas gráficas, comunicar información, identificar problemas y necesidades, generar y evaluar alternativas para la solución de problemas, tomar decisiones y aplicar soluciones, evaluar resultados.

Además es muy importante que el niño aprenda a plantear preguntas sobre el mundo, elaborar respuestas, diseñar propuestas, exponer los resultados con lenguajes específicos.

Otra competencia fundamental para llevar a cabo un proceso de investigación es la lectura comprensiva y analítica. Por ello, es preciso, desarrollar programas de animación y promoción de la lectura desde la infancia, de tal forma que el estudiante lea con agrado, disfrute de la lectura, y tenga una conciencia clara de la importancia que representa, no sólo para su intelecto y desarrollo mental, sino también para su crecimiento personal, pues uno de los inconvenientes de la enseñanza de la lectura ha sido el entenderla como un instrumento para informar y no como una herramienta para formar (Castillo, 1999).

Como complemento de la lectura, también es importante que el niño aprenda a escribir, no como una herramienta para copiar, sino como un medio para expresar sus propias ideas. Así mismo, para aprender a investigar, es necesario que los niños desde muy temprana edad desarrollen sus habilidades de análisis, la capacidad de observación, el orden, la disciplina, la constancia, la

responsabilidad y la honestidad, entre otras.

Todas las habilidades antes descritas, aunque no implican conceptos metodológicos, son necesarias para poder asumir en los niveles superiores de educación, un proceso investigativo. Por ello es importante que el docente estimule la investigación, mediante procesos de sensibilización, reflexión, experimentación, vivencia, análisis, crítica y razonamiento. A partir de la utilización de estrategias pedagógicas dinamizadoras centradas en el estudiante, que conlleven a la construcción significativa de conocimiento y el aprendizaje autónomo, integrando conocimientos, destrezas y actitudes (Pérez, 2012).

EL DOCENTE EN LA FORMACIÓN TEMPRANA DE COMPETENCIAS PARA LA INVESTIGACIÓN

No cabe duda de la importancia del docente en la formación temprana en competencias para la investigación, razón por la cual es obligatorio que éste cuente también con competencias investigativas, para poder servir de orientador en niños y jóvenes. Uno de los grandes problemas de la formación temprana en investigación, es que los docentes no han recibido ni la capacitación adecuada y mucho menos tienen experiencia para investigar.

Desafortunadamente, encontrar docentes que carecen de formación de investigación es un común denominador en las instituciones educativas, lo que conlleva a que, la mayoría de las veces, su didáctica para enseñar a investigar falle. Se deben diseñar con urgencia programas de formación en investigación para docentes, con el fin de poder contar con personas que al poseer las competencias investigativas y la formación adecuada, puedan transmitir sin dificultad el deseo y el conocimiento para investigar.

La mejor educación es aquella que viene del ejemplo, por eso cuando un profesor exige a sus estudiantes que escriban, él debe tener, ya como práctica, dicha exigencia. Si solicita a los niños que hagan ensayos, es porque él también los hace. De igual forma ocurre con la investigación, si se pide a un estudiante que haga investigación, es porque ese profesor ha investigado y sabe hacerlo, de lo contrario no sabrá cómo orientar el proceso ni cómo evaluarlo (Naranjo, 2013).

Se requiere de un docente que fortalezca la autoestima de los estudiantes y resalte sus aspectos positivos en los procesos de aprendizaje, dado que ellos reaccionan de acuerdo con la percepción del docente, y se genera un clima de confianza y aceptación mutua, empatía y estímulo del aprendizaje por competencias. Esto puede hacerse mediante procesos de experimentación y vivencia, el cambio de metodologías pasivas y unidireccionales a metodologías centradas en el

estudiante, en el aprendizaje autónomo, activo y significativo, en el cual la enseñanza acompañe, oriente y cuestione el aprendizaje de los estudiantes (Pérez, 2012).

Muchas de las estrategias orientadas a la formación de competencias básicas para la investigación deben potenciar las cualidades naturales del niño y en general del ser humano, como son: su creatividad, su curiosidad, sus sueños y el entusiasmo. El papel del educador básicamente consiste en fomentarlas, saberlas canalizar y crear condiciones para su desarrollo. La adopción de las estrategias restantes, como las de propiciar el amor a la lectura, generar compromiso con el estudio, desmitificar la investigación, mentalizar que el conocimiento es modificable e inacabado y motivar hacia el ejercicio de la investigación, son cuestión de concientizar y de inculcar sus ventajas (Castillo, 1999).

La formación para la investigación se puede llevar a cabo a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, el cual puede ambientarse desde los métodos expositivos, menos propensos al descubrimiento y construcción de conocimiento o a través de la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción, más proclive a la búsqueda autónoma del conocimiento (Restrepo, 2004).

A continuación, el Cuadro N° 1 muestra las competencias que se requieren desarrollar en los niños para apoyar su formación científica, cómo cada competencia contribuye al proceso de investigación, y que debe hacer el docente para fomentar esa competencia durante su trabajo en el aula.

Cuadro N° 1. Relación entre competencias, procesos de investigación y didáctica

¿Que habilidad es?	¿Para qué sirve en investigación?	¿Qué hacer en aula?
Analizar definiciones Distinguir un concepto de una descripción Interés por la ciencia, investigación y tecnología	Dominar conceptos de ciencia, técnica y tecnología	Usar metáforas para explicar a los niños que es un concepto. Nombrar refranes y preguntar qué significan Mostrar símbolos y preguntar qué significan Mostrar un objeto, pedir que lo describan, pedir que lo definan

Organizar el tiempo Organizar recursos Crear hábitos	Planificar el proceso de investigación Comprender el proceso de investigación	Organizar el tiempo de trabajo al inicio de la clase con los niños Revisar con los niños qué se necesita para cada actividad Inculcar la idea de aprovechar bien el tiempo y que cuanto más productivos sean, más podrá tener tiempo de recreación y descanso. Planificar con los niños tareas con tiempo límite dentro del aula y la institución educativa.
Explorar, observar el entorno, identificar situaciones, describir hechos Formular preguntas Curiosidad y motivación por conocer	Describir la situación problemática en una investigación Formular la pregunta de investigación Justificar una investigación	Observar hechos o acontecimientos de su vida o la de sus compañeros dentro y fuera de la institución Mostrar imágenes, leer historias, proyectar videos y pedir que los niños describan lo que vieron o escucharon Enseñar a formular bien una pregunta, reforzar las preguntas por medio de gráficos y compartirlas en clase. Revisar material como revistas, periódicos y textos, con el fin de encontrar razones que justifiquen las situaciones problema que plantean los estudiantes. Comenzar la clase con preguntas sobre el tema, en lugar de comenzar directamente con la explicación

Plantear metas, distinguir actividades de logros Disposición para cumplir con objetivos propuestos	Elaborar los objetivos de una investigación Distinguir objetivos de actividades metodológicas	Diseñar una lista de objetivos que el niño quiere alcanzar durante la semana Realizar seguimiento y acompañamiento para que el niño logre los objetivos planteados
Comprensión de lectura Identificar ideas principales y secundarias Parafrasear un texto	Detectar autores relevantes para la investigación Identificar informaciones que cumplen con criterios de rigurosidad	Motivar la lectura: disponer de un espacio solo para leer dentro del aula de clase, realizar intercambio de libros, dejar que los niños lean sobre lo que en verdad les gusta e interesa, entre otras
Manejar buscadores de internet Sentir agrado por la tecnología y su buen uso	Diseñar el marco teórico y comprender su elaboración	Subrayar ideas principales de un texto y enseñar la paráfrasis Incentivar el buen uso de la tecnología
Recoger y organizar información Respetar por la autoría de una obra	Elaborar contenidos del informe final de investigación	Generar espacios para que el niño entre en contacto con el mundo de la tecnología Realizar proyectos con los niños usando herramientas de internet
Incorporar información a un documento Redactar ideas propias Organizar ideas Usar procesadores de texto	Elaborar conclusiones y recomendaciones Elaborar resúmenes y síntesis Elaborar el estado del arte y el marco teórico de una investigación	Motivar en los niños la escritura: utilizar estrategias lúdico pedagógicas, espacios y hábitos que lleven al niño a sentir gusto e interés por escribir
Utilizar diferentes técnicas de análisis Seguridad frente a lo que se hace	Trazar el diseño metodológico en investigación Sustentar las decisiones metodológicas	Realizar experimentos científicos con los niños que requieran un orden en su proceso y reconocimiento de etapas

Comprender los procesos de razonamiento, qué es una descripción, una clasificación, una comparación, una explicación. Interés por aprender conceptos nuevos	Identificar los tipos de investigación	Los niños deben observar y analizar problemas de su entorno e intentar resolverlos de diferente manera
Identificar seres y atributos. Identificar protagonistas de una acción Distinguir distintos tipos de atributo Ser responsable consigo mismo y con las personas de su entorno	Identificar unidades de estudio Distinguir las unidades de estudio de los informantes Identificar eventos de estudio Operacionalizar variables Ser ético con las personas a quienes se investiga	Juego de roles con los niños, incentivar a decir y a escribir descripciones, características, cualidades, defectos, ventajas y desventajas
Observar, recoger y analizar información Saber preguntar	Aplicar técnicas e instrumentos de recolección de información	Diseñar con los niños cuestionarios Realizar entrevistas a sus compañeros, docentes y padres de familia. Hacer seguimiento de pistas Búsqueda del tesoro
Dominar operaciones matemáticas básicas Saber usar fórmulas Conocer el lenguaje matemático Seguridad para desarrollar operaciones matemáticas	Procesar información por medio de la estadística Interpretar resultados matemáticos	Desarrollar ejercicios de estadística básica Usar la tabulación con ejercicios prácticos y a diario Interpretar datos numéricos a partir de la lectura de un artículo de prensa y de documentales
Establecer relaciones entre ideas y contenidos	Identificar los resultados de la investigación	Conformar grupos de trabajo para analizar situaciones que representen solución a problemas. Socializar lecturas y compartir opiniones

Hablar forma clara, argumentada y convincente Motivación para hablar en público	Exponer de la investigación	Orientar la exposición de diferentes temas. Asignar exposiciones a los niños Enseñar y motivar a los niños a hablar en público
Escuchar críticas y sugerencias. Aceptar correcciones Disposición para corregir errores	Criticar y autocriticar errores en una investigación Aceptar las críticas de la comunidad científica Reconocer aspectos no resueltos de la investigación	Involucrar la autoevaluación y coevaluación de las actividades en clase y tareas.
Realizar actividades en conjunto y demostrar actitud de aprendizaje Compromiso para trabajar en grupo	Hacer proyectos de investigación en colaboración	Planear actividades en grupo con diferentes fines, exposiciones, carteleras, juegos, entre otras.

Fuente: elaboración propia

Todo investigador, para iniciar su proceso de indagación requiere ser capaz de detectar un problema, plantearse preguntas viables, argumentar y justificar los motivos que lo llevaron a hacer esa investigación, para ello se necesita que en sus primeras etapas de formación, desarrolle destrezas como; analizar definiciones, distinguir un concepto de una descripción, interés por la ciencia, organizar el tiempo, observar el entorno, identificar situaciones, describir hechos, formular preguntas, entre otras. Estas destrezas pueden ser trabajadas por el docente en el aula a través de: uso metáforas para explicar a los niños que es un concepto, organizar el tiempo de trabajo al inicio de la clase, revisar con los niños qué se necesita para cada actividad, inculcar la idea de aprovechar bien el tiempo y que cuanto más productivos sean, más podrá tener tiempo de recreación y descanso, mostrar imágenes, leer historias, proyectar videos y pedir que los niños describan lo que vieron o escucharon, enseñar a formular bien una pregunta, comenzar la clase con preguntas sobre el tema, en lugar de comenzar directamente con la explicación.

Además, toda investigación se basa en una fundamentación teórica, lo cual conlleva construir textos, detectar autores relevantes para la investigación, identificar informaciones que cumplen con criterios de rigurosidad, diseñar el marco teórico, elaborar contenidos del informe final de investigación. Para esto los niños requieren reforzar habilidades como: comprensión de lectura, identificar ideas principales y secundarias, parafrasear un texto, manejar buscadores de internet, sentir interés por la tecnología y su buen uso, recoger y organizar información, respetar por la

autoría de una obra, redactar ideas propias, usar procesadores de texto. Algunas de las ideas para trabajar en el aula con los niños son: motivar la lectura, disponer de un espacio solo para leer dentro del aula de clase, realizar intercambio de libros, subrayar ideas principales de un texto y enseñar a parafrasear, incentivar el buen uso de la tecnología, realizar proyectos con los niños usando herramientas de internet, motivar en los niños la escritura; utilizar estrategias lúdico pedagógicas, espacios y hábitos que lleven al niño a sentir gusto e interés por escribir.

Por otra parte, es importante tener en cuenta los aspectos metodológicos de la investigación, los cuales son la ruta para todo investigador, y que le ayudarán a trazar el diseño metodológico de la investigación: sustentar las decisiones metodológicas, identificar los tipos de investigación, identificar unidades de estudio, identificar eventos de estudio, operacionalizar variables. Algunas de las habilidades que el niño deberá desarrollar con ayuda del docente son: utilizar diferentes técnicas de análisis, comprender los procesos de razonamiento, identificar que es una descripción, una clasificación, una comparación, una explicación, identificar seres y atributos, distinguir distintos tipos de atributo, ser responsable consigo mismo y con las personas de su entorno. El docente puede lograr eso en los niños haciendo que los niños observen y analicen problemas de su entorno e intenten resolverlos de diferente manera, juego de roles con los niños, incentivar a decir y a escribir descripciones, características, cualidades, defectos, ventajas y desventajas, diseñar con los niños cuestionarios de preguntas, realizar entrevistas a sus compañeros, docentes y padres de familia, hacer seguimiento de pistas, búsqueda del tesoro.

Por último, el investigador debe saber analizar datos y obtener resultados, lo cual en investigación sirve para procesar información por medio de herramientas como la estadística, interpretar resultados matemáticos, identificar los resultados de la investigación, exponer la investigación, criticar y autocriticar errores en una investigación, reconocer aspectos no resueltos de la investigación, hacer proyectos de investigación en colaboración. Las habilidades básicas a desarrollar en el niño son: dominar operaciones matemáticas básicas, seguridad para desarrollar operaciones matemáticas, establecer relaciones entre ideas y contenidos, hablar forma clara, argumentada y convincente, motivación para hablar en público, aceptar correcciones, disposición para corregir errores, realizar actividades en conjunto y demostrar actitud de aprendizaje. En su labor diaria con los niños, el docente puede usar estrategias como: desarrollar ejercicios de estadística básica, enseñar a tabular datos con ejercicios prácticos y a diario, interpretar datos numéricos a partir de la lectura de un artículo de prensa y de documentales, conformar grupos de trabajo para analizar situaciones que representen solución a problemas, asignar exposiciones a los niños, enseñar y motivar a los niños a hablar en público, involucrar la autoevaluación y coevaluación de las actividades en clase y tareas, planear actividades en grupo con diferentes fines, exposiciones,

carteleras, juegos, entre otras.

Este proceso de formación que orienta el docente a los estudiantes de colegio debe ser en lo posible transversal, coordinado entre todos los docentes, participativo, flexible, integral u holístico, pero sobretodo innovador, para poder salir de la monotonía de las clases y de la educación tradicional, la idea es incentivar en los niños más pequeños el amor por la ciencia e involucrarlo en todo lo que tenga que ver en ello.

Los niños, niñas y jóvenes son siempre aprendices, como todos los individuos en una sociedad; lo que aprenden, el tipo de conocimiento que más valoran y los ámbitos sociales donde ello sucede, constituyen las claves que la escuela debe desentrañar para orientar una “*cultura de la investigación*” (Rojas, 2008).

En todo caso, el fomentar el estudio de la ciencia, investigación y tecnología, llevará al niño a tener más contacto con el mundo real y los problemas de su entorno. Fomentar la investigación, desde temprana edad, permitirá contar con una masa crítica de niños y jóvenes motivados y formados en el proceso de generación de conocimiento, que rápidamente puedan acceder a la investigación en etapas posteriores, y que sean capaces de plantearse preguntas y de dar respuestas para proponer soluciones a problemas locales, regionales y nacionales. En otras palabras, jóvenes innovadores (Leiva, 2013).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castillo, M. (2007). Identificación de estrategias para la formación de investigadores desde la escuela. Documento en línea. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719642>. Consulta: 10/08/18.

Ciocca, D., & Delgado, G. (2017). La realidad de la investigación científica en latín América; una perspectiva de información privilegiada. Documento en línea. Disponible en: <https://www.mendoza-conicet.gob.ar/portal/upload/2017cioccadelgado1.pdf>. Consulta: 07/10/18.

Colciencias. (2017). Proyectos oferta Colciencias: jóvenes investigadores e innovadores. Documento en línea. Disponible en: https://www.colciencias.gov.co/sites/default/files/upload/reglamentacion/01-proyecto-oferta-colciencias-jovenes-investigadores_0.pdf. Consulta: 05/11/2018

Comisión económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2004). <https://www.cepal.org/es/comunicados/america-latina-caribe-rezagada-investigacion-desarrollo>

García, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar.

- Documento en línea. Disponible en: https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/31362/Formalidad_e_informalidad.pdf?sequence=1. Consulta: 02/10/18.
- Leiva, O. (2013). Formación en Investigación: Una Propuesta de Enseñanza para el Colegio Gimnasio los Pinares. Documento en línea. Disponible en: <http://www.bdigital.unal.edu.co/12990/1/43743405.2014.pdf>. Consulta: 10/11/18.
- Loaiza, J. (2016). <http://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/colombia-ultimo-en-formacion-de-doctores-en-el-mundo-IF5645183>
- Ministerio de Educación Nacional (2009). Desarrollo infantil y competencias en la Primera Infancia. Documento en línea. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf. Consulta: 20/12/18
- Ollarves, Y., & Salguero, L. (2009). Un propuesta de competencias investigativas para los docentes universitarios. Documento en línea. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/761/76120651006.pdf>. Consulta: 07/10/18.
- Pérez, I. (2012). Fortalecimiento de las competencias investigativas en el contexto de la educación superior en Colombia. Documento en línea. Disponible en: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/770/1409>. Consulta: 15/01/19.
- Restrepo, B. (2004). Formación Investigativa e investigación Formativa: Aceptaciones y Operacionalización de esta última. Documento en línea. Disponible en: <http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>. Consulta: 29/01/19.
- Rojas, H. (2008). La importancia de las políticas públicas de formación en investigación de niños, niñas y jóvenes en Colombia, para el desarrollo social. Documento en línea. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77360214.pdf>. Consulta: 01/09/18.
- Rojas, H. (2009). Formar investigadores e investigadoras en la universidad: optimismo e indiferencia juvenil en temas científicos. Documento en línea. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/773/77314999018.pdf>. Consulta: 07/10/18.
- Zamora, N. (2014). La formación investigativa de los estudiantes: Un problema aún por resolver. Documento en línea. Disponible en: <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/316/291>. Consulta: 15/12/18.

ANÁLISIS DE LA FILOSOFÍA, PEDAGOGÍA Y EPISTEMOLOGÍA: HACIA LA HORIZONTALIDAD EN LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE



Abel Antonio Díaz Castellar
Institución Educativa Los Andes
Secretaría de Educación de Antioquia, Colombia
abeldocente12@hotmail.com

Fecha de recepción: 10/03/2019

Fecha de revisión: 15/03/2019

Fecha de aceptación: 23/04/2019

RESUMEN

A partir del análisis de los aspectos y paradigmas definitorios de los conceptos filosofía, pedagogía y epistemología y su contextualización en la sociedad actual, al ser elementos fundamentales en la comprensión de las bases de la educación del siglo XXI, es posible identificar paradigmas emergentes, entre ellos, los referentes a las prácticas de aula o a las estrategias que los docentes aplican en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Precisamente, en el análisis realizado en este ensayo se identifica que uno de los paradigmas emergentes que subyace a las prácticas educativas actuales es la concepción implícita que se tiene en la relación docente y alumno, donde el primero, se considera el dueño del saber o “iluminado” y el segundo, un ser carente de “luz” es decir, sin conocimientos, que solamente debe estar dispuesto a aprender y recibir sin discusión la información que le brinda el docente. Así, la identificación de dicho paradigma en las prácticas educativas, con relación a la filosofía, pedagogía y epistemología educativa, debe motivar a docentes y profesionales en ejercicio de la educación a reflexionar y repensar el carácter teleológico de su propia práctica a partir de procesos y resultados finales, mediante la sistematicidad y continuidad en el ejercicio metacognitivo, con la consecuente generación de estrategias para orientar la práctica educativa hacia la horizontalidad formativa entre docente y estudiante (no como alumno), bajo la premisa que ambos pueden ser aprendices en el proceso educativo mediado por la comunicación bilateral y así potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje de ambos. Estas estrategias para fomentar la horizontalidad en la relación docente estudiante se consolidan y fortalecen desde la creación de espacios de investigación y debate epistemológico en los círculos académicos institucionales, para forjar una cultura institucional de investigación-acción epistemológica cuya pertinencia es cada vez más evidente en esta sociedad transcompleja.

Palabras clave: Filosofía, pedagogía, epistemología, educación, horizontalidad

ANALYSIS OF PHILOSOPHY, PEDAGOGY AND EPISTEMOLOGY: TOWARDS HORIZONTALITY IN THE TEACHER-STUDENT RELATIONSHIP

ABSTRACT

From the analysis of the defining aspects and paradigms of the concepts philosophy, pedagogy and epistemology and their contextualization in today's society, being fundamental elements in the understanding of the foundations of 21st century education, it is possible to identify emerging paradigms, among them, those referring to classroom practices or to the strategies that teachers apply in the teaching-learning processes. Precisely, in the analysis carried out in this essay it is identified that one of the emerging paradigms that underlies current educational practices is the implicit conception that exists in the teacher and student relationship, where the first one is considered the owner of knowledge or "enlightened" and the second, a being devoid of "light" that is to say, without knowledge, who should only be willing to learn and receive without discussion the information provided by the teacher. Thus, the identification of this paradigm in educational practices, in relation to philosophy, pedagogy and educational epistemology, should motivate teachers and professionals in the exercise of education to reflect and rethink the teleological character of their own practice from processes and final results, through the systematic and continuity in the metacognitive exercise, with the consequent generation of strategies to guide the educational practice towards the formative horizontality between teacher and student (not as a student), under the premise that both can be learners in the educational process mediated by bilateral communication and thus enhance the teaching-learning process of both. These strategies to foster horizontality in the student teacher relationship are consolidated and strengthened since the creation of epistemological research and debate spaces in institutional academic circles, to forge an institutional culture of epistemological research-action whose relevance is increasingly evident in this trans-complex society

Keywords: Philosophy, pedagogy, epistemology, education, horizontality

INTRODUCCIÓN

El presente ensayo se encuentra estructurado y organizado a partir de los siguientes conceptos: Filosofía, Pedagogía y Epistemología y Filosofía de la Educación. Posteriormente, estos se contextualizan para comprender y adoptar una postura crítica frente a uno de los paradigmas de la filosofía de la educación subyacentes en la sociedad transcompleja del presente siglo, a saber, la relación unilateral o vertical existente entre el docente y alumno, y la necesidad de transformarla a relación horizontal que favorezca el aprendizaje de ambas partes.

Si bien, desde las nuevas corrientes pedagógicas, existe el discurso de la horizontalidad y la construcción colectiva del conocimiento, para nadie es un secreto que en esencia, el paradigma conductista está vigente en la práctica. Por esta razón se desea promover en los docentes la sistematicidad y continuidad en el ejercicio metacognitivo de la educación actual, que les permita identificar desde una postura epistemológica y filosófica de la pedagogía las dificultades en su labor de formación, con la consecuente generación de estrategias para mejorar continuamente su propia práctica educativa, en este caso específico, favoreciendo la horizontalidad.

En esa línea, en el proceso de recabar y reflexionar sobre el proceso educativo para el mejoramiento continuo, se sugiere la creación de espacios de investigación y debate epistemológico en los círculos académicos docentes institucionales para forjar una cultura de investigación-acción epistemológica cuya pertinencia, se hace cada vez más evidente en esta sociedad transcompleja.

Con relación al desarrollo temático de este ensayo, en primer lugar se presentarán las definiciones de los conceptos que fundamentarán el análisis medular (filosofía, pedagogía y epistemología) en los apartados No 1, 2, 3, respectivamente. En segundo lugar, basándose en ellos se hará un el abordaje crítico de las prácticas educativas, en el apartado No. 4, Filosofía de la educación, en el que se concluye que la educación debe ser objeto de reflexión pedagógica continua y transformarse en un proceso horizontal y bidireccional de tal manera que docentes y estudiantes sean sujetos de aprendizaje.

FILOSOFÍA

En esta sección del presente ensayo, se abordará el concepto de Filosofía, así como los objetos que son de su reflexión. De manera sucinta se explica sus principales vertientes, para centrarse en la trazabilidad histórica de los objetos de su reflexión, hasta la posmodernidad, donde su principal objeto de reflexión es la ciencia, con relación al carácter ontológico y epistemológico de los conceptos y la forma en que se relacionan para crear nuevo conocimiento, es decir, el método científico.

Para empezar, el término filosofía proviene etimológicamente del vocablo latino “philosophia”, que se puede fragmentar en el término “filo”, que se refiere al amor o afinidad, y “Sofía” a la sabiduría. De esta manera, la definición etimológica es “amor por el saber o la sabiduría” (Rodríguez, 2019; p.265).

Dicha sabiduría proviene de tópicos tan amplios y aparentemente distintos que abarcan desde el comportamiento humano o ético y moral, el arte, el lenguaje, hasta la pregunta por la razón de la existencia y la vida misma. Así, dada la amplitud temática de la filosofía, se ha subdividido en

varias ramas que se ocupan de estudiar cada tópico por separado y de manera específica. Entre las principales ramas de la metafísica, la Gnoseología, Lógica, Ética, Estética (Ruvituso & Sosa, 2018)

En cuanto a la Metafísica, Ruvituso y Sosa (2018) explican que se encarga de estudiar principalmente la naturaleza, los componentes y leyes fundamentales que rigen aquello que percibimos como realidad. Así mismo, trata de esclarecer los conceptos a partir de los cuales el ser humano comprende la vida: ser, tiempo, existencia, objeto, sujeto, entre otros. Esta rama de la filosofía ha servido de fuente de inspiración para las Ciencias duras o exactas, tales como la Biología, Matemática, Química y Física.

Respecto a la Gnoseología, estudia los hechos relacionados con el origen, características, alcances y límites del conocimiento humano, como proceso intelectual, investigando el proceso de adquisición del conocimiento y aprendizaje de los seres humanos (Ruvituso & Sosa, 2018).

Así mismo, la Lógica estudia los medios y formas en que el ser humano infiere conclusiones validas a partir de proposiciones o premisas previas. De esta manera, a la lógica le interesa comprender cuales son leyes de la inferencia lógica y demostración validad a través de los razonamientos deductivo, inductivo, analógico que el ser humano es capaz de realizar, y la representación respectiva a través de símbolos y operadores. (Ruvituso & Sosa, 2018).

Con relación a la Ética estudia los principios y leyes que rigen el comportamiento adecuado del ser humano, respecto a un conjunto de bases morales preestablecidas por la sociedad en donde se desarrolla. De esta manera, la rama filosófica que se encarga de estudiar si una persona se comporta bien o mal y la razón de ello, es la Ética (Rodríguez, 2019; Ruvituso & Sosa, 2018).

Frente a la estética, entendida como el estudio de la belleza en todas sus formas, estudia los múltiples factores que afectan la concepción de lo bello que es percibida en el hecho estético, así como en los sentimientos y emociones asociadas a lo que el individuo percibe como belleza (Ruvituso & Sosa, 2018).

En el siguiente grafico se muestra de manera esquemática la estructuración de la Filosofía en la actualidad:

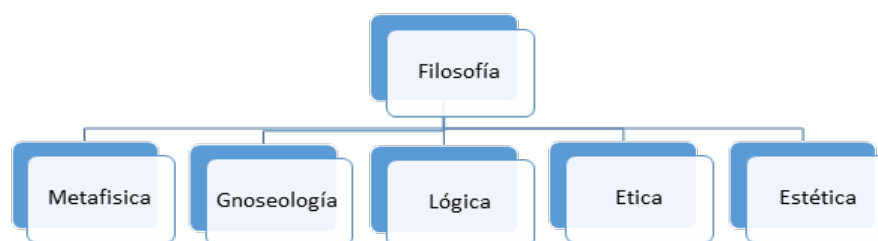


Gráfico No. 1. Estructuración de la Filosofía en la actualidad. Fuente: Autor (2019)

A partir de la concepción de filosofía y las ramas en que se divide, es correcto afirmar que el problema de filosofía ha sido comprender el origen del conocimiento humano. En ese camino, los filósofos se han preguntado cuáles son las distintas formas de conocimiento, naturaleza y su validez. Llegado a este punto, es preciso anotar que en el análisis filosófico de las distintas formas del conocimiento no siempre se consideró a la ciencia como la principal forma legítima. En la Antigüedad la ciencia era solo una de las formas de conocimiento entre otras, sin embargo, en la Modernidad la ciencia es la que destaca como principal forma de conocimiento. En ese sentido, Castro (2019) señala que el éxito de la ciencia se evidencia, no sólo en la producción constatable del conocimiento del mundo, sino también en la vida del ser humano, a través de la técnica y tecnología, hasta tal punto que la sociedad moderna está íntimamente relacionada con la ciencia, como si fueran dos caras de la misma moneda.

Para mencionar algunos casos de lo planteado en el párrafo anterior, tenemos a Descartes, que no es sólo el padre de la filosofía moderna, sino también el científico y matemático creador de la geometría analítica, mostrando así una relación estrecha entre el conocimiento filosófico y el científico. Además, Leibniz, cocreador del cálculo infinitesimal con Newton, fue un productivo filósofo, con su teoría sobre las monadas y la teodicea. Incluso, Kant investigó la posibilidad de la ciencia a partir del hecho real de la existencia de la ciencia newtoniana (Castro, 2019). Se observa entonces, que la filosofía ha tenido una relación cada vez más notoria de sujeto objeto con la ciencia.

Retomando el objeto de reflexión de la filosofía sobre las formas de conocimiento, donde la ciencia no era la principal, fue a partir del positivismo del siglo XIX cuando la ciencia se ha convertido en principal objeto de reflexión filosófica y se rechaza cualquier otra forma de conocimiento que no sea el científico. Al respecto, Augusto Comte y Carl Marx (citado en Uribe & Rosales, 2019) considera que la religión y la metafísica son etapas superadas en la evolución de la razón humana, y que sólo con la ciencia la razón llega a su plena madurez. De ahí en adelante la filosofía científica ha crecido cada vez más en amplitud y profundidad. El siguiente grafico ilustra en una línea temporal el cambio de objeto de la filosofía, según Comte y Marx.

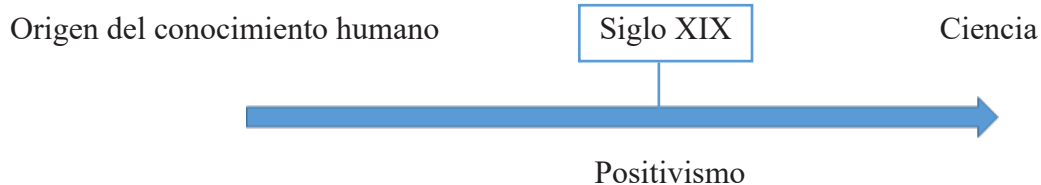


Gráfico No. 2. Línea temporal del cambio de objeto de la filosofía según Comte y Marx.

Fuente: Autor (2019).

Ahora bien, con relación a la filosofía de la ciencia, es de anotar que existen varias formas en que la filosofía puede ocuparse de la ciencia. En primer lugar lo puede hacer aprovechando los resultados más abarcadores de los descubrimientos científicos. En el caso de Kant y Hume (citado en Ramírez, 2018) hacen su reflexión filosófica a partir de la física newtoniana, por su parte, Spencer y Comte (citado en Lightman, 2016) a partir del descubrimiento de la teoría de la evolución de las especies vivientes. Russell y Whitehead (citado en García, 2017) a partir de la teoría de la relatividad. En esta perspectiva se aprovecha el contenido de la ciencia y sus resultados como objeto de reflexión filosófica.

Una segunda forma que puede tener la filosofía para ocuparse de la ciencia consiste en analizar los principios, presupuestos y métodos científicos desde el punto de vista de su alcance, su verdad y su validez, lo cual consiste en un análisis epistemológico. Se hacen preguntas como: ¿Cuáles son los principios sobre los que se apoya el conocimiento científico? La filosofía de la ciencia parte de supuesto que las ciencias utilizan algunos principios sin meta analizarlos; y por tanto, sería función de la filosofía el esclarecimiento de los principios, tarea que ella se autoimpuso desde el principio según la definición de Aristóteles de que la filosofía es el saber de los primeros principios.

En efecto, otro de los tópicos que aborda la filosofía de la ciencia es acerca de la naturaleza de la metodología científica. Por ejemplo, ¿es el razonamiento inductivo el principal método científico? ¿Es la deducción? ¿Sera que el método científico es una combinación de ambos? ¿O no hay un método científico sino diversos métodos científicos según las distintas disciplinas científicas? ¿Cuál es la base de la validez de dichos métodos científicos?. David Hume (citado en Ramírez, 2018), por ejemplo, puso en aprietos los fundamentos del método inductivo, sin que hasta el presente se haya logrado dar una respuesta completamente satisfactoria a sus planteamientos. Debido a ello, Popper (citado en Castro, 2019) piensa que el método inductivo no es el método científico, sino más bien el hipotético-deductivo. Creamos hipótesis para explicar los hechos, y tratamos de refutarlas para saber si resisten o no la crítica.

Por otro lado, una tercera forma de filosofía de la ciencia es analizar la estructura conceptual de la ciencia. Para ello, se hacen preguntas tales cómo, ¿Qué es un concepto científico? ¿Qué es un concepto teórico y qué es un concepto observado? ¿Qué es una ley científica? ¿Cuál es la naturaleza de las leyes científicas? ¿Qué es una teoría científica ¿Cuál es su estructura?. La ventaja de la filosofía para su análisis conceptual, es precisamente la disponibilidad de las herramientas lógicas y epistemológicas con que cuenta. El científico hace ciencia, aplica sus métodos y estrategias; pero no siempre es plenamente consciente del alcance conceptual de dichos métodos. Esta orientación de análisis filosófico meta analítico de la ciencia predomina hoy y se ha denominado a ésta una

teoría internalista de la ciencia (Redondo & Coca, 2019).

Por último, una cuarta forma de filosofía de la ciencia trata de observarla en sus relaciones externas. No sólo la ciencia como tal, sus principios, sus métodos, sus conceptos, sino más bien sus relaciones con la sociedad, con la política, con otras formas de producción creación de conocimiento según éste se articula en cada época de la historia humana. Esta forma ha cobrado mucha importancia con la introducción de la dimensión histórica de la ciencia. De hecho, hoy no se considera ya que haya existido siempre el mismo concepto de ciencia, sino que lo que se entiende por ciencia ha evolucionado, desde la Antigüedad a la Edad Media, posteriormente en el Renacimiento y en la Época Moderna y Contemporánea adquiere una nueva definición. Por ejemplo, para Aristóteles es importante la base empírica de la ciencia, no obstante, en ella no incluye la experimentación como parte esencial (Kuhn, 2019).

Con relación a la idea filosófica que hoy se tiene de ciencia, cabe mencionar que hasta no hace mucho todo el mundo pensaba que la ciencia es un saber acumulativo, que progresaba sobre las teorías previas. Sin embargo, hoy muchos piensan que cierta revolución científica interrumpe discontinuamente el desarrollo de una determinada línea de pensamiento científico y se inaugura otra nueva, y que las nuevas concepciones no siempre ni en la mayoría de los casos sostienen los principios, métodos y conceptos de la época anterior. Sea cual sea el caso, uno de los temas preferidos en la investigación histórico filosófica de la ciencia es el modo de cambio de las teorías científicas. El avance del conocimiento era hasta hace muy poco un dogma indiscutido en la historia y la filosofía de la ciencia. Hoy ya no sucede lo mismo, ya que algunas corrientes filosóficas ven en la ciencia más su función práctica que su alcance como medio de conocer la naturaleza de las cosas.

Pero no sólo se estudia la evolución interna de las teorías y conceptos científicos, también la filosofía analiza la dimensión social y política en que se desenvuelve la ciencia en cada época. Un ejemplo de dicho análisis resalta que los intereses de clase social subyacen al desarrollo de una ciencia, de una teoría científica, de un método, etc. Michel Foucault (citado en Allan, 2019) han enfatizado las relaciones políticas de la ciencia, es decir, sus relaciones con el poder y los poderes que en cada momento de cada sociedad configuran la trama social. Otras tendencias filosóficas como la de la escuela de Frankfurt y la hermenéutica, destacan la diferencia entre los métodos científico natural y las ciencias sociales e históricas.

En conclusión, podemos decir que la filosofía, desde sus comienzos, se ha interesado, no solo en los aspectos estructurales del conocimiento, su qué ontológico, sino también, en el cómo se estructura, su cómo epistemológico, así como su porqué y para qué, todos ellos como factores

dependientes de un punto histórico-social, determinado por la clase dominante de dicho momento. En cuanto al referido objeto de estudio, no siempre fue únicamente la ciencia, sin embargo, tras el éxito pragmático de esta se fue consolidando como objeto de reflexión filosófica principal, hasta el punto que hoy hablamos de “filosofía de la ciencia” (Rojas, 2001). Analicemos ahora el concepto de “pedagogía.”

PEDAGOGÍA

En esta sección del ensayo se analizara el concepto de pedagogía, desde su raíz etimológica, entendiéndola como una ciencia en tanto cumple dicho método, pero también alimentada conceptualmente por los saberes emergentes adquiridos en contextos distintos, lo que se traduce en impredecibilidad, lo cual pone en tela de juicio su carácter científico. Sin embargo a juzgar por los conceptos y particularidades propias del método científico, es una ciencia, solo que una ciencia transcompleja en la medida en que es afectada por la emergencia conceptual proveniente de la interacción de conceptos pedagógicos en un contexto complejo.

Comenzaremos explicando que la expresión “pedagogía” proviene del griego paidíon que significa ‘niño’ y agōgós que significa ‘guía, conductor’, por lo que etimológicamente, es la disciplina que tiene como objeto de estudio la educación con el fin de organizarla para cumplir con determinados fines, establecidos a partir de lo que es deseable para una sociedad, es decir, el tipo de ciudadano que se quiere formar (Berzal, 2019).

Asimismo, Berzal (2019) señala que la pedagogía, con relación a la forma como se construye, es un saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y diagonal sobre su propia práctica pedagógica la cual se vivencia en el sistema educativo a través de micro y macro entornos en relación maestro estudiante cuyo objeto es el descubrimiento, apropiación del conocimiento, aptitudes y aplicación adecuada de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación. Sin embargo, acepta sugerencias y técnicas que nunca se domina más que por el ejercicio mismo de cada día y por saberes intuitivos.

De esta manera, la pedagogía se ocupa en su esencia del conocimiento, en el tiempo y en el espacio, de las acciones imprescindibles y necesarias que han de realizarse para que tales procesos resulten, eficientes y eficaces, tanto para el educando como para el educador. En este sentido, la esencia metodológica de la pedagogía, como ciencia, es materialista y dialéctica. Es una parte importante en el contexto de la concepción sistémica de la ciencia, de aquí que en su avance y perfeccionamiento intervengan el de otros campos que abordan diversos aspectos de la realidad

material y social, de manera concatenada y unitaria. Por otra parte, si se define la ciencia como un sistema de conocimientos escrupulosamente comprobados, encontramos que los conocimientos pedagógicos reúnen estas condiciones. Tales conocimientos se refieren al sistema de relaciones recíprocas entre los miembros de la sociedad, que influyéndose mutuamente realizan el proceso de la educación, en el cual se alcanza el fin de formar a las generaciones en el respeto y acatamiento a las normas de la comunidad y asimilación de los valores considerados por ésta como deseables.

Dada la naturaleza distinta de los objetos pedagógicos, es preciso anotar que ninguna disciplina, en su particularidad, puede dar cuenta de la pedagogía como tal. Aunque la pedagogía tiene relación con las ciencias sociales y naturales, no puede ser comprendida en una concepción restringida de la ciencia. De hecho, a la pedagogía no le falta nada para ser una ciencia sistemática en sentido estricto; pues tiene un sistema dotado de unidad, dominado de un modo sistemático por el concepto de educación, y posee su propia base empírica en las investigaciones pedagógicas empíricas y experimentales.

En definitiva, que la pedagogía es una ciencia lo demuestra su propia constitución, como ciencia está formada por un objeto propio, por una parte de la totalidad real que no participa del campo de las otras ciencias. Es de anotar que la pedagogía tiene su objeto peculiar, la educación, que le corresponde exclusivamente a ella; con sus propios métodos: observación, experimentación, comprensión, interpretación, etc., de la realidad educativa; disponiendo -además- de una unidad y sistema. Estas concepciones nos remiten a una definición de pedagogía más integral: es una ciencia con principios humanistas (es arte, pasión, educabilidad, praxis, pensamiento teórico y práctico) fundamentados en la ética de la convivencia y formación del carácter de la persona moral desde las instituciones educativas (CECAR¹, 2013). En una primera instancia puede entenderse la complejidad como el fenómeno compuesto por una gran variedad de elementos que mantienen entre sí una gran variedad de relaciones, con interacciones lineales y no lineales, sincrónicas y asincrónicas, la evolución de cuyo conjunto es imprevisible, incluso cuando su autoorganización se orienta por acciones teleológicas, es decir finalistas.

Esta acepción nos puede conducir a pensar, en los parámetros de la educación, que la pedagogía es complejidad del conocimiento de lo humano y de lo socio-cultural; asimismo, que se hace cada día más compleja por diversas tendencias, debido a la introducción de tecnológicas novedosas, en cuanto a información y comunicación. Pero también hay complejidad pedagógica, en definitiva, cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y que existe un tejido interdependiente, interactivo e interretroactivo entre el objeto de conocimiento y su contexto.

¹ Corporación Universitaria del Caribe

En el siguiente grafico se muestra las características mencionadas en este apartado con relación a la pedagogía:

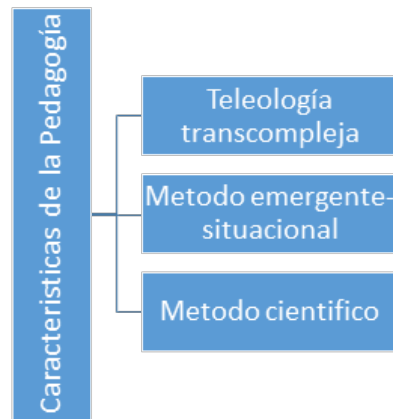


Gráfico No. 3 Características de la Pedagogía. Fuente: Autor (2019)

Puede concluirse, pues, que la pedagogía es el estudio metódico y sistemático de carácter científico, emergente en contexto que tiene como objetivo explicar y comprender el fenómeno educativo, para responder a las necesidades de formación de una sociedad transcompleja. Esto la constituye ciencia transcompleja en la medida en que es afectada por evolución paradigmática no solo disciplinar, sino sociocultural en todo su entramado conceptual complejo. Analicemos ahora el concepto de epistemología.

EPISTEMOLOGÍA

Para empezar, desde su origen etimológico, este término viene de la unión de las palabras “episteme”, que significa conocimiento y “logos”, que significa estudio (Genis & Camejo, 2015). Según estos autores, la epistemología es la rama de la filosofía que se encarga de examinar los fundamentos en los que se apoya la creación de conocimiento a partir de qué es el conocimiento, sus límites y posibilidades (qué podemos saber, cuál es el alcance de nuestro saber y, por ende, si es posible alcanzar la certeza); b) qué conocemos (lo real o la apariencia); c) el objeto del conocimiento (qué es un objeto, qué o quién lo define) y d) la relación o relaciones entre el conocimiento y las circunstancias vitales del investigador (la historia, la cultura, el individuo e incluso sus presupuestos metafísicos) (p.18).

Así pues, la epistemología es una división de la filosofía que se encarga de explorar la coherencia interna de los razonamientos que llevan a la creación de conocimiento, la utilidad de sus metodologías teniendo en cuenta sus objetivos, los contextos históricos en los que aparecieron esas piezas de conocimiento y el modo en el que influyeron en su elaboración, y las limitaciones y

utilidades de ciertas formas de investigación y de ciertos conceptos, entre otras cosas.

Si tuviésemos que reducir el significado de la epistemología a una pregunta, esta sería: ¿qué podemos llegar a conocer, y por qué medios? Así, esta rama de la filosofía se encarga tanto de buscar enunciados válidos sobre aquellos contenidos que podemos conocer, y también sobre los procedimientos y métodos que deberíamos usar para llegar a esa meta.

En cuanto a sus vertientes la epistemología incluye la lógica, que se dedica al estudio de las condiciones formales sobre las ciencias; la metodología es la teoría empleada en los métodos de investigación científica y las técnicas conexas con estos métodos, y la teoría del conocimiento o epistemología, que tiene muchas acepciones tales como que trata de explicar la naturaleza, las variedades, los orígenes, los objetos y los límites del conocimientos científico, que es una disciplina filosófica básica que investiga los métodos y conceptos científicos, que estudia críticamente las hipótesis y los resultados de diversas ciencias. El grafico a continuación, recoge las funciones de la epistemología:

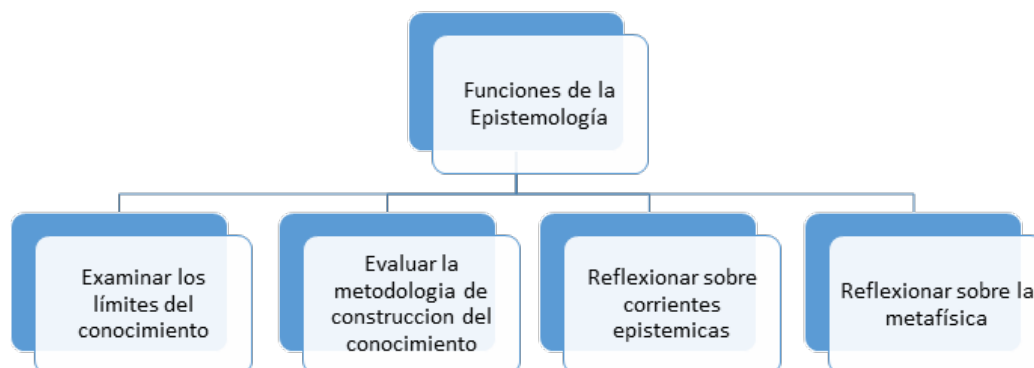


Gráfico No. 5. Funciones de la epistemología. Fuente: Autor (2019).

De esta manera, a partir de la reflexión epistemológica del origen del conocimiento y su validez, teniendo en cuenta la función de la epistemología mostradas en el grafico No. 5, existen numerosas corrientes filosóficas que tratan de explicar cómo se adquiere el conocimiento científico universalmente válido y sólido. Por ejemplo, por un lado, según el realismo ingenuo, está en nuestra mano conocer de forma fiel y detallada la realidad tal y como es; por otro lado, según las tendencias posmodernas y construccionistas más extremas no es posible crear un conocimiento definitivo ni universal de nada, y todo lo que podemos hacer es crear explicaciones totalmente opinables sobre lo que experimentamos.

Los analistas de la epistemología se encargan también de valorar positiva o negativamente la

utilización de ciertas metodologías de investigación, ya sean herramientas de análisis o métodos de recopilación de información, teniendo en cuenta la necesidad a la que se supone que dan respuesta. No obstante, es necesario tener en cuenta que la metodología y la epistemología se diferencian en que; la segunda da muy pocas cosas por sentado y cuestionarse premisas filosóficas está entre sus funciones, mientras que la primera se centra en los aspectos técnicos de la investigación y reposa en una cantidad de presuposiciones mucho mayores.

Por ejemplo, un epistemólogo puede hacerse preguntas acerca de la utilidad real de realizar experimentos con animales para extraer conocimientos acerca del comportamiento humano, mientras que un metodólogo se centrará más bien en asegurarse que las condiciones de laboratorio y la especie animal elegida son correctas.

Otra de las grandes funciones de la epistemología es crear un debate entre escuelas de pensamiento que se adscriben a distintas maneras de concebir la creación de conocimiento. La epistemología también se encarga de definir qué es la metafísica y en qué sentido esta es necesaria o no o imprescindible o no. Esta cuestión, a lo largo de la historia ha tratado de ser definida por muchos filósofos al concebir aquello que está más allá de lo material y físico, pero sensible a la razón, en la medida son constructos generados por la mente para explicar la realidad que nos rodea, prescindiendo de las discusiones en torno a si la metafísica debe considerarse objeto de análisis científico. En conclusión, se puede decir que la epistemología tiene como función examinar los límites del conocimiento, evaluar metodología para ello, reflexionar sobre corrientes epistémicas y reflexionar sobre la metafísica.

Una vez abordados dichos conceptos medulares de filosofía, pedagogía y epistemología, analicemos a la luz de estos, la filosofía de la educación en el siglo XXI.

FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI

Comenzando por la definición del concepto de filosofía de la educación, puede estructurarse a partir de los significados de “filosofía” y “educación”. La primera ya la tratamos en la primera sección del ensayo y se refiere al estudio científico sobre el origen, la naturaleza, método, causas y finalidad del conocimiento principalmente científico, y por su parte, educación se puede definir como “el conjunto de valores intelectuales que un individuo posee, y que se constituyen en una fuerza movilizadora del mejoramiento de la calidad de vida del sujeto educado y su contribución al progreso social y desarrollo comunitario” (Berzal, 2019; p.36).

Por lo anterior, se puede inferir que la filosofía de la Educación explora de manera estructural la esencia, los valores y fines del proceso educativo; es la disciplina que estudia el comportamiento

de las leyes que regulan el desarrollo de la sociedad humana, en todo el recorrido histórico del hombre en la tierra y hasta la actualidad. De hecho, la Filosofía la que permite entender la educación del hombre para lograr su desarrollo integral.

Con referencia al carácter constantemente reflexivo de la práctica educativa, esta característica ha obligado a la ciencia pedagógica a recurrir a la filosofía para despejar sus incógnitas. Así, según Fernández (2019) una rama de la filosofía nace con el nombre de ‘filosofía de la educación’, con el propósito de analizar lo que han dicho quienes practican y teorizan acerca de la educación y de sus problemas fundamentales:

Algunos de esos problemas se pueden expresar en preguntas tales como: ¿qué involucra la educación?, ¿qué es exactamente enseñar?, ¿cuándo se puede afirmar con propiedad que se “sabe” algo?, ¿qué criterios deben satisfacerse para decir que lo que un maestro hace puede caracterizarse verdaderamente como “punitivo”?, ¿qué quiere decir que todos los niños deben tener “igualdad de oportunidades”?, ¿qué significa “libertad” en un contexto educativo? (Fernández, 2019; p.17)

Para responder las preguntas o interrogantes anteriores, la educación toma de la filosofía la reflexión y el punto de vista de la totalidad para esclarecer los problemas relativos a la pedagogía. Así, viendo la educación como un todo, reflexionando acerca del hecho educativo desde sus presupuestos fundamentales, el educador podrá tener una mayor conciencia de su labor educativa y saber que su práctica descansa sobre temas que se imbrican con la humanidad.

En esa línea, podemos decir que los problemas de la filosofía de la educación actual son: El tipo de ser humano que se desea formar (el que), los medios para formar ese ser humano (el cómo) y la finalidad de la formación, su carácter teleológico(los fines o el para qué). La primera problemática parte desde las inquietudes socráticas por el ser y llega hasta nuestros días. Y esta pregunta es fundamental por cuanto si la educación tiene por propósito la transformación del individuo a través del conocimiento, una filosofía de la educación debe partir de la idea de ser humano.

A partir de lo anterior, se puede inferir la pedagogía presupone una idea del hombre, necesita un saber acerca de su estructura y esencia, antes de señalar fines y medios a la educación. Estos se definen en relación estrecha con aquella idea. El científico e investigador de la educación debe consultar a la filosofía la doctrina en torno del hombre. Esta servirá de base a la idea esencial de la educación y a una concepción fundamental sobre sus medios.

Pero si toda educación funda su quehacer en la idea de ser humano, el hecho de la multiplicidad de definiciones ha dado como resultado una constante experimentación y variación en la teoría

educativa. Desde que Sócrates en el siglo V a.C. intentó infructuosamente definir al ser humano buscando sus cualidades comunes, la humanidad ha propuesto una idea de hombre para cada época histórica.

El segundo problema esencial de la filosofía de la educación es el de la pregunta por los medios, por la manera de alcanzar ese ser humano que ya se ha definido en la primera pregunta. Este problema se encuentra en el ámbito de la Axiología, por cuanto a través de ciertos valores, estrategias y técnicas se puede lograr la consecución del hombre deseado.

El problema por los medios, referidos a la técnica de la acción educativa, se basa en la respuesta dada a la concepción antropológica. Luego de conocer al ser humano que se desea formar, el docente debe planear una serie de estrategias y técnicas para cumplir su labor educativa. Hoy, sin embargo, la educación se centra en la técnica, dejando a un segundo plano la creatividad. El docente busca contenidos y estrategias de clases planificadas con anterioridad por otros docentes, haciendo de la enseñanza un conjunto agregado de reglas técnicas y código de preceptos docentes. No obstante, si el docente retoma los fundamentos de la educación a través de la filosofía y creatividad ante las emergencias que surgen en la praxis pedagógica, puede convertir la enseñanza en actividad crítica, creadora y transformadora, lo cual se consigue respondiendo la tercera y última pregunta fundamental de la filosofía de la educación.

El tercer y último problema de la filosofía de la educación es la pregunta por los fines, problema sujeto a la Teleología de la educación que sirve como bitácora que señala la llegada a todo esfuerzo educativo, a saber, el problema de las causas finales, que es el más grave y el menos soluble dentro de los problemas de la teoría educativa, en la medida en que está sometido a las mayores variaciones y contingencias de tiempo y lugar, pero de una importancia mayúscula, puesto que la acción educativa es un sistema coordinado de medios para influir en dirección a un fin determinado. De hecho, la acción de educar implica trazar ciertas metas y procurar su realización. Por ello resulta débil una pedagogía constituida exclusivamente por medios educativos sin un horizonte teleológico definido

Estos tres problemas, el qué, cómo y para qué de la educación, conforman los problemas fundamentales de la educación vistos desde el punto de vista de la totalidad. Hacer filosofía de la educación implica responder estas preguntas cuyas respuestas varían dependiendo de la época, la geografía y el paradigma en los cuales se base. Un docente, sea consciente o no, siempre trabaja bajo estas premisas. Si lo hace conscientemente, sabrá qué tipo de ser humano desea formar y se imaginará a esos sujetos que tiene delante de sí en un futuro desempeñando o viviendo una vida

acorde con la enseñanza recibida; sabrá también ese maestro cómo formar a ese ser humano que desea educar, con cuáles valores, contenidos y estrategias desempeñar su labor educativa y sabrá además ese docente la finalidad de todo su esfuerzo y el para qué cambiar el estado de ese sujeto que se quiere transformar. El docente conocedor de esas respuestas será un profesional crítico y con una mejor oportunidad de alcanzar sus objetivos, con procesos autorreflexivos de manera constante para la mejora continua (Fernández, 2019)

De manera esquemática, los objetos centrales que estudia la filosofía de la educación de acuerdo al área que se ocupa de estos se muestra en el siguiente gráfico:



Gráfico No. 4. Objeto de estudio crítico de la filosofía de la educación.

Fuente: Autor (2019).

Ahora surge una cuestión: ¿Se puede pensar en una sola filosofía de la educación, es decir, analizar críticamente estas preguntas desde una sola mirada paradigmática? Se puede imaginar, por ejemplo, una educación en la cual se forme un ser para el trabajo, para ello se reforzará la educación productiva y la adquisición de habilidades y técnicas de producción con la intención de aumentar el producto interno bruto de una nación. Pero, asimismo se podría pensar también una educación para formar un ser libre y feliz, por medio de una educación autogestionaria, antiautoritaria. A partir de estas dos respuestas distintas en torno a la tercera pregunta, es decir, con carácter teleológico distinto, se puede afirmar que hablar de una sola “Filosofía de la Educación” resultaría incompleto, pues deja de lado otras posturas sociales, a menos que aceptemos el discurso dominante del que habla Foucault (citado en Galparoso & Pérez, 2018), que explica que todo sistema sociopolítico, incluyendo la educación y su filosofía obedece a una estrategia psicopolítica, que se configuran

como un instrumento del que se sirve el neoliberalismo para que el sujeto pueda introyectar en la dependencia, seducción y sensación de libertad sin sentirse agredido. Le hace creer que la autoexplotación es una consecuencia de su propia voluntad libre. Esta forma de poder es más sutil y más difícil de denunciar porque escapa a toda visibilidad (p.264)

Por ello, es preferible hablar de “Filosofías de la Educación”, como forma de afianzar el carácter diverso de las manifestaciones educativas y de representar las posturas sociales, si se quiere, hegemónicas.

En conclusión, la filosofía de la educación utiliza el método científico para recabar los elementos que estructuran la educación, tales como el tipo de ser humano que se desea formar, en el marco de la antropología, los valores y medios utilizados para dicho proceso, y la finalidad que se desea con la educación a impartir. Dado que las respuestas a estas tres preguntas son distintas según la esfera social e intereses del sector responsable de educar a la sociedad, es preferible usar la acepción filosofía de la educación. A modo de reflexión, los docentes deben ser los sujetos que por excelencia sean filósofos de la educación, en la medida en que están repensando constantemente su práctica educativa, y son, hasta cierto punto, responsables de la función y papel que desempeñan los sujetos en la sociedad (Vásquez et al., 2001).

Dadas las definiciones de epistemología y pedagogía abordada en párrafos anteriores, la primera se entiende como la rama de la filosofía que se encarga de examinar los fundamentos en los que se apoya la creación de conocimiento a partir de la definición del mismo, sus límites y posibilidades, qué conocemos, el objeto del conocimiento y la relación o relaciones entre el conocimiento y las circunstancias vitales del investigador; y la segunda, la pedagogía, como la disciplina que tiene como objeto de estudio la educación con el fin de organizarla para cumplir con determinados fines, establecidos a partir de lo que es deseable para una sociedad, es decir, el tipo de ciudadano que se quiere formar (Berzal, 2019; Genis & Camejo, 2015). Por lo tanto, en una primera aproximación al concepto de epistemología de la pedagogía puede decirse que se trata del análisis del proceso de creación, límites, posibilidades y relaciones del conocimiento generado o paradigmas vigentes respecto a la forma como se estructura la educación para entregarle a la sociedad el tipo de ser humano que esta necesita.

Frente a la infinitud de posturas y posiciones paradigmáticas que subyacen a la pedagogía de la educación, una de las conclusiones tempranas que hace un análisis epistemológico es que el conocimiento pedagógico es construido, en tanto obedece siempre a una perspectiva teórica que organiza esa experiencia (y, así, se la ubica en el último lugar del proceso de conocimiento). No

hay experiencia investigativa, y por lo tanto de conocimiento, que no responda a una teoría que nos ilumine algún aspecto del objeto investigado pero que, en ese mismo movimiento, proyecte alguna sombra (Gómez, 2010).

En esa línea de concepción del conocimiento como producción, según Popper (citado en González, 2017) se concibe que el mismo avanza por rupturas, y que siempre se conoce en contra de un conocimiento anterior. Esto quiere decir que la producción de conocimiento no parte de la simple experiencia sino que esa experiencia debe estar “informada” en el sentido de otorgar forma por una perspectiva teórica que la organice.

En este sentido, entender al conocimiento pedagógico y su producción como un proceso implica un lugar diferente para el científico/ investigador, en este caso docente, no ya de contemplación sino productivo: desde una mirada, es decir desde una teoría pedagógica, construye conocimiento nuevo sobre la forma como concibe la pedagogía misma. Analicemos ahora en el contexto educativo la perspectiva de formación y educación que se otorga a los estudiantes en el marco de la concepción epistemológica del método pedagógico empleado.

Con relación a dicha perspectiva de formación, una de las cuestiones planteadas desde la epistemología de la pedagogía según Ackerman (2014) es: “¿en qué consiste efectivamente ese (nuevo) vínculo entre los distintos sujetos (estudiantes y profesores) que se establece en el aula?” (p.16). Ese nuevo lazo, ¿cómo se constituye y modifica las subjetividades que forman parte? Esa pregunta es central, ya que si entendemos al conocimiento como un proceso, y a la relación profesor estudiante como un vínculo relacionado a la producción de conocimientos, los sujetos involucrados en ese vínculo (que es la relación pedagógica) deberían terminar ese proceso habiendo vivido transformaciones subjetivas relacionadas.

De hecho, las transformaciones dadas en la relación pedagógica, no solo adquieren relevancia de docente a estudiante, sino en su significado más profundo como una transformación que hagan del sujeto “saliente” un sujeto diferente al que comenzó el curso; también en el profesor deben operarse transformaciones que hagan de él otro sujeto; en otras palabras: que el vínculo en el aula, que como proceso, produzca transformaciones subjetivas en ambas partes de esta relación. Muy probablemente sean transformaciones diferentes, pero debe haberlas, debido a que si el conocimiento es un producto que se constituye en un proceso, los elementos que lo conforman (en este caso, estudiantes y docentes) deben “salir” de manera diferente a la que “entraron” en él; de lo contrario, no sería un proceso. ¿Qué proceso no opera transformaciones en todos sus componentes? En el estudiante, esa transformación tiene una manera sencilla de comprobación: la adquisición de

conocimiento, entre otras.

Ahora bien, en cuanto al “profesor”, es más complejo de incluir en esta transformación. Aun así, nos parece pertinente plantear que esta negación de la transformación subjetiva del docente estaría más relacionada con una concepción escolástica de la pedagogía como transmisión, y del conocimiento como descubrimiento, bajo la premisa de que lo que se sabe, se comunica, transmite en un vínculo unilineal, del iluminado, profesor a los alumnos, aprendices, que lo reciben y lo incorporan sin retroalimentación crítica.

Esta posición epistémica implica un ejercicio extra por parte del cuerpo docente, del cual formamos parte, de abandonar las concepciones paradigmáticas del “sentido común” del proceso de aprendizaje como una serie de clases de docente y aprendiz, sino repensar críticamente las acciones pedagógicas a partir de sus paradigmas epistemológicos para trascender dicha percepción convencional de los actores de la educación, y entender que la evaluación del aprendizaje se debe pensar en la comunicación y transmisión del conocimiento como proceso en la forma de “sistema de hábitos intelectuales, y no como un producto acabado, terminado, clausurado, incluso antes de su descubrimiento.

En este sentido, desde la epistemología de la pedagogía posmoderna sugiere superar la concepción de sentido común de la educación, concepción en la que los profesores “imaginan que el espíritu comienza como una lección, que siempre puede rehacerse una cultura perezosa repitiendo una clase, que puede hacerse comprender una demostración repitiéndola punto por punto, idea que retoma la metáfora de la “iluminación” que desarrollamos más arriba: somos los propios docentes los primeros que debemos salirnos de esta idea del proceso educativo para que las operaciones pedagógicas, los procesos educativos y las prácticas que se ejecutan en las aulas y fuera de ellas obtengan sus frutos en la producción de conocimiento.

Es en este proceso, y su reconocimiento, que la planificación de un curso puede ofrecer resultados cada vez mejores en cuanto a profundizar la capacidad reflexiva de quienes estudian: al romper con aquella concepción Iluminista del conocimiento se está rompiendo también con la idea de que se trata “de adquirir una cultura experimental, sino de cambiar una cultura experimental, de derribar los obstáculos amontonados por la vida cotidiana” y el sentido común.

Todo lo planteado hasta aquí implica que quien se enfrenta a un curso como profesor debe concebir a los estudiantes como sujetos reflexivos, capaces de romper con las falsas demostraciones y explicaciones que puede proporcionar el sentido común y las experiencias primeras. Esto

implica tratar de ubicar en un plano de relativa igualdad intelectual (decimos “relativa” porque no desconocemos lo que implica la relación social que se establece entre estudiantes y profesores, sobre todo en términos académico-administrativos), pero también siendo conscientes de que en esa “equivalencia reflexiva”, en tanto pertenecemos e integramos una institución educativa con reglas específicas, debe existir una instancia de evaluación que legitime la incorporación o no de los contenidos mínimos de cada asignatura, tarea que desempeña uno de los polos de la relación.

Sin dudas, la evaluación puede hacerse desde otras perspectivas pedagógicas. La más tradicional, la Iluminista, se basa casi exclusivamente en ello. Pero no podemos convertir a la educación (y las relaciones sociales que implica) en una mera confirmación de adquisiciones: debemos concebirla como un proceso en el que el resultado sea la incorporación de estructuras reflexivas que permitan ver más allá del caso particular estudiado para poder analizar, definir y reconstruir casos análogos, que se organizan de la misma manera que el caso estudiado.

Así, en la posición epistemológica que se ha abordado en este apartado, hay dos concepciones posibles de estudiante aquí puestas en juego: la primera se relaciona con la concepción instrumental del conocimiento, como mera transmisión de información ya cerrada, clausurada y posiblemente eterna (en tanto esencia de las cosas), lo que habilitaría a una posición subjetiva de estudiante heterónomo; es decir por fuera del proceso de producción de conocimiento, dependiente siempre de un otro que lo “ilumine”, en una posición pasiva de mera adquisición y reproducción de conocimientos. La otra, la que nos parece más productiva, concibe al conocimiento como producto de un proceso, entonces la posición subjetiva del estudiante será autónoma, en tanto produce conocimiento a partir de procesos a través de los cuales interviene activamente en el conocimiento nuevo. En esta perspectiva, es tarea de los profesores proveer y ejercitar en la utilización de esa “caja de herramientas” que permite llevar adelante la investigación, es decir, la producción de conocimiento nuevo.

Además, supone un doble esfuerzo en la relación que se establece en el aula: por parte de los estudiantes, correrse de la comodidad de simplemente tomar nota y esperar que la verdad les sea develada por quien (supuestamente) la posee; y por parte de los docentes, en un movimiento análogo, correrse del lugar en el que encarnaría la verdad donde lo puso la escolástica, para ubicarse en el terreno, a nuestro entender más productivo, del conocimiento como proceso, y conformar de esta manera una dupla pedagógica con los estudiantes, concibiéndolos (y tratándolos) como sujetos reflexivos y no meros agentes de repetición de conocimientos establecidos.

Cabe anotar que dicha propuesta, como se dijo, debe estar enmarcada en una perspectiva

teórica que nos permita organizar y observar lo real desde un punto de vista específico, sin la cual su conocimiento no tendría consistencia. Y siempre a partir de una pregunta, que es lo que nos permite corregir y mejorar el conocimiento que tenemos. Si bien, la epistemología del siglo XXI no se reduce al análisis crítico que ha adoptado la educación actual respecto al papel del docente y estudiante en el proceso de aprendizaje, si es un aspecto sensible en la revisión epistemológica de la pedagogía actual.

El siguiente gráfico ilustra cómo se estructura la relación docente estudiante en el proceso de aprendizaje, según una mirada particular a la epistemología de la pedagogía del siglo XXI:

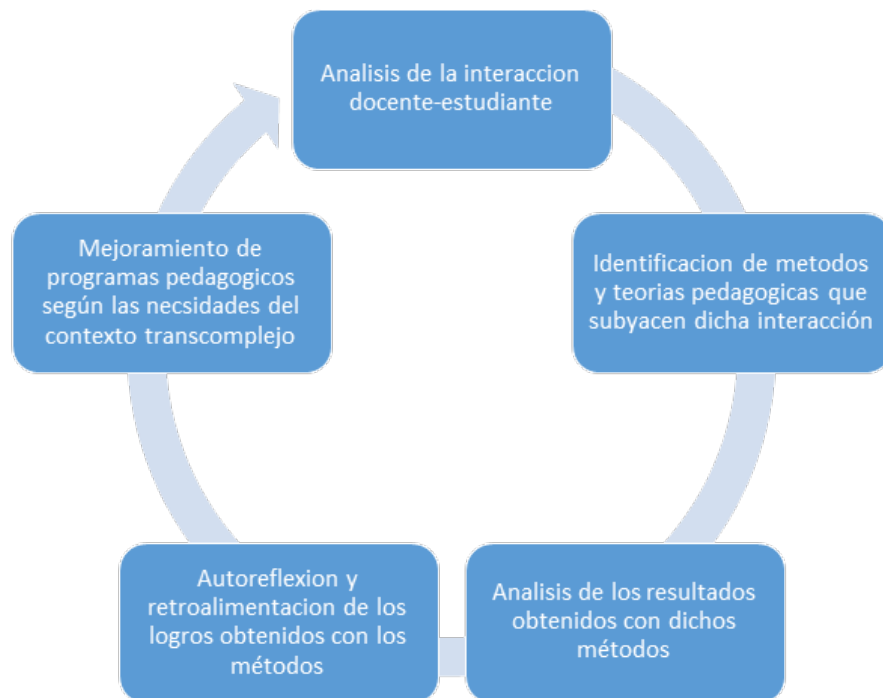


Gráfico No. 6. Ruta epistemológica de la educación del siglo XXI en la relación docente-estudiante. Fuente: Autor (2019)

A partir del gráfico anterior, se observa como la epistemología pedagógica del siglo XXI reflexiona permanentemente sobre la relación docente y estudiante para mejorar los procesos formativos, alejándose sustancialmente del conductismo que considera al docente el único dueño o iluminado del conocimiento y los alumnos sin esa luz, que son simple receptores, sino, a partir de un ejercicio de autorreflexión, que permita estrategias pedagógicas orientadas a la significatividad (Ali, 1992). Asimismo, se expuso las desventajas de los estilos tradicionales de la enseñanza, basados en la memorización, fundamentalmente o en intuiciones, que de ninguna manera son tomadas en cuenta. De manera general, puede decirse que la epistemología de la pedagogía comienza desde la metacognición que debe hacer el docente de su proceso formativo, para orientarlo hacia métodos que

permitan mejorar la formación y aprendizaje de los estudiantes, no considerados como “alumnos”.

En definitiva, independientemente del nivel educativo donde nos desempeñemos como docentes, se puede concluir que es nuestro deber, no únicamente replicar pasivamente la pedagogía educativa del siglo XXI, sino analizar, ser críticos y transformar los cimientos pedagógicos que utilizamos a diario, desde sus principios epistemológicos evidentes con el ejercicio auto reflexivo meta cognitivo, con la finalidad de, por un lado, integrar activamente a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, como coadyuvantes con nosotros en la construcción del conocimiento, y por el otro, identificar continua y sistemáticamente los aspectos paradigmáticos susceptibles de transformarse con el fin de avanzar hacia el fin teleológico de educación transcompleja propio de la pedagogía educativa actual. Este proceso se facilitara en la medida en que las instituciones educativas hagan de la investigación epistemológica una parte fundamental de la autoevaluación pedagógica institucional, donde todos los docentes reflexionen críticamente sobre su proceso formativo y cada uno de ellos tenga la valentía de considerarse un “científico” de la educación o investigador educativo, en tanto, su experiencia le permite conocer de cerca y en profundidad los aciertos y desaciertos de su labor educativa para identificar oportunidades de mejoramiento a partir del análisis filosófico, pedagógico y por supuesto, epistemológico de la educación que imparte.

BIBLIOGRAFÍA

Ackerman, S (2014). Epistemología y pedagogía: conocimiento como producción y vínculo áulico. IX Encuentro Latinoamericano de Diseño “Diseño en Palermo” V Congreso Latinoamericano de Enseñanza del Diseño Comunicaciones. Año IX, Vol. 17, Julio 2014, Buenos Aires, Argentina | 256 páginas. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=10257&id_libro=485

Ali, S. (1992) Filosofía de la educación y epistemología de la educación Propuestas para una demarcación entre las teorías ideológicas y las teorías explicativas en educación. UMECIT. Pp. 95-104. Recuperado de: https://umecit.educativa.org/prg_archivo.cgi?wAccion=ver_archivo&id_archivo=437157&id_curso=843&id_unidad=53873

Allan, P. (2019). Ontologías y Explicaciones en la Teoría de las Relaciones Internacionales. Inicio, 21(1), 77-106. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16230>

Berzal Herrera, P. (2019). La educación inclusiva y el aprendizaje cooperativo en las altas capacidades intelectuales. Recuperado de: <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/16230>

Castro Córdoba, E. (2019). Realismo poscontinental: ontología y epistemología para el siglo XXI (Doctoral dissertation, Universidad Complutense de Madrid). Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/51271/?fbclid=IwAR05rOSUx7-iHPchrXGVMQnKKcNBY3UrsTeXOevwkC2d0PYM5>

zhmHS77_6Q

Corporación Universitaria del Caribe (CECAR, 2013) Epistemología de la Pedagogía. UMECIT. Sucre, Colombia. Recuperado de: https://umecit.educativa.org/prg_archivo.cgi?wAccion=ver_archivo&id_archivo=437154&id_curso=843&id_unidad=53873

Fernández, J. D. (2019). La filosofía latinoamericana de la educación: historia, diálogos y otras educaciones. HYBRIS, Revista de Filosofía, 10, 13-48. Recuperado de: <http://revistas.cenantes.cl/index.php/hybris/article/view/292>

Galparsoro, J. I., & Pérez, R. M. P. (2018). Revolución digital y psicopolítica algunas consideraciones críticas a partir de Byung-chul Han, Foucault, Deleuze y Nietzsche. SCIO: Revista de Filosofía, (14), 251-275. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6544904>

García, A. F. (2017). Una metafísica del ser en cuanto creación. Juan David García Bacca lee a Alfred North Whitehead. Ideas y Valores, 66(164), 203-227. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/53923>

Gómez, R. (2010). De las nociones de paradigma, episteme y obstáculo epistemológico. Co-herencia, 7(12), undefined-undefined. [fecha de Consulta 27 de Octubre de 2019]. ISSN: 1794-5887. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=774/77416993010>

González, W. J. (2017). Estudio bibliográfico de Karl Popper: contribuciones filosóficas enmarcadas en cuatro etapas. Ápeiron: estudios de filosofía, (6), 9-55. Recuperado de: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=10257&id_libro=485

Kuhn, T. S. (2019). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de cultura económica. Recuperado de: [https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=chSGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Kuhn,+T.+S.+\(2019\).+La+estructura+de+las+revoluciones+cien%C3%ADficas.+Fondo+de+cultura+econ%C3%B3mica.&ots=NrCuqE4gqG&sig=IOB2G-mEi86WZ1Jvzz3vhmjHkbl](https://books.google.com/books?hl=es&lr=&id=chSGDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=Kuhn,+T.+S.+(2019).+La+estructura+de+las+revoluciones+cien%C3%ADficas.+Fondo+de+cultura+econ%C3%B3mica.&ots=NrCuqE4gqG&sig=IOB2G-mEi86WZ1Jvzz3vhmjHkbl)

Lightman, B. (2016). The “History” of Victorian Scientific Naturalism: Huxley, Spencer and the “End” of natural history. Studies in History and Philosophy of Science Part C: Studies in History and Philosophy of Biological and Biomedical Sciences, 58, 17-23. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1369848615001776>

Raymond, B. (2015). El escepticismo posmoderno. UMECIT. Pp.1-25. Recuperado de: https://mercaba.org/Filosofia/escepticismo_posmoderno.htm

Redondo, S. G., & Coca, J. R. (2019). Análisis del internalismo metadidáctico: una perspectiva socio-didáctica. Foro de Educación, 17(26), 219-234. Recuperado de: <http://forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/606>

Rodríguez, A. (2019). Desde la filosofía hacia el pensamiento emergente en el desarrollo de los procesos investigativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 4(7), 262-279. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7062698>

Rojas, C. (2001) Invitación a la filosofía de la ciencia. UMECIT. Recuperado de: https://umecit.educativa.org/prg_archivo.cgi?wAccion=ver_archivo&id_archivo=437148&id_curso=843&id_unidad=53873

Ruvituso, C., & Sosa, P. (2018). La constitución del campo filosófico en La Plata y Tucumán: Un estudio comparado de grupos académicos entre la Reforma Universitaria y el primer peronismo (1920-1946). *Revista De Filosofía Y Teoría Política*, (49), e021. Recuperado de: <https://doi.org/10.24215/23142553e021>

Uribe-Rosales, V. P. (2019). Augusto Comte y el Positivismo. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 6(12), 62-64. Recuperado de: <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/article/view/4242>

Vásquez, A., Acevedo, J., Manassero, M., Acevedo, P. (2001). Argumentos de Razón Técnica. UMECIT No. 4. pp 135-17. Recuperado de: https://umecit.educativa.org/prg_archivo.cgi?wAccion=ver_archivo&id_archivo=437159&id_curso=843&id_unidad=53873

ORIGEN Y DESARROLLO DE LA TEORIA DEL CONOCIMIENTO



Julian Alberto Moncada Tarazona

Institución Educativa Estambul

Secretaria de Educación de Manizales (Caldas, Colombia)

jamta1990@hotmail.com

Fecha de recepción: 06/04/2019

Fecha de revisión: 05/05/2019

Fecha de aceptación: 23/05/2019

RESUMEN

Para empezar con el abordaje de esta temática, se hace necesario contextualizar al lector con el fin de guiarlo hacia un proceso de comprensión más dinámico, por tal razón, como primer momento se aterrizará el concepto de filosofía para consolidar unas bases teórico-cognitivas fuertes y a partir de allí se ira avanzando en complejidad hasta el punto de brindar algunas herramientas necesarias y pertinentes para realizar un proceso de exegesis frente a la Génesis y el desarrollo de la teoría del conocimiento. Posteriormente se analizará el origen del conocimiento iniciando un trasegar histórico desde los primeros seres humanos, pasando por la Grecia clásica y conociendo a los filósofos naturalistas, los filósofos presocráticos, y los 3 grandes filósofos griegos universales (Sócrates, platón y Aristóteles). Acto seguido, se conocerá el desarrollo de la filosofía en la edad media, dado por una fusión cultural que derivo en unas transformaciones sociales y filosóficas propias de las condiciones que se afrontaban y que por lo general giraban en torno a la concepción Teocentrista. Avanzando cronológicamente, se abordará la edad moderna o época de descubrimiento, donde surgen movimientos filosóficos que van en contra del periodo inmediatamente anterior y donde se privilegia una nueva tendencia hacia la razón. Por último, se aborda la época contemporánea como momento de auge científico que trae consigo una crisis social y una tensión global, producto de las consecuencias del desarrollo desenfrenado, que para algunos no representa un progreso para la humanidad.

Palabras clave: Teoría del Conocimiento, historia de la filosofía, Teocentrismo

ORIGIN AND DEVELOPMENT OF THE THEORY OF KNOWLEDGE

ABSTRACT

To start with the approach to this topic, it is necessary to contextualize the reader in order to guide it towards a more dynamic process of understanding, for this reason, as a first moment, the concept of philosophy will be landed to consolidate strong theoretical-cognitive bases from There it will progress in complexity to the point of providing some necessary and relevant tools to carry out an exegesis process about Genesis and the development of the theory of knowledge. Afterwards, the origin of knowledge will be analyzed starting with a historical journey from the origin of the first human beings, next, through classical Greece, and meeting the naturalist philosophers, the pre-Socratic philosophers, and the 3 great universal Greek philosophers (Socrates, Plato and Aristotle). Then, the development of philosophy in the Middle Ages will be known, given by a cultural fusion that led to social and philosophical transformations typical of the conditions that were faced and that generally revolved around the Theocentric conception. Moving forward chronologically, the modern age or epoch of discovery will be addressed, where philosophical movements that go against the immediately previous period arise and where a new trend towards reason is privileged. Finally, the contemporary era is approached as a moment of scientific boom that brings with it a social crisis and global tension, a product of the consequences of unbridled development, which for some does not represent progress for humanity.

Keywords: Theory of Knowledge, history of philosophy. Theocentrism

INTRODUCCIÓN

La naturaleza humana se caracteriza por esa necesidad de conocer el mundo que lo rodea, esa exigencia por comprender e intervenir las realidades con el fin de generar una mayor adaptabilidad y facilitar el modo de habitar y existir ese mundo. Es así, como desde sus inicios el hombre de forma perentoria ha estudiado los diferentes fenómenos con los que cohabita el mundo, hasta el punto de representar y dar sentido a la naturaleza a través del conocimiento. Este proceso de entendimiento ha sido influenciado por diferentes paradigmas filosóficos que han impactado los procesos históricos y, por ende, son elementos que fundamentaron la construcción de sociedad que hoy conocemos.

Así entonces, se hace importante explicar el término de filosofía para empezar a delimitar el fin de este ensayo, con este fin, es importante volver a las raíces etimológicas de la palabra para comprender su potencial semántico. En este sentido, Corominas (1987) en su diccionario

etimológico plantea que el término se deriva de la palabra griega *philéo* que significa “yo amo” y de la palabra griega *sophia* que significa “sabiduría o ciencia” (p.604). Como podemos ver, al hacer un análisis podemos apreciar como el concepto se direcciona a ese afecto y cariño que se genera hacia el conocimiento, dicho de otra manera, es la reflexión sobre la naturaleza del mundo tangible e intangible, su origen, sus atributos, sus fenómenos y especialmente la humanidad con respecto a su existencia y su forma de vivir la particularidad dentro de la universalidad, con la única pretensión de encontrar, demostrar o significar algo.

Con respecto a esta definición, Piaget citado por Quintana (1982) expone, “la filosofía consiste en una búsqueda de lo absoluto o en un análisis de la localidad de la experiencia humana” (p.66), así mismo Quintana (1982) aclara que, “El filósofo la hace de una manera sistemática y profunda, pero ningún hombre deja de hacerla, aunque sea a un nivel superficial y poco consciente: al ser el hombre racional, siempre elabora una razón de ser de las cosas y una justificación de sus actos, con lo cual no puede evitar el filosofar” (p.66) Así entonces, este recorrido al tratarse de un proceso de estudio de la realidad se constituye en una forma de modelarla u ordenarla a través del entendimiento y de la construcción de un nuevo conocimiento.

DESARROLLO

Génesis de la filosofía en la edad antigua

La historia de la humanidad ha demostrado que el sendero transitado por el ser humano en busca de la comprensión es arduo y extenso, la búsqueda del conocimiento es un aspecto que ha generado un gran interés en la aventura de la humanidad. Si retrocedemos en el tiempo encontraremos que somos descendientes de los primeros *homos sapiens* o hombres pensantes, quienes fueron los primeros homínidos con la capacidad de generar imágenes mentales y conceptos de la realidad, con esta nueva condición dada por la evolución el hombre emprendió el camino hacia la comprensión del mundo.

El cúmulo de ideas y representaciones que fueron construyendo los antepasados humanos, trajo consigo la edificación de la cultura y dio inicio a una nueva forma de ver y habitar el mundo, característica que le permitió al hombre adaptarse con más facilidad al medio y establecerse en nuevos lugares donde con anterioridad se consideraba imposible vivir, esto le brindó, la posibilidad de expandirse y prosperar en todos los rincones del planeta.

Los pensamientos primitivos de los primeros seres humanos donde solo intentaban comprender el mundo para poder sobrevivir a las tensiones que este les ofrecía son transformados

por un nuevo estilo de vida más tranquilo y predecible producto del conocimiento acumulado que permite entender cómo funciona la tierra, esto desemboca en que algunos hombres desarrollen una nueva faceta intelectual en la cual pueden dedicarse a pensar fuera de la necesidad de satisfacer sus necesidades básicas o primarias. Este primer momento, que surge dentro de la incertidumbre y que siente ese afán por entenderlo todo, trae consigo una corriente de pensamiento llena de mitología, elemento que brindaba seguridad frente a lo desconocido.

Posteriormente, las primeras civilizaciones fueron un centro de desarrollo de conocimiento, pero en especial fue en Grecia donde se dio el origen a la filosofía y al conocimiento estructurado, esta perspectiva es compartida por Chacón (2017) quien plantea que “Los griegos, a partir de los filósofos de la Naturaleza (Tales, Anaximandro y Anaxímenes), marcaron la pauta de la Filosofía al independizarla de la religión e iniciar, así, una nueva forma de conocimiento en la que el objeto del pensamiento apareció como aquello que realmente es, es decir, en sus cualidades esenciales”. (p.242)

En este sentido, la Filosofía surge de la condición y disposición del hombre para construir conceptos frente a la realidad que le permitieron tomar ventaja de las posibles situaciones que afrontaba, en este sentido el origen filosófico está en las primeras observaciones naturales que lo llevaron meditar sobre el mundo tangible o natural. Es así, como a partir de Tales de Mileto a quien ya podemos ubicar temporalmente en el siglo VII a.c. se transforma la forma de percibir el mundo y se proyecta una nueva línea de pensamiento racional a través de la cual se busca una explicación dada desde la razón y no desde el mito.

Un claro ejemplo de su aporte al conocimiento, es que propuso que el elemento original y origen de todas las cosas que existen es el agua, cambiando el orden en cómo se percibían las cosas al desmitificar la creación, además de generar una corriente de pensamiento que podría decirse se mantiene hasta el día de hoy y es que, dentro de la diversidad, la diferencia, la multiplicidad siempre hay un principio u origen único de todo, como lo dice Perea citado por Chacón (2017) “... de esta manera, en Tales de Mileto la filosofía da por vez primera una interpretación unitaria y al mismo tiempo dinámica del ser: sin dejar de reconocer la multiplicidad y variedad de las cosas, las reduce a cierta unidad, mediante el concepto de ‘principio’.” (p.242).

En una línea de pensamiento similar y me refiero a la concepción naturalista que busca el origen de todas las cosas en la naturaleza, están Anaximandro quien vivió entre el siglo VI y V a.c. y Anaxímenes quien vivió en el siglo V a.c., el primero discípulo de Tales quien en su observación metódica define que el origen de todo es el Arje una partícula única e inalterable, además, a través

de su reflexión se acerca a muchos conceptos demostrados científicamente en la actualidad. Por otro lado, Anaxímenes, discípulo de los dos anteriores propone el Aire como elemento original quien apoya su teoría en lo que hoy podemos denominar cambios de estado de la materia.

Continuando de forma cronológica, aparece Pitágoras quien vivió entre el siglo VI y V a.c. De igual forma que los filósofos anteriores, busca entender el principio y origen del mundo y el universo, pero en este caso abandona el plano natural y físico de los anteriores,

Según Chacón (2017) “El pensamiento de Pitágoras se dividió en dos aspectos que son: el mítico y el científico; en el aspecto mítico creyó en la inmortalidad y en la transmigración del alma, pensamiento que fue recuperado, posteriormente, por Platón y, en el aspecto científico, se interesó tanto por la forma o estructura del Mundo, como por su principio material. Considerando, así, que la esencia permanente del Universo se encuentra en los principios matemáticos, fundamentalmente en los números. Esto significa que, para Pitágoras, el número es la esencia de todas las cosas, porque el número ocupa un lugar intermedio entre la percepción sensible y las ideas”. (p.243)

Igualmente, en el siglo VI a.c. destaca el filósofo Parménides de Elea, para Chacón (2017) este,

“le dio un movimiento dialéctico al pensamiento, es decir, a diferencia de los anteriores, se desprendió de la forma sensible y de la forma del número y planteó, por primera vez, la relación entre la realidad y la razón. Esto quiere decir que el pensamiento se convirtió en libre y para sí; Parménides empezó a hablar específicamente del conocimiento y, al respecto, señala que el único camino para llegar a éste es la razón y el Ser, considerando a este último como inmutable, eterno, indivisible, homogéneo e inmóvil y que, además, no tiene principio ni fin, es decir, para este pensador, el Ser no puede originarse del no Ser, además, éste ni surge ni desaparece”. (p.243)

En este mismo periodo, Heráclito propone que el mundo y el universo están gobernados por la ley de la razón, y para comprender ese mundo es necesario hacer uso de los sentidos, pero de igual manera es necesario comprender lo que se percibe con la inteligencia y con el alma. “Puede señalarse que fue uno de los primeros filósofos que le dio especial importancia a la conciencia, al señalar que el entendimiento no es otra cosa que la interpretación o, dicho de otra manera, el modo de la ordenación del todo. Por esta razón, en la medida en la que un sujeto participa de su conocimiento, está en el camino de la búsqueda de la verdad; en cambio cuando sólo se sabe lo propio y peculiar, se está en el error” (Chacón, 2017, p.244)

En el siglo V antes de Cristo encontramos a Sócrates quien es considerado como una de las figuras más importantes entorno a la filosofía, fue tanta su influencia, que se consolidó como un referente histórico y en algunos textos se encuentra el término de presocráticos para referirse a los pensadores anteriormente mencionados. Su gran aporte fue darle el valor de ciencia a la filosofía, y era esta la encargada de ver la esencia del ser humano y no al contrario, por otro lado, edificó un método denominado mayéutica, en el maestro lleva al alumno a que descubra por sí mismo las verdades a través de preguntas apropiadas que lo direccionaran en el camino del entendimiento.

Frente al anterior punto, Hegel citado por Chacón (2017) dispone:

“Puede decirse que, con Sócrates, aparece el saber; con él ya no existe la preocupación de saber que es la Naturaleza, sino qué es la verdad. La esencia ahora ...se determina, no como el ser en sí, sino como lo que es en el conocimiento. Vemos, pues, cómo aparece el problema de la relación entre el pensamiento consciente de sí mismo y la esencia y cómo este problema se convierte en el más importante de todos” (p.246).

Siguiendo con este análisis cronológico, encontramos a Platón quien vivió en el siglo IV a.c. Fue discípulo de Sócrates y es también considerado como uno de los grandes filósofos universales. Su influencia en la filosofía está relacionada con el concepto de que los sentidos no ofrecen una imagen o idea real, completa o verídica del mundo, además agrega que la única forma de comprender la realidad es a través del uso de la razón y el entendimiento.

“Otra cosa para resaltar es que hasta Platón cuerpo y alma eran uno solo, por lo que el ejercicio de la sabiduría partía de esta premisa. Con Platón el alma adquiere un mayor estatus que el cuerpo, pero ninguno de los dos puede ser considerado como despreciable, por eso Platón recomienda el ejercicio físico (cuerpo sano, mente sana), la moderación, el amor propio, entre otros como garantía de la salud”. (Botero, 2001, p.2)

Así mismo Chacón (2017) sostiene que:

“Platón estuvo convencido que el conocimiento puede alcanzarse, ya que el conocimiento debe ser certero e infalible, además, debe tener como objeto lo que es en verdad real, porque lo que es real tiene que ser fijo, permanente e inmutable, no obstante, lo real lo consideraba como lo ideal; lo cual se opone al mundo físico, por tanto, rechazó el pensamiento de los filósofos que afirman que todo conocimiento se deriva de la experiencia”(p.247).

En el siglo IV a.c. También se cuenta con otro de los grandes filósofos universales, Aristóteles

discípulo de Platón, defiende la unión entre conocimientos y propone la filosofía como elemento articulador, por lo tanto, el científico debe explicar de manera universal y no particular los fenómenos. Así mismo plantea que la condición pensante del ser humano le hace sentir curiosidad frente a la naturaleza, la cual es explorada a través de los sentidos ofreciendo sensaciones que se van acumulando en la memoria y a la vez se consolidan en experiencias.

“Aristóteles afirma que el hombre conoce por medio de los sentidos, es decir, todo conocimiento comienza en los sentidos; mediante ellos, el hombre, toma contacto con las cosas, no obstante, el conocimiento no se agota en la experiencia; además, pudo distinguir varios niveles o grados de conocimiento que son: el conocimiento sensible, derivado directamente de la sensación, que es un tipo de conocimiento inmediato y fugaz, desapareciendo con la sensación que lo ha generado. El conocimiento sensible es propio de los animales inferiores. En los animales superiores, este conocimiento sensible, al relacionarse con la memoria sensitiva y con la imaginación, da lugar a un tipo de conocimiento más persistente. Este proceso de conocimiento es el que tiene lugar en el hombre, en el cual se genera la experiencia como resultado de la actividad de la memoria, no obstante, aunque este conocimiento no le permite conocer el por qué y las causas de los objetos conocidos, sí les permite saber que existen, es decir, la experiencia consiste en el conocimiento de las cosas particulares”. (Chacón, 2017. P.248)

Desarrollo histórico filosófico: Edad Media

El periodo de transición de la edad antigua a la edad media fue un proceso de cambio y transformación en todos los ámbitos sociales, en primer lugar, la expansión del imperio Romano trajo consigo la desaparición de varias culturas que caen ante la cultura hegemónica impuesta por el conquistador, tan solo algunas culturas logran mantenerse hasta el punto de generar una fusión con la cultura dominante como es el caso de la cultura griega, de ahí que las teorías filosóficas griegas sean parte fundamental de la filosofía universal.

Aun así, este proceso de fusión cultural y filosófica no fue positivo en lo relacionado al conocimiento, la expansión romana que inicia en el siglo VI a.c y alcanza su apogeo en el siglo II d.c. Fue seguida por la caída del imperio romano de occidente en el siglo V. Toda esta dinámica trajo consigo una pérdida invaluable de los avances científicos, culturales y filosóficos de la edad antigua, ejemplo de esto es la evolución que tuvo la filosofía y el conocimiento en la antigua Grecia la cual se puede decir fue masacrada en el incendio de la biblioteca de Alejandría. Se puede

afirmar, que de no haberse presentado esta pérdida masiva de conocimiento tal vez la historia de la humanidad hubiera tomado otro rumbo.

Igualmente, los cambios de la época junto con la caída del imperio romano de occidente, abre las puertas a una nueva época denominada la edad media que supone transformaciones económicas, políticas y sociales. Con respecto a la filosofía, el conocimiento y la cultura se plantea que el periodo Greco-Romano llega a su fin, y de nuevo se somete a un paradigma teocéntrico por lo general cristiano que relega los avances sustanciales propuestos por los filósofos griegos.

En este sentido, “en el medioevo, según la tradición spengleriana, se pueden distinguir la temprana edad media (siglos III al IX), alta edad media (siglos X al XIII) y baja edad media (siglos XIV al XV)”. (Botero, 2001, p.2). Otros autores como Lázaro (2018) proponen, una división temporal en dos épocas con la siguiente extensión, alta edad media (siglo VI a XI) y baja edad media (siglo XII al XIV). (p.1)

Con respecto al primer autor, “La temprana edad media se caracterizó por la cimentación del poder papal y el desprestigio de toda sabiduría con excepción de aquella destinada al conocimiento de Dios y su relación con los mortales (se desliga la teología de la sabiduría e incluso la hija se apodera de la madre, la teología arroja a la sabiduría misma)” (Botero, 2001, p.2).

Con respecto al primer momento llamado temprana edad media, se caracteriza como ya lo hemos dicho por ser el periodo de la caída del imperio romano que trajo consigo una serie de invasiones al imperio entre los siglos III al IX. En el siglo V d.c. los germanos invaden el imperio y se asientan en estos territorios y en el siglo VII la expansión musulmana avanza hacia el oriente y norte de África y a su vez logra conquistar las penínsulas ibérica y arábiga, la fuerte división política dentro del imperio y la pérdida de territorios geográficos lleva a que se generen una serie de reformas en la que los pueblos se unifican frente al cristianismo como dogma y una religión oficial, con el fin de hacerle frente a estos invasores que son considerados como barbaros.

Esta situación causa una hibridación de las culturas quienes adoptan de nuevo la cultura hegemónica que se identifica por un valor exagerado de la teología sobre la filosofía. Como bien lo dice Botero (2001), “En el medioevo podemos afirmar la existencia de una filosofía cristiana en oposición a la concepción ilustrada y moderna que afirmaba que el medioevo fue un letargo de la humanidad” (p.2).

Aun en tiempos de crisis, algunos filósofos destacan por su labor en la búsqueda del

entendimiento, este es el caso de San Agustín de Hipona quien vivió en el siglo V y fue considerado uno de los grandes pensadores del cristianismo quien adopta pensamientos de los filósofos griegos y los aplica al cristianismo, uniendo los temas de razón y religión. Así lo muestra Saeteros (2007) quien expone que “Dos son los únicos grandes temas que interesan a san Agustín: Dios y el alma. Como él mismo manifiesta, su más ardiente deseo va en esta dirección: que me conozca a mí y te conozca a ti” (p.190).

Seguidamente en la alta edad media, se continua la línea filosófica que deja la época anterior que se ocupa en pensar solo lo relacionado con Dios, y llega al punto de llamar profano todo conocimiento o búsqueda de este que no esté relacionado con Dios. Esta gran confianza en el aspecto mitológico y divino, produce un alejamiento de la razón, y produce una fragmentación disciplinar al no tenerse un objetivo filosófico claro, tan solo existía el componente teocéntrico como eje articulador que en su escasez de razón planteaba que todo era una gracia de Dios y no un proceso que requiera un análisis conceptual profundo. En concordancia Botero (2001) sostiene:

“El medioevo nace, pues, con desconfianza a la sabiduría como totalidad, lo cual afecta a la filosofía y la universidad naciente (que tuvieron que refugiarse en el estudio de la divinidad). Se inicia con la decadencia de la sabiduría la división entre las disciplinas, división que empieza a organizarse (y a reflejarse en las universidades) a partir de los objetos, es decir, se le asigna a la medicina el cuerpo, a la teología el alma, a la biología los animales no racionales, a la botánica las plantas, a las matemáticas la lógica y los números, a la astronomía el mundo supralunar (lo que está más allá de la luna que para todo medieval es el lugar donde encontramos la perfección de la creación divina), etcétera. Claro está que todas las áreas de estudio están subordinadas a la teología, allí empieza y muere todo intento de conocer, incluso la pretensión de universalidad que da origen a la universidad” (p.4).

Posteriormente sigue el periodo de la baja edad media, donde la mayoría de la población aún tiene la influencia de un pensamiento teocentrista, pero este pensamiento adoptaba ahora lo que Botero (2001) denomino “determinismo fatalista” (p.4) y empezó a atribuir las consecuencias de una realidad a la fortuna, no a un Dios, no a una ciencia, situación que puede describirse como un azar poco probable que no tiene explicación, hecho que se distancia de un proceso racional o intelectual. Citando a Botero (2001) encontramos que “La Fortuna, perdonen ustedes por hacer este énfasis, resume buena parte de la actividad de los siglos XIII y XIV, pues ya era común entre la población europea achacar sus bienaventuranzas y males a ella. Era ella quien definía la suerte de un individuo y de un pueblo” (p.4).

Aun así, durante esta época surge una esperanza debido al gran progreso que se presenta en muchas áreas del saber, el interés por mejorar la calidad de vida y por entender la realidad, rescata de nuevo esa faceta intelectual que fortalece el desarrollo filosófico y científico, tarea que es efectuada por tan solo unas pocas personas. Así lo afirma Tamayo (2007), planteando que “Los estudios históricos sobre la Baja Edad Media permiten conocer la importancia de un incipiente “renacimiento” entre los siglos X y XIII, cuando hubo una renovación del pensamiento y la sensibilidad, y se estableció la reflexión basada en la argumentación y la razón lógica” (p.198).

Por otro lado, En esta época nos encontramos con grandes pensadores entre estos esta santo Tomas de Aquino, quien vivió en el siglo XIII, para este era importante entender que la razón no era suficiente para comprender a Dios, pero si era un elemento indispensable para comprender el mundo. Así también, es visto por Botero (2001), quien argumenta que,

“se recuperan las enseñanzas de Aristóteles por la autoridad de Santo Tomás de Aquino (denominado por sus enemigos como el obeso, quien fue canonizado por Juan XXII, el papa que permanece en Avignon como su sede apostólica y no en Roma como era la tradición) siendo tomadas sus enseñanzas como dogmas de fe en las universidades. Pues bien, Aristóteles propuso para su Atenas un modelo de ciencia de la causa final (no material) que se basaba en la demostración y no la experimentación, es decir, comprobar en la naturaleza que los juicios derivados de los silogismos eran ciertos y no experimentar para explicar las causas materiales y las leyes que rigen el objeto investigado (pretensión de la ciencia moderna)”. (p.5)

Esta época cierra con la caída del imperio Bizantino y con la invención de la imprenta, dos hechos que marcaron un hito en la humanidad el primero mostraba la edad media que había quedar atrás y el segundo representaba el inicio del progreso científico y filosófico al alcance de todos. Estos dos hechos históricos dieron lugar a un movimiento cultural denominado renacimiento en el cual se dejaba atrás el pensamiento del teocentrismo para que pasara a tomar protagonismo el antropocentrismo el cual desencadenó nuevas formas de ver el universo, el mundo y el hombre.

La modernidad una avalancha de descubrimientos y desarrollo del pensamiento científico.

La edad moderna que va desde el siglo XV hasta el siglo XVIII se destaca por ser la contraparte de la época vivida con anterioridad, La razón y el descubrimiento vuelven a cobrar importancia, y aunque no desaparecen las tradiciones religiosas, estas se separan de la racionalidad científica, además, se Conserva la fragmentación disciplinar donde cada una de las áreas se desarrolla de

forma autónoma y por lo general sin construir correlaciones.

“La modernidad se caracterizó, en un principio, por una nueva mirada del conocimiento y por su cultivo. Cada uno de los demás conocimientos, como la medicina, el derecho, la biología, la física, la astronomía, entre otros, empiezan a florecer en las universidades independientemente bajo el auspicio del método de la experimentación y la explicación de las causas eficientes y materiales (no las finales, como era propio en la ciencia aristotélica), método que aportaron los físicos de la época, en especial F. Bacon y Newton. Así, van adquiriendo estatus científico y autonomía los saberes (en facultades dentro de la universidad) que antes se integraban en un todo”. (Botero, 2001, p.5)

Igualmente, La libertad humana se convierte en uno de los pilares del modernismo, a través de esta el hombre considera que puede ser artífice de su destino, el antropocentrismo dispone que el hombre es el actor principal de la obra llamada realidad, aun así, Botero (2001) afirma que “El hombre poco a poco pasa a ser servidor y no a ser servido. Las instituciones, tales como las científicas y las políticas, se entonan sobre el ser humano. “La modernidad libera al hombre del trasmundo y lo vuelve esclavo del intramundo. El hombre deja de ser criatura y se convierte en súbdito, pasa del dominio de la iglesia al dominio del estado” (p.7).

Se recupera el valor social de la investigación científica, devolviendo un estatus social a quienes se dedican a estudiar el mundo. Según Botero (2001), Con la adquisición del estatus científico por parte de múltiples áreas (o urdimbres) del saber, el sueño del sabio se ve reemplazado fácilmente por la realidad del hombre de ciencia o científico (se consolida un nuevo modelo antropológico: científico)” (p.6). Esto también lleva a que las disciplinas sean manejadas solo por expertos especializados que llevan a que el conocimiento en esas áreas se desarrolle más rápido, lo que genera una expectativa alta frente al desarrollo científico y tecnológico y sus implicaciones en el mejoramiento de la calidad de vida humana.

Durante esta época aparecieron científicos que evidenciaron el gran avance que trajo el fenómeno de la modernidad, en este sentido, se evidenciaron corrientes de pensamiento que llevaban a la adquisición del conocimiento. La primera de ellas es el renacimiento, descrita por Ramírez (2009) como:

“La concepción monacal del pensamiento no va acorde con el proceso de cambio y liberación de espíritus y mentes que ocurre en los ss XV y XVI, cambio que da lugar a la corriente transformadora llamada renacimiento, que como indica su nombre es un ‘re-nacer’, es decir, volver-a-nacer y un volver la mirada a esa forma de conocer,

entonces casi olvidada, que viene del mundo antiguo, especialmente de los griegos. Ese re-nacer se manifiesta en todas las formas del quehacer humano, artes, letras, ciencias, medicina y por supuesto en la búsqueda del conocimiento”. (p.221)

Los principales pensadores de esta corriente moderna apostaban a los pensamientos racionales o sus opositores a los pensamientos empíricos. Por un lado, Descartes y Leibniz privilegiaban el racionalismo en la formalización de la ciencia, por lo que podríamos decir que su pensamiento sentía especial fascinación por la intuición, los números y el objetivismo. Por el otro, Locke y Hume preferían el empirismo y se inclinaban por el subjetivismo y la experiencia como fuente de conocimiento.

Otra corriente, propia de esta época es el positivismo de Comte, en la cual se “ensayan diseños de modelos matemáticos para conocer a priori posibilidades de ocurrencia de un determinado evento y crean pruebas de cálculo de probabilidades que aún hoy son paradigmas para el manejo de la estadística en investigación” (Ramírez, 2009, p.221), así mismo, “otra característica de la epistemología comteana es el monismo metodológico, entendido como la aplicación de un único método para analizar la ciencia, sea esta empírica o social” (Ramírez, 2009, p.222). esta corriente de pensamiento como ya se dijo, es parte esencial del método científico, donde se plantea que la única forma de acercarse al conocimiento es a través de la comprobación científica que se hace verificable por medio de un método.

Otro autor importante en la teoría del conocimiento moderno es Immanuel Kant quien transforma la perspectiva racionalistas y empiristas al cambiar el interés del conocimiento científico del objeto y asignárselo al sujeto.

“La epistemología kantiana conceptúa la subjetividad de los conceptos básicos de espacio-tiempo y la imposibilidad de llegar a representaciones puramente objetivas de cosas en sí mismas; para él, aun las categorías tomadas a priori (deducibles) son estáticas e independientes de la experiencia, de manera tal que solo tienen condición de posibilidad”. (Ramírez, 2009, p.222)

La contemporaneidad una época de desarrollo intelectual y científico.

El desarrollo intelectual dado en la época moderna, desencadenó en el siglo XVIII un movimiento político, social y económico que cuestionaba la forma de gobierno de la monarquía absoluta, esto obviamente ligado a las condiciones de desigualdad a la que se enfrentaban las

personas de la época, junto con una necesidad de libertades y derechos que garantizaran una calidad de vida digna para todas las personas por igual.

Este movimiento, denominado revolución francesa, transformo por completo en tan solo una década las dinámicas sociales del mundo. Las formas de gobierno se transformaron y dieron luz a nuevos estados y por ende se transformaron los territorios, la justicia, la política, la economía, la educación, la ciencia y muchos otros aspectos de carácter social. Ahora bien, aunque este movimiento trajo consigo la estructura social que hoy se vive, dando pie al régimen de derechos de todos los seres humanos, instaurando fundamentos de vida frente a la igualdad, libertad y fraternidad, situación que trae como consecuencia nuevos modelos de formación que están al alcance de toda la humanidad y que trae consigo un auge del conocimiento científico.

Frente a esta situación Botero (2001) plantea:

“Es por todos sabido que la científicidad y su estado de exaltación general fundada en la prometida prosperidad acabó en dos cruentas guerras mundiales, imperialismos y colonialismos, maltrato a las naciones y pueblos débiles cobijados por el silencio de la historia, la destrucción sistemática del individuo y la explotación excesiva de los recursos naturales”. (p.7)

Vemos entonces, como la perspectiva del desarrollo científico paso de ser la esperanza para mejorar la vida y se convierte en algunos casos en sinónimo de miedo e incertidumbre, estas nuevas dinámicas sociales que trae la contemporaneidad son motivo de análisis por los pensadores de la época, por este motivo aparecen corrientes de pensamiento que abordan las distintas situaciones emergentes en esta realidad.

Una de estas corrientes filosóficas emergentes en el en el siglo XIX es el materialismo dialectico de los autores Hegel, Marx y Engels, donde se plantea una estrecha relación entre el conocimiento y el mundo material de la época, en efecto la materia es considerada como la base absoluta del mundo y es la conciencia un elemento de esta que a su vez es un proceso organizado que posibilita su comprensión. “Para el materialismo, conciencia, espíritu y conocimiento solamente son posibles en cuanto el mundo es materia. El materialismo sostiene a la materia como sustrato de toda realidad, tanto objetiva -física- como subjetiva -pensamiento, conocimiento- y su concepción privilegia e independiza lo material de lo subjetivo” (Ramírez, 2009, p.222).

Otra corriente naciente es el existencialismo con autores como Heidegger, Sartre y Camus. Esta emerge como posibilidad de instituir una forma diferente de ver la realidad, planteando unos

principios de libertad y responsabilidad individual que propone a la persona como edificador de su propia vida, por lo tanto, es solo en su particularidad que se le asigna significado al mundo, y es solo con la experiencia dada por la propia existencia que se puede construir el conocimiento. Así mismo, Botero (2001) plantea que “El existencialismo pone en duda la excesiva racionalidad del cientificismo, critica la mirada reduccionista del hombre que hace la ciencia, solicita de nuevo la intervención de la filosofía en los quehaceres de la cultura, afirma que no todo descubrimiento científico está destinado al “progreso humano” (Botero, 2001, p.7)

En otra línea de pensamiento aparece el pragmatismo con autores como James y Dewey. corriente que plantea una articulación entre teoría y práctica, en el cual el conocimiento se recopila de la práctica y se aplica a los nuevos procesos prácticos generando un ciclo de retroalimentación. Por otro lado, “propone crear modelos capaces de capturar ‘toda’ la información relevante y con esta data solucionar o descartar una hipótesis” (Ramírez, 2009, p.222).

El relativismo es otra tendencia filosófica de esta época, con autores como Habermas y Kraus. “El relativismo, una de las corrientes radicales del post-modernismo, sostiene que todo conocimiento es relativo y niega cualquier absoluto”. (Ramírez, 2009, p.222). Esta plantea que la veracidad y validez del conocimiento puede variar de acuerdo a las condiciones espacio, temporales en las cuales se edificó, por tal razón, no hay una verdad absoluta y los puntos de vista son subjetivos encuadrados en la relatividad que experimenta la construcción del saber.

Ahora aparece en escena el constructivismo de Piaget, Ausubel, Vygotsky, quienes plantean que es el sujeto quien consolida de forma activa su propio conocimiento, en este sentido no se puede conocer una idea universal o específica, pues es solo la persona quien construye los esquemas en relación con sus presaberes y su entorno. Para Ramírez (2009), “El constructivismo concibe al sujeto-que-conoce y al objeto-por-conocer como entidades interdependientes y asume que la realidad es, en importante medida, hechura humana y por tanto el conocimiento solo puede ser construido bajo el control de algo que ya es conocido”. (p.222)

Otro modelo que vale la pena mencionar es el evolucionista, autores como Lemarck y Mendel coinciden con la teoría de la evolución de las especies de Charles Darwin pero en este caso aplicado a la teoría del conocimiento, donde se plantea que la condición de conocer esta dada por los cambios graduales que ha presentado la especie. “Así, el conocimiento resulta construido por el sujeto, o grupo de sujetos, para adaptarse a su ambiente con procesos realizados a diferentes niveles -biológico, psicológico o social- y su estructuración final deviene solo en el ajuste de partes preexistentes” (Ramírez, 2009, p.223).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Botero, A (2001). Diagnóstico filosófico de los paradigmas de enseñanza universitaria. Uni-pluri/versidad. Vol.1 No.2, 2001 –Versión Digital. Recuperado de: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/12393/11223>

Chacón, A (2017). La génesis del conocimiento: de la sensación a la razón. Educere, vol. 21, núm. 69, 2017. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/44035/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Corominas, Johan (1987). Diccionario Etimológico de la lengua castellana. Credos, S.A. Madrid. Recuperado de: <https://losapuntesdefilosofia.files.wordpress.com/2017/09/diccionario-etimolocc81gico-abreviado-de-la-lengua-castellana-joan-corominas.pdf>

Lazaro (2018). Principios educativos de la educación occidental: la Edad Media. Revista Brasileira de Educação, vol. 23, 2018. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/275/27554785017/html/index.html>

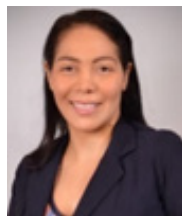
Quintana, Jose (1982). CONCEPTO DE FILOSOFÍA EN EDUCACIÓN. Revista Española de Pedagogía, Año XI, N°157. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2018/04/4-Concepto-de-Filosof%C3%ADa-en-la-Educaci%C3%B3n.pdf>

Ramírez, Augusto. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. Anales de la Facultad de Medicina, 70(3), 217-224. Recuperado en 20 de marzo de 2020, de http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1025-55832009000300011&lng=es&tlng=es.

Saeteros Pérez, Tamara (2013). Por mi alma subiré a Dios. El concepto de alma de san Agustín de Hipona. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, 13(25),189-210.[fecha de Consulta 20 de Marzo de 2020]. ISSN: 1657-8953. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1002/100230029011>

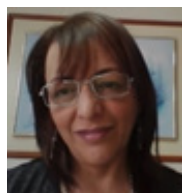
Tamayo de Serrano, Clara (2007). El aporte cultural y educativo de la Baja Edad Media. Educación y Educadores, 10(2),197-213.[fecha de Consulta 20 de Marzo de 2020]. ISSN: 0123-1294. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=834/83410214>

FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN SALUD: UNA MIRADA DESDE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS



Arley Denisse Vega Ochoa

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá
arleyvega@unicesar.edu.co



Jacqueline Hurtado de Barrera

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá
Fundación Sypal
jachm139@yahoo.com

Fecha de recepción: 01/05/2019

Fecha de revisión: 15/05/2019

Fecha de aceptación: 23/09/2019

RESUMEN

En el presente ensayo se realiza una reflexión sobre la formación del docente universitario del área de la salud con énfasis en las prácticas pedagógicas, como una necesidad de compromiso de las universidades que realizan la formación de un profesional competente en las dimensiones del ser, saber, saber hacer y saber convivir, que permita al futuro profesional insertarse en el sector productivo con capacidad para resolver problemáticas a lo largo de la vida. La problemática de la educación superior en Colombia sigue siendo uno de los principales temas de discusión en los diferentes espacios académicos de este país, de manera que se sigue pensando en los métodos y prácticas de forma disciplinar, a la hora de enseñar, por tanto, se requiere repensar desde una perspectiva crítica las prácticas pedagógicas en los programas académicos que ofertan carreras de salud con el propósito de viabilizar algunas transformaciones en el proceso de enseñanza y desde una concepción transdisciplinaria. En el caso de los docentes del área de la salud, aunque tienen dominio de su área disciplinar, presentan dificultades para orientar la enseñanza basada en competencias, lo que requiere que el docente desarrolle las habilidades orientadas a incorporar y complementar prácticas pedagógicas bajo un sistema de estrategias educativas, que no solo se orienten a impartir conocimientos en un área específica, sino que además fomenten el proceso de enseñanza y aprendizaje significativo.

Palabras clave: Formación universitaria; formación en salud; competencias en salud; prácticas pedagógicas.

UNIVERSITY TRAINING IN HEALTH: A LOOK FROM PEDAGOGICAL PRACTICES

ABSTRACT

In the present essay makes a reflection about the teacher training of the university in the health area with emphasis on pedagogical practices, as a need for commitment of the universities that carry out the training of a competent professional in the dimensions of being, knowledge, know how to do and know how to coexist, that allows the future professional to be inserted in the productive sector with capacity to solve problems throughout life. The problem of higher education in Colombia continues to be one of the main topics of discussion in the different academic spaces of this country, so that we continue to think about methods and practices in a disciplinary way, when teaching, therefore, it is necessary to rethink from a critical perspective the pedagogical practices in the academic programs that offer health careers with the purpose of making possible some transformations in the teaching process and from a transdisciplinary conception. In the case of teachers in the health area, although they have mastery of their disciplinary area, they have difficulties to guide competency-based teaching, which requires the teacher to develop the skills aimed at incorporating and complementing pedagogical practices under a system of educational strategies, which not only aim to impart knowledge in a specific area, but also encourage the process of significant teaching and learning.

Keywords: University education; health training; health competencies; pedagogical practices.

INTRODUCCIÓN

Cada vez más, los avances de la ciencia y los conocimientos aumentan aceleradamente, y exigen que el sistema educativo ofrezca una educación contextualizada, y responda en consonancia con currículos y pedagogías pertinentes.

Las constantes transformaciones de la educación en el mundo globalizado, requieren que las instituciones de educación superior tengan a su disposición, personal altamente competente para llevar a cabo las funciones sustantivas de las universidades como son la docencia, la investigación y la extensión, para favorecer los procesos de calidad. La educación encaminada a la transformación personal y colectiva, se ha planteado más como proceso, en tanto que determina unos ideales específicos de sociedad, que apuntan a transformar el orden político, económico, social y cultural.

En este proceso de transformación de la educación se desarrolla el aprendizaje del estudiante en formación, que parte inicialmente de la acumulación de teorías que se asocian en la práctica

mediante la resolución de problemáticas del contexto que contribuyen significativamente al proceso de aprendizaje. El aprendizaje es la construcción y adquisición de conocimiento, competencias, habilidades, prácticas y cualidades, por medio del estudio y de la experiencia.

En efecto el aprendizaje no sólo es la adquisición de los procesos cognitivos, va más allá de la capacidad de utilizar esos conocimientos para enfrentar problemáticas que se presentan a lo largo de la vida. Esto ratifica que el docente debe comprometerse con el proceso de enseñanza, ya que se convierte en un actor fundamental en la formación del futuro profesional. El proceso de enseñanza, es parte esencial de la educación. En la reinención de la pedagogía se le ha dado gran importancia al proceso de enseñanza como una mediación de procesos significativos que se construyen (Díaz Barriga, 2006).

La enseñanza consiste en planear, organizar y preparar las condiciones para que las personas aprendan. Estas condiciones van desde el discurso coherente, argumentado del docente, hasta el desarrollo de distintas experiencias de los estudiantes, quienes, dirigidos por un orientador, exploran y se introducen en el mundo de la cultura, la ciencia, el arte, la tecnología y la sociedad. Por lo tanto, los docentes deben examinar constantemente las técnicas, los procedimientos y los principios que rigen su intervención como docentes, puesto que son los responsables de imprimir motivación, hábitos de aprendizaje y autorregulación en sus estudiantes.

LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA EN EL ÁREA DE LA SALUD

La formación de los profesionales del área de la salud requiere de una exigencia para los profesores porque su misión es formar personas competentes con un amplio grado de responsabilidad debido a que el objeto de estudio de estas carreras se basa en el cuidado de la vida y la salud.

Para 2019 existen 15 profesiones del área de la salud reconocidas en el Colombia, certificadas por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Salud y Protección Social, de acuerdo a lo establecido en la ley 1164 de 2007 para el ejercicio de las profesiones del área de la salud, (Men, 2009). Las carreras profesionales en salud, especialmente Medicina, cuentan de una alta demanda en el ámbito universitario. Sin embargo, la expectativa de inserción en el mercado laboral es poco viable por el alto nivel de desempleo, además la salud en Colombia pasa por una situación crítica, debido a que existe cierta inestabilidad laboral y los ingresos salariales son muy bajos y poco oportunos.

En relación con lo referido, según el SNIES (2017), solo en el año 2017 y en la carrera de medicina, sin contar, odontología, instrumentación, biología, cirugía, pediatría, y enfermería que

son carreras asociadas al sistema de salud, se presentaron 2907 alumnos inscritos en instituciones de educación superior, lo cual reafirma la existencia de los altos índices académicos para el ingreso de estudiantes preuniversitarios en el área de medicina.

Cuadro N° 1. Relación de inscritos en programas del área de la salud en Colombia, año 2017

Carreras universitarias en Colombia	Total, inscritos año 2017
Medicina	87.664
Enfermería	28.861
Instrumentación Quirúrgica	1.682

Fuente: (SNIES, 2017).

Para el profesional del área de la salud su principal función está centrada en el cuidado de la vida a través de la promoción, la prevención, el tratamiento y/o la rehabilitación de una patología que afecta a la persona que busca mejorar su calidad de vida. Hoy en día la medicina se ha quedado en una visión reduccionista de la enfermedad, y en consecuencia se estudia sólo el miembro enfermo como una parte, sin tener en cuenta todo el sistema, lo que permite ver la enfermedad desde un punto de vista, y no desde su complejidad.

La enfermedad ha sido reducida a mecanismos biológicos, estudiados bajo la óptica de la biología celular y molecular, y se han evacuado completamente los aspectos psicológicos y sociales de la enfermedad. Aunque el conocimiento de los aspectos fisiológicos sea, por supuesto, útil, el enfoque reduccionista no suministra más que una visión de las cosas (Duque, Rodríguez y Vallejo, 2013).

Así mismo, el sistema de educación profesional en salud está orientado a la organización de contenidos ya elaborados, agrupados en estructuras curriculares por asignaturas, lo que hace que el conocimiento sea fragmentado, y que el profesional en formación reciba información teórica para luego aplicarla en la práctica. Los contenidos se presentan aislados, y no desde la transdisciplinariedad, lo que hace que el estudiante piense que las asignaturas del ciclo básico no le sirven de nada para su formación profesional.

Esa fragmentación se refleja en el sistema de salud, ya que la enfermedad se maneja como una parte, sólo se estudia el órgano afectado y no a la persona en su sistema total. En el área de la salud un médico no puede recetar la misma medicina a todos los pacientes, lo mismo pasa con los profesionales en formación, los estudiantes no tienen el mismo estilo de aprender, es por eso que el docente no debe enseñar de la misma manera a todos y en todas las asignaturas, por lo tanto, se

hace necesario que cada día incorpore transformaciones a su forma de enseñar.

De la necesidad de profesores preparados para trabajar en el área de salud, nace la relevancia de preparar docentes profesionales que posean profundo conocimiento, no solo en el área médica, sino que además cuenten con las herramientas pedagógicas pertinentes que vayan en pro de una mejora continua en el sistema educativo, para que los jóvenes de hoy en día respondan a las exigencias mundiales de la globalización, tanto culturales, económicas y educativas, lo que requiere realizar cambios para generar un mayor índice de exigencia y a su vez mayor calidad humana en la incursión de los procesos de enseñanza.

Cabe destacar, en referencia a las competencias del docente en el área de formación en salud, que éstos deben fomentar el trato humanizado y la sensibilización en los estudiantes desde las primeras etapas de su educación (Díaz et al 2018). Además, el docente debe contar con la didáctica necesaria para incluir la investigación en el área de salud, pues, estos docentes tienen mayor responsabilidad en los procesos de indagación acerca de la solución de problemas sociales y educativos (Perrenoud 2004).

En este sentido se hace evidente la necesidad de incorporar las competencias en el aula, para pasar de estructuras lineales y fragmentadas con recortes de contenido, y de una educación poco práctica que no dota de recursos para adaptarse a una sociedad cambiante, a modelos curriculares interdisciplinarios que permitan contextualizar el conocimiento a través de un saber actuado, de manera que el estudiante pueda resolver problemas de salud de la comunidad.

Las facultades de salud y sus programas académicos, reconocen la necesidad de asumir la transformación de los estudiantes para un mundo competitivo y sostenible, con un profesional capaz de resolver problemáticas que se presentan a lo largo de la vida. En la misma línea los programas académicos apuntan al logro de los requerimientos que exige el Ministerio de educación nacional de reconocer a la sociedad las condiciones de calidad con las que cumplen las Instituciones de educación superior al formar profesionales competentes al servicio de la comunidad.

Para Duque, Rodríguez, y Vallejo (2013), la atención en salud requiere que los profesionales desarrollen destrezas en el reconocimiento de problemas; en la recolección de datos, en la organización del pensamiento y habilidades en la toma de decisiones, en la relación con el paciente y la comunidad. Esto implica que el profesional docente del área de la salud además de conocer su disciplina debe poseer competencias metodológicas para orientar el proceso de enseñanza. Esta debilidad se ve en los profesionales de la salud que se dedican a la enseñanza hoy en día, pues

conocen mucho su área disciplinar, pero tienen falencias al momento de enseñar.

Entonces, lo anterior lleva a los docentes a preguntarse, ¿ser un buen profesional es directamente proporcional a ser un buen docente? La respuesta es no; ser un buen profesional implica tener un conocimiento pleno, académico y práctico, complementado por la ética y la moral en las acciones desempeñadas en su área académica. No obstante, ser buen docente requiere de una serie de cualidades más profundas que no sólo dejan ver las estrategias pedagógicas didácticas, y los procesos meta cognitivos en el educador, sino que dejan ver mucho más allá del área profesional educativa. Ser un buen profesional y docente a la vez implica interrelacionar aspectos académicos, metodológicos, investigativos, sociales, personales y de calidad humana sobre todo en el área de la salud.

No es suficiente ser un excelente profesional, a la hora de enseñar es muy importante saber utilizar las técnicas y prácticas adecuadas para que el estudiante aprenda, se requiere crear y recrear un entorno estimulante, para que se desarrolle el aprendizaje autorregulado. Ser profesor, como ser profesional, requiere de competencias propias y diversificadas: se puede ser bueno en una de ellas y mediocre en la otra (Zabalza, 2016). Cada condición tiene sus competencias y exigencias específicas. Desde esta perspectiva Parra y Galindo (2016), destacan que el conocer una disciplina no hace maestros, éstos se forman y reconstruyen a sí mismos en el campo de acción.

Otra situación que se presenta comúnmente en los docentes del área de salud, es la aplicación de estrategias según sus conocimientos y sus vivencias a lo largo de su trabajo educativo y profesional previo, situación que en ocasiones conlleva al docente a impartir conocimientos según su experiencia, y no con base en teorías educativas, ni en y conocimiento actualizado, por lo tanto, usa pocas estrategias didácticas, y esta situación afecta al estudiante.

En la misma línea, los docentes suelen orientar su práctica pedagógica de la manera como ellos aprendieron, algunos imitan a sus propios docentes, otros son orientados por sus colegas, y muy pocos hacen cursos extracurriculares. Como los docentes fueron formados en un pensamiento pasivo, coartado, y centrado en repetir esquemas de semestre a semestre, siguen repitiendo estas rutinas generación tras generación, sin considerar que los tiempos cambian y que el conocimiento se transforma constantemente. A esta realidad se suma que quienes se desempeñan como docentes en el área de la salud realizan labores empíricas de enseñanza, y se basan en construcciones propias, en su experiencia o en modelos aprendidos (Ángel y Rojas, 2017).

A menudo, ingresan profesionales al campo de la educación superior sin tener formación

docente y complementaria para trabajar como profesores, que terminan repitiendo la misma manera convencional de enseñanza en la que fueron formados, sin preparación para cumplir con las nuevas necesidades profesionales requeridas. A la falta de formación didáctica, se suma la falta de preparación profesional, que en ocasiones es consecuencia de la formación académica recibida en la carrera y del tipo de educación adquirida en los estudios de posgrado.

Otro aspecto preocupante tiene que ver con el dominio que los docentes tienen de las Tic. En un estudio realizado por Zempoalteca, Barragán, González y Guzmán (2017), en instituciones públicas de educación superior, se aplicó un instrumento de recolección de datos para determinar las competencias docentes en el uso de las Tic, el acceso y disponibilidad de Tic en la institución, y la incorporación de las Tic en actividades docentes. Los resultados evidenciaron la falta de preparación de los docentes reflejada dificultades para solucionar problemas, para construir, identificar y acrecentar su propia identidad cultural, y ser partícipes activos y críticos de las soluciones que el país demanda.

Dentro del quehacer docente en el campo de la salud, es también muy importante comprender la relación entre hábitos de estudio y acompañamiento pedagógico. Esto necesariamente remite asumir una teoría de la educación centrada en la persona, por cuanto se busca, hacer aproximaciones contextuales con relación al componente humano que se da en la relación entre quien orienta el proceso de enseñanza y quien aprende. El acto educativo debe estar apoyado por las actitudes y los hábitos de estudio que se fortalecen desde los procesos educativos, y que van caracterizando el autoaprendizaje y el aprendizaje autónomo del estudiante.

Un camino para favorecer la calidad académica en el campo de la salud, es definir, no sólo lo que se quiere enseñar, sino cómo se va a hacer y los recursos a utilizar, para facilitar un proceso de enseñanza y de aprendizaje eficiente. No se trata de decidir “que” va a enseñar el docente sino el “como” va a enseñar el contenido, el método y los recursos, para lo cual requiere una planificación del proceso de enseñanza acorde con el contexto, con el tipo de contenido y con las competencias deseadas.

De acuerdo a lo expuesto, se hace referencia a lo que significa para Tobón (2013), ser un buen mediador educativo en el proceso de aprendizaje de los jóvenes en el área de salud:

- Explorar las potencialidades que posee el estudiante en las diferentes áreas de desarrollo (cognitiva, actitudinal y procedimental).
- Determinar las necesidades de aprendizaje.
- Negociar el aprendizaje significativo que ha de obtenerse mediante actividades que

interesen a los estudiantes y generen la necesidad de aprender.

- Ofrecer ayuda a partir de las dificultades manifiestas. No adelantarse ni dar por supuestas determinadas necesidades de los estudiantes.
- Dar libertad, de manera responsable y comprometida, para hacer y crear. Propiciar la autorregulación individual y grupal, y la autogestión del equipo.
- Enseñar a procesar y sistematizar la información.
- Permitir el error y la autorregulación, para aprender de la respuesta incorrecta.
- Respetar estilos y ritmos de aprendizaje.
- Precisar el resultado de aprendizaje esperado.
- Propiciar la expresión por diversas vías.

Por otra parte, entre las dificultades que generalmente presenta el docente como mediador en el sistema educativo, están el no participar del sistema total, el generar dependencia en el estudiante y el no lograr el desarrollo de sus propias competencias. Esto es preocupante, en especial porque el área de salud requiere mayor participación docente, sobre todo en los procesos prácticos de enseñanza, y también amerita un autodesarrollo y autogestión de los estudiantes en la administración del conocimiento.

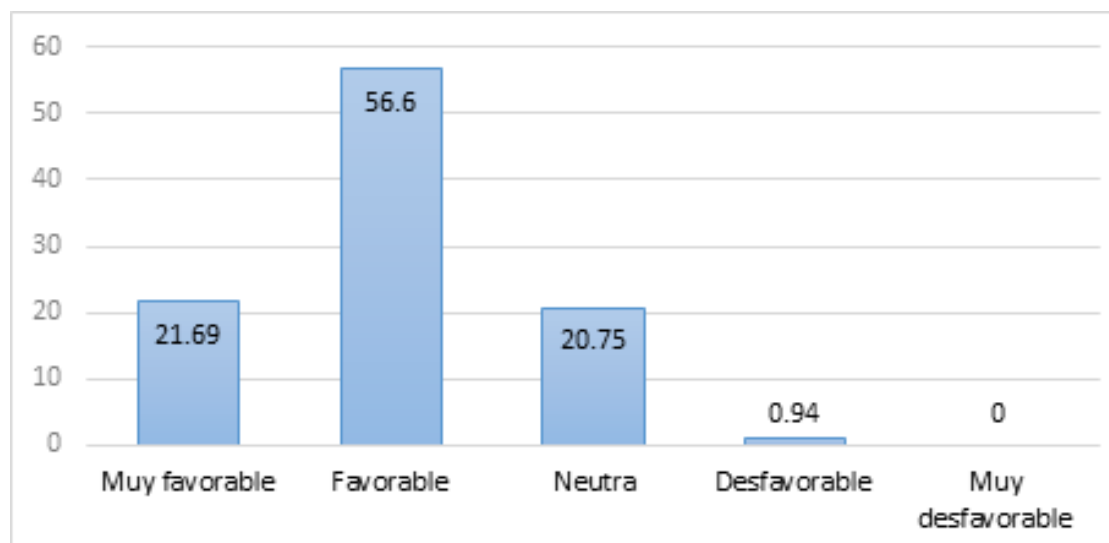
A esta situación se añade la problemática de los docentes en cuanto a la actualización de competencias docentes, tanto prácticas como teóricas, donde juegan un papel importante ciertos factores que generan resistencia en el docente para su participación en la generación de nuevas propuestas curriculares. Según Medina y Santeliz, (2008), dichos factores hacen referencia a:

- El tiempo de contratación a medio tiempo y tiempo ocasional y catedrático.
- Elevada carga académica.
- Compromisos adquiridos en diversas comisiones de trabajo en la universidad.
- Poca promoción del proyecto por parte de las autoridades.
- Mayor importancia al aspecto asistencial en los docentes del área clínica.
- Escasa o ninguna capacitación en el área de las competencias
- Temor al cambio
- El nuevo diseño implica una manera diferente de hacer las cosas
- Incertidumbre en relación con los alcances académicos de la propuesta, bases teóricas y proceso de evaluación de las competencias
- Percepción de una imposición desde la alta gerencia
- Indiferencia o desinterés en el proyecto

A partir de lo expuesto, se presentan aspectos que realmente representan dificultad en los

docentes para fortalecer las competencias y fomentar el currículo del perfil del profesional en educación. A continuación, se presenta una estadística de las evaluaciones en referencia a la actitud de los docentes con respecto al perfil profesional basado en el enfoque de competencias.

Gráfico N° 1. Actitud de los docentes hacia el diseño curricular basado en competencias.



Fuente: (Medina y Santeliz, 2008)

De acuerdo a Medina y Santeliz (2008), los resultados expuestos, muestran que el 21.69 % de los profesores tuvo una actitud muy favorable con respecto a los cambios al perfil docente, el 56.6 % tuvo una actitud favorable, el 20.75 neutra y 0,94% desfavorable. Ninguno expresó una actitud muy desfavorable. En adelante correspondería a la institución hacer una gestión eficaz y eficiente en pro de fomentar un desarrollo curricular orientado a las competencias docentes en el área de salud.

A partir de los resultados emitidos en investigación de Medina y Santeliz (2008), cabe destacar la relevancia del cuerpo directivo de las universidades en el fomento de las competencias docentes en el área de salud, por ello, se hace imprescindible trabajar en la descentralización del área docente y en los factores motivadores del perfil curricular docente.

En este sentido, Calderón (2012), presenta un análisis histórico de los procesos de descentralización en la gestión educativa superior, y plantea que las instituciones educativas deben enfrentarse al gobierno para lograr ejecutar un proceso educativo independiente y relacionado con las mejoras continuas en la calidad, tanto de gestión administrativa, como en los procesos de gestión docente en el área de salud.

Calderón (2012), refiere que es necesario hablar de una actualización en el perfil del docente en salud, y para lograrla, la gestión educativa en el área gerencial juega un papel importante en las universidades, pero en ocasiones esto se complica debido a la centralización educativa de los gobiernos, que intervienen, a veces de forma poco idónea, con una cantidad de restricciones que limitan la democracia en los sistemas educativos por competencias, a su vez esto podría generar consecuencias negativas en la educación de los estudiantes en formación en el área de salud.

En la misma línea, la gestión educativa no solo depende del proceso de promover el perfil curricular del docente en el área de salud, además depende de muchos aspectos. En todo caso, un adecuado proceso educativo debe contemplar procesos eficaces tanto teóricos como prácticos, para fomentar el desarrollo de los estudiantes en el contexto real, y poner en práctica sus conocimientos.

Las prácticas pedagógicas deben ser un medio que permita al estudiante desarrollar el pensamiento crítico, creativo e innovador. Se requiere utilizar nuevos métodos que vayan más allá del dominio de la disciplina y aplicar nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos, por lo cual el docente debe adoptar el rol mediador y orientador para que el estudiante logre un aprendizaje significativo, y de esta manera se facilite intencionalmente un procesamiento más profundo de la información nueva planeada por el docente. También es importante el desarrollo de diversas estrategias a través de propósitos del aprendizaje, como son los resúmenes, ilustraciones, organizadores previos, preguntas intercaladas, pistas tipográficas y discursivas, analogías, mapas conceptuales y redes semánticas, uso de estructuras textuales a través del aprendizaje basado en resolución de problemas, aprendizaje colaborativo; de tal manera que se induzca al estudiante a desarrollar y fortalecer su capacidad cognitiva.

La práctica pedagógica del docente universitario se asume como un proceso multidimensional en el que se expresan representaciones, cogniciones, significados y expectativas de los actores que participan, y se asumen roles en situaciones de interdependencia (Zúñiga y Jopia, 2007). En opinión de Zabalza (2009), la práctica pedagógica incorpora una serie de dimensiones como la planificación, la selección de contenidos, la contextualización de la enseñanza, el manejo de tecnologías y la organización de actividades y la evaluación del aprendizaje.

Cada uno de los elementos se relaciona entre sí para el desarrollo de una buena práctica pedagógica acorde con las necesidades del estudiante y el perfil de egreso del plan de estudios de cada carrera. El docente, desde el deber ser, y como orientador de los procesos pedagógicos, se consolida como una figura mediadora, con un profundo conocimiento disciplinar, teórico, práctico,

tecnológico e investigativo, además de conocimiento didáctico y ético, con el propósito de asumir la relación entre el discurso que promueven las instituciones educativas y las acciones que debe realizar dentro del aula (Basto, 2011).

LA NECESIDAD DE PROFESORES PREPARADOS EN DIDÁCTICA

La generación y el uso de un conocimiento innovador y crítico, involucra factores de enseñanza que promueven un aprendizaje autónomo, de autogestión del conocimiento, y activa el aprendizaje, para favorecer la construcción de un saber que engloba toda la dimensión de la persona en el acto de conocer, producir conceptos y solucionar problemas.

Igualmente, la formación basada en competencias se debe enmarcar dentro del currículo profesional del docente en el área de salud. Las habilidades y destrezas propias de esta área, requieren prácticas de simulación para vivir experiencias que se puedan aplicar a la práctica real. De acuerdo a lo anterior el estudiante adquiere competencias para asumir las situaciones reales que se presentan en el día a día en su vida del profesional.

Los cuatro saberes de los que el estudiante debe apropiarse son: el saber teórico o científico, el saber práctico, el saber hacer o praxis, el saber convivir, y el saber ser como producto final, que consiste en la reflexión, seguida de una acción fundada en razones analíticas con capacidad de valorar al otro. La educación centrada en la persona implica poner el foco en el aprendizaje, y hacer del estudiante, gestor principal y partícipe activo de su propio aprendizaje, aspecto que ha sido abordado por diferentes organismos y autores, quienes desde diversas posiciones y perspectivas proponen definiciones al respecto.

En educación, la tarea es conseguir que los estudiantes aprendan, aunque su resultado no siempre responda a las metas y expectativas consensuadas en el acto educativo, ni a los esfuerzos metodológicos.

Crispín y otros (2011), reconocen que en el aprendizaje influyen diversos factores como la capacidad, la motivación, los conocimientos previos y las estrategias de aprendizaje, que son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de los estudiantes, los objetivos que se buscan y la naturaleza de los conocimientos, con la finalidad de hacer efectivo el proceso de aprendizaje.

Para Zahonero y Bris (2012), la calidad de la educación superior es una condición básica para realizar un correcto trabajo en la formación del recurso humano, pero también en el desarrollo

de nuevos conocimientos concebidos como un servicio a la sociedad. Y aunque es evidente que el concepto de calidad educativa está sujeto a controversias, por encima de todo prevalece la convicción de que la búsqueda de la calidad en educación debe aspirar a que la universidad sea una comunidad de aprendizaje permanente, como condición indispensable.

Para Zahonero y Bris (2012), en el perfil característico de un buen profesor, se destacan las competencias que acentúan el dominio de la materia junto a la preocupación por mantener la metodología y los contenidos al día, además de la capacidad de indagación e investigación continua, la habilidad para diseñar, planificar y gestionar el currículum en colaboración con otros docentes dentro de una disposición favorable al necesario trabajo en equipo.

Para el aprendizaje de las carreras del área de salud es necesario desarrollar la práctica en forma paralela con los contenidos teóricos para que el estudiante pueda contextualizar lo aprendido, lo que permite el desarrollo de la competencia en el ejercicio de la formación. En efecto esta situación hace que el docente sea un eje fundamental en el proceso de enseñanza como orientador y guía, lo que exige el dominio de sus competencias didácticas para asumir los retos de una práctica pedagógica conforme a las necesidades de la globalización.

Para Henao (2010), identificar, valorar y desarrollar las competencias constituye todo un desafío para enfrentar las nuevas tendencias educacionales que implican un cambio en la conducción de los procesos educativos. Acosta (2015), considera que las competencias son un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, actitudes, aptitudes y valores que toman parte activa en el desempeño responsable y eficaz de un individuo para el ejercicio de un conjunto de actividades cotidianas dentro de un contexto determinado.

Según Tobón, (2013), la educación debe contextualizar el saber en lo local, lo regional y lo internacional, que permita a los estudiantes, docentes y administrativos ir más allá de la simple asimilación de conocimientos y pasar a una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia.

La llamada formación por competencias se viene aplicando desde la década de los noventa en las instituciones de educación superior, con el propósito de formar personas competitivas en el contexto laboral. De ahí que se hace necesario realizar cambios profundos en el proceso de enseñanza que implica compromiso del docente en la formación de calidad. La realidad de hoy es que generalmente el docente toma una postura tradicional donde él es el transmisor de conocimientos y el estudiante se limita a escuchar lo que dificulta la construcción del conocimiento

a partir del planteamiento del profesor.

Cuando se da un mayor énfasis a la acción entre el educador y el saber, se logra tener una forma de instrucción estricta, ligada a las pedagogías más tradicionales, pues lo que se desarrolla es el ámbito de la enseñanza, más que el de aprender a ser reflexivo y cuidadoso con la labor de aprendizaje.

CONCLUSIONES

En primera instancia se menciona que la problemática genera una incertidumbre en los profesionales en formación por su futuro laboral, pero a pesar de todo, las personas se vinculan a carreras del área de la salud y posteriormente a programas de posgrado con la finalidad de hallar un futuro deseable para tener mejores oportunidades de empleo.

La prueba Saber Pro no es un examen de memoria. Más bien se contiene ítems en gestión y resolución de problemas de carácter general y disciplinar, lo que hace que la prueba sea de un nivel de complejidad ascendente. Esta situación hace que el docente deba repensar el modelo de enseñanza para que promueva en la práctica pedagógica el pensamiento complejo, y la relación entre la interdisciplinariedad y el saber disciplinario.

La principal misión de los profesionales de la salud es el cuidado de la vida y la salud de las personas independientemente de su condición, con la finalidad de preservar la vida y seguridad de la población que requiere de sus cuidados. Consecuente con esta situación las universidades y los docentes realizan esfuerzos intelectuales en la comunidad académica, que propenden a optimizar los procesos pedagógicos para mejorar la capacidad de aprender a aprehender y fomentar el pensamiento resolutivo, crítico e innovador, y dar respuesta a una formación disciplinar integrada.

Además de todo, para ingresar al sector productivo, los egresados deben participar en el modelo de evaluación por competencias estandarizado a nivel internacional, ya que en Colombia las empresas evalúan con el modelo Saber Pro con el que evalúan las universidades.

Como complemento, cabe destacar, la relevancia de la gestión educativa independiente en las universidades. Dicha gestión debe enfatizar la preparación y actualización de conocimientos en el personal docente. De igual forma, los docentes y las universidades deben fomentar tanto la actualización de la pensa académica en salud, como la promoción de las estrategias pedagógicas y didácticas en el área de salud, que a la final deben sustentar la practica pedagógica profesional en el contexto real de situaciones en los laboratorios de simulación.

Bajo este orden de ideas, es importante delimitar en concreto, las pautas primordiales que el docente debe poseer, y fomentar en el proceso de aprendizaje, Además debe potenciar, en los futuros egresados, el sentido de pertenencia al área de salud, el empleo de los procesos éticos, la humanización y sensibilización en su área laboral del día a día. Para ello, se debe replantear no solo el modelo educativo en el área de salud, sino que además se deben promover las competencias en los docentes como modelo profesional a sus estudiantes.

Un docente calificado que demuestra seguridad y altas competencias a sus estudiantes, al vivenciar cualidades tanto interpersonales como profesionales se constituye en un ejemplo de sensibilización y calidad de vida tanto en el área disciplinar, fomenta la motivación en los estudiantes, y representa un compromiso de mejora.

Se concluye que el proceso de prácticas pedagógicas representa un factor clave en los procesos de enseñanza en el área de salud, en cuanto a competencias docentes. Es importante apalancar la formación educativa a lo largo del desarrollo de la profesión, con un sistema innovador en las prácticas pedagógicas de los docentes del área.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángel M, Ruiz P y Rojas E. (2017). Propuesta de competencias profesionales para docentes de programas de salud en educación superior. Documento en línea disponible en: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/58620/65125>. Consulta: 24/10/18
- Basto, T. (2011). De las concepciones a las prácticas pedagógicas de un grupo de profesores universitarios. Documento en línea disponible en: <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3547>. Consulta: 10/08/18
- Calderón, C. (2012). La descentralización educativa y el significado para el talento humano docente y directivo en la educación. Documento en línea disponible en: http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/830/Calder%C3%B3n_Correa_Clara_Ines_2012.pdf?sequence=2. Consulta: 11/12/18
- Díaz Barriga, (2006). Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. Documento en línea disponible en: <http://formacion.sigeyucatan.gob.mx/formacion/materiales/4/4/d1/p1/2.%20estrategias-docentes-para-un-aprendizaje-significativo.pdf>. Consulta: 11/01/19
- Diaz A et al. (2018). Empathy in the Curriculum for Patient Care. Documento en línea disponible en: <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/gjhs/article/view/73488>. Consulta: 10/01/19
- Duque P, Rodríguez, J y Vallejo, S. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el

- rendimiento académico. Documento en línea disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque>. Consulta:10/01/19
- Medina E y Santeliz J. (2008). Estrategias de participación docente en una nueva propuesta de diseño curricular basada en competencias. Documento en línea disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000400015. Consulta:29/09/18
 - MEN (2009). Maestros competentes. Obtenido de maestros competentes. Documento en línea disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-195576.html>. Consulta:18/01/18
 - Perrenoud P.(2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica. Documento en línea disponible en: https://coleccion.siaeducacion.org/sites/default/files/files/6_perrenoud_philippe_2007desarrollar_la_practica_reflexiva.pdf México D.F.: Graó; 2004. Consulta:11/07/18
 - Restrepo, J y Navío, A. (2016). Las competencias del docente de maestría en universidades colombianas: apreciaciones de alumnos y profesores. Documento en línea disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/1002/100250983010>. Consulta:03/10/18
 - Sistema nacional de información para la educación superior. (2017). Documento en línea disponible en: Estadísticas del ingreso estudiantil. Bogotá - Colombia: <https://www.mineducacion.gov.co/sistemasinfo/Informacion-a-la-mano/212400:Estadisticas>. Consulta:23/11/18
 - Tobón, T. (2013). Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación (4ta. Ed.). Bogotá: ECOE. Documento en línea disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Sergio_Tobon4/publication/319310793_Formacion_integral_y_competencias_Pensamiento_complejo_curriculo_didactica_y_evaluacion/links/59a2edd9a6fdcc1a315f565d/Formacion-integral-y-competencias-Pensamiento-complejo-curriculo-didactica-y-evaluacion.pdf. Consulta:19/07/18
 - Villardon L, Yániz C. (2006). Planificar desde competencias para promover el aprendizaje: el reto de la sociedad del conocimiento para el profesorado universitario. Documento en línea disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=325795> Bilbao. Consulta:08/09/18
 - Zabalza, M. (2016). ser profesor universitario hoy. La cuestión universitaria. Consulta:18/01/19
 - Zempoalteca, Barragan, Martínez y Guzmán. (2017). Formación en TIC y competencia digital en la docencia en instituciones públicas de educación superior. Documento en línea disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid

=S1665-61802017000200080). Consulta:18/01/19

- Zúñiga, M y Jopia, B. (2007). La evaluación del desempeño docente en las universidades chilenas: diagnostico desde la perspectiva de las autoridades universitarias. Documento en línea disponible en: https://www.researchgate.net/publication/297517456_Evaluacion_del_desempeno_docente_y_calidad_de_la_docencia_universitaria_2007-17 Santiago de Chile, Chile. Cinda Mineduc. Consulta:06/09/18

EL CRISTIANISMO: VIGENCIA DEL PENSAMIENTO DE COMTE, WEBER Y MARX



Jessica Tatiana Guerra Olascoaga¹
Secretaría de Educación, Montería, Colombia
yessygo7@gmail.com



Javier Arturo Gorrostola Nadad²
Secretaría de Educación, Montería, Colombia
javiergo20101@hotmail.com



Richar Norman Gómez³
Secretaría de Educación, Montería, Colombia
rinogo72@hotmail.com

Fecha de recepción: 01/05/2019

Fecha de revisión: 15/05/2019

Fecha de aceptación: 23/09/2019

RESUMEN

El aporte que los autores clásicos Augusto Comte, Max Weber y Carlos Marx, han hecho a las Ciencias Sociales desde diferentes ámbitos ha sido muy significativo, éstos se materializan en la fundación de corrientes como el positivismo, la sociología y el marxismo. El presente artículo no solo pretende analizar cómo estos autores a través del cristianismo han mantenido vigente su pensamiento sino comprender la vigencia del pensamiento clásico por medio de apreciaciones a esta religión.

Con algunas producciones intelectuales, éstos clásicos de las ciencias sociales han establecido contrastes y similitudes respecto a la utilidad del cristianismo en la historia, desde la filosofía positivista de Comte, lo visibilizó con la llamada ley de la evolución intelectual de la humanidad o

¹ Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales y maestrante en Ciencias sociales, Colombia, docente tutora del programa para la excelencia docente del MEN, Todos a Aprender, en el municipio de Montería, Córdoba - Colombia. Miembro de la Red Colombiana de grupos de investigación en didáctica de las ciencias sociales de la Universidad Córdoba.

ley de los tres estadios. Weber, hace una interpretación del cristianismo a través de su obra cumbre la Ética Protestante y el Espíritu del capitalismo; y Marx, hace algunas consideraciones partiendo del origen del cristianismo y luego analiza la relación con el marxismo, en este punto se pudo evidenciar que en América Latina existen puntos de convergencia.

Respecto a las conclusiones, la más evidente enfatiza la relación entre cristianismo y marxismo, la cual más que de esencia filosófica es de conveniencia ideológica, y política.

Palabras clave: Cristianismo, Pensamiento Comtiano, Weberiano, Marxista.

CHRISTIANITY: VALIDITY OF THE THOUGHT OF COMTE, WEBER AND MARX

ABSTRACT

The contribution that the classic authors Augusto Comte, Max Weber and Carlos Marx have made to the Social Sciences from different areas has been very significant, these materialize in the foundation of currents such as positivism, sociology and Marxism. The present article not only tries to analyze how these authors through Christianity have maintained their thought but to understand the validity of the classic thought by means of appreciations to this religion.

With some intellectual productions, these classics of the social sciences have established contrasts and similarities with respect to the usefulness of Christianity in history, from the positivist philosophy of Comte, he visualized it with the so-called law of the intellectual evolution of humanity or the law of the three stadiums. Weber, makes an interpretation of Christianity through his masterpiece the Protestant Ethic and the Spirit of capitalism; and Marx, makes some considerations starting from the origin of Christianity and then analyzes the relationship with Marxism, at this point it was possible to show that in Latin America there are points of convergence.

Regarding the conclusions, the most evident one emphasizes the relationship between Christianity and Marxism, which is more of ideological and political convenience than of philosophical essence.

Key words: Christianity, Comtian, Weberian, Marxist Thought

INTRODUCCIÓN

Para comprender la vigencia del pensamiento clásico de las ciencias sociales. En Marx, Comte y Weber a la luz del mundo contemporáneo. Se hace imprescindible abordarlos desde el

cristianismo, ya que ha sido la religión que más ha impactado el desarrollo de la historia de la humanidad desde la Europa antigua, especialmente en el medioevo. Esta ha estado unida al desarrollo social, político, económico y cultural no solamente del llamado antiguo continente, sino del nuevo mundo, con la llegada de los europeos a América, al difundirse inicialmente como un proceso de adoctrinamiento hacia las poblaciones indígenas, y luego con el fortalecimiento de las instituciones coloniales de manera progresiva.

Este trabajo pretende abordar los contrastes y las similitudes de la vigencia del pensamiento de los clásicos de las ciencias sociales tales como Augusto Comte, Max Weber y Karl Marx en torno al cristianismo haciendo una retrospectiva de cuál ha sido su impacto en el mundo contemporáneo.

Para emprender dicha temática es necesario hacer un análisis de las condiciones históricas bajo las cuales surge la religión cristiana, que como bien lo plantea Engels, F en su obra “La historia del cristianismo originario (1894):

Tiene un notable parecido con la del moderno movimiento obrero. Al igual que este último, el cristianismo fue en sus orígenes un movimiento de un pueblo oprimido: apareció por primera vez como la religión de esclavos y libertos, pobres privados de todo tipo de derechos, de pueblos subyugados o dispersos por Roma. Tanto el cristianismo como el socialismo obrero predicaban una futura salvación de la esclavitud y [de la] pobreza. El cristianismo ubica esta salvación en una vida en el más allá, después de la muerte, en el cielo; el socialismo lo ubica en este mundo. Ambos son perseguidos y acosados, sus adherentes son aborrecidos y objeto de leyes de exclusión... (p 127).

Esta es la forma, como muchos autores en las diferentes épocas de la historia concibe la existencia y consolidación de una creencia que ha controvertido y la vez revolucionado el pensamiento de aquellos que profesan la fe cristiana. Por ende, se hace necesario, conocer desde el punto de vista de la filosofía positivista la vigencia de este pensamiento en torno al cristianismo.

AUGUSTO COMTE: FILOSOFÍA POSITIVISTA

En una incomparable exposición al denso y claro pensamiento de Augusto Comte, se encierra vigorosamente los momentos fundamentales de sus concepciones y los agrupa en el sistema de filosofía positiva, que es la peregrina suerte del positivismo, para convertirlo en casi-religión, el hecho que llegue a nosotros de forma jerarquizada e hieratizada (solemne, rígida), es decir, la sistematización de la teoría positiva como el principio de la cientificidad, determinante, y radical.

La ley de la evolución intelectual de la humanidad o ley de los tres estadios, sostiene que:

Todas nuestras especulaciones, cualesquiera, están sujetas inevitablemente, sea en el individuo, sea en la especie, a pasar sucesivamente por tres estados teóricos distintos, que las denominaciones habituales de teológico, metafísico y positivo podrán calificar aquí suficientemente, para aquellos, al menos, que hayan comprendido bien su verdadero sentido general. Aunque, desde luego, indispensable en todos aspectos, el primer estado debe considerarse siempre, desde ahora, como provisional y preparatorio; el segundo, que no constituye en realidad más que una modificación disolvente de aquél, no supone nunca más que un simple destino transitorio, a fin de conducir gradualmente al tercero; en éste, el único plenamente normal, es en el que consiste, en todos los géneros, el régimen definitivo de la razón humana. (Comte, A 1844)

Esencialmente, el estadio teológico corresponde a la condición humana que un gran número experimenta de manera individual, supeditada a la creencia de un ser supremo, donde predomina la magia, la hechicería y lo sobrenatural donde existe un dios creador y preservador que, según la cultura y el espacio geográfico, se diferencia por el culto a los mismos, ya que pueden ser mono y politeísta, esto es, lo que el autor cataloga como un estado ficticio, fetichista y especulativo.

En el estadio metafísico o abstracto, los conocimientos son absolutos, hay acciones prolongadas en las concepciones ontológicas y las abstracciones son personificadas, como es el caso de las estatuas que a su vez representan las creencias. Y finalmente,

En el estadio positivo o real, se emplea el método científico, y se caracteriza por ser superior a los dos anteriores, la imaginación subordina la observación, por lo que la razón humana, viene a ser la esencia misma del estadio, su frase insigne es ver para que creer y no se mide al hombre sino al colectivo, mediante el reconocimiento de la realidad social mediante el método filosófico, la moral es independiente, ya que las actuaciones van de acuerdo a sus preceptos, por ser de esencia emancipadora, explicativa y racional, desarrollando la capacidad para discernir y un credo laico al capitalismo, trayendo gran oxigenación e imposición a este sistema económico.

Con el problema del activismo, se sistematizaron creencias y con la sistematización y publicación de la realidad, tomó gran auge las ciencias sociales, por lo que hoy día ésta y el positivismo no pueden estar separadas, debido a que su vigencia y fundamentación le dan mayor rigor a su objeto de estudio y método.

A manera de reflexión, el cristianismo a través del protestantismo busca justificar: *“La expectativa de ganancia por medio del aprovechamiento de posibilidades de intercambio; es decir:*

sobre posibilidades lucrativas (formalmente) pacíficas”, Weber (2009) en las ideas calvinistas justifican a partir del momento en que nacemos la teoría de la predestinación, o sea, se ésta predestinado a condenarse o salvarse más allá de lo que se haga o se deje de hacer en la vida, esto conduce a que la persona verifique si es o no un elegido, dependiendo de una soberana decisión divina, donde las buenas obras no sirven para nada. Las peores acciones son un lujo que cualquiera se puede dar, si se es un condenado qué más da, las posibilidades de pasarla lo mejor posible al precio que sea, pero si se tiene éxitos en los proyectos y se obtiene una alta posición social, muy probablemente sea un elegido porque de no ser así dios no premiaría con éxito, de un modo u otro el éxito lo justifica todo.

Seguidamente, y en la búsqueda por explicar la fundamentación de la corriente anti positivista que marca el origen del espíritu del capitalismo en occidente y aquellas ideas que influenciaron la sociología de la religión se tiene a:

MAX WEBER: SOCIOLOGÍA DE LA RELIGIÓN

El economista, político y sociólogo alemán, fundador del estudio moderno anti positivista, de la sociología y la administración pública Max Weber, a través de su obra cumbre la Ética Protestante y el Espíritu del capitalismo, responde a la pregunta del problema teórico del pensamiento weberiano, el cual radica en explicar ¿cómo surgió el capitalismo occidental y la presentación de la tesis de que la ética y las ideas puritanas influenciaron el desarrollo del capitalismo?

La devoción religiosa es usualmente acompañada del rechazo de los asuntos mundanos, incluyendo la búsqueda de una mejor posición económica, aceptando que la espiritualidad no está lejos de la riqueza y todo ascetismo esta religado a complejos y prácticas tradicionales de aquellos que buscan mitigar el avance en las masas. Posteriormente, define al “espíritu del capitalismo” como las ideas y hábitos que favorecen la búsqueda racional de ganancias económicas. Weber señala que tal espíritu no existe, solamente en la cultura occidental, cuando se considera como una actitud presente en los individuos ya que también hay que tomar en cuenta que estos individuos no podrían, por sí solos, establecer un nuevo orden económico como el capitalismo. Entre las tendencias identificadas por Weber está la ambición de ganancias con un mínimo esfuerzo; la idea de que el trabajo es una maldición y una carga que debe evitarse, especialmente cuando las ganancias de éste exceden lo que es necesario para una vida modesta. Pero “Para que una forma de vida bien adaptada a las peculiaridades del capitalismo” — escribió Weber — “pueda superar a otras, debe originarse en algún lugar, y no solo en individuos aislados, sino como una forma de vida común a grupos enteros de personas”.

En consecuencia, Weber propone a través de la sociología de la religión, que ésta fue uno de los

aspectos más influyentes en las diferencias en el desarrollo de la cultura occidental y oriental y que darle respuesta al interrogante: ¿Qué serie de circunstancias ha determinado que sólo en Occidente hayan surgido ciertos hechos culturales sorprendentes, que — al menos así nos place imaginarlo — estuvieron orientados hacia un desarrollo de validez y alcances universales? es el argumento perfecto para iniciar el ensayo a la crítica a la concepción materialista de la historia de Karl Marx, donde “*no solo los intereses económicos determinan el devenir histórico, sino que el movimiento de clases y las grandes corrientes sociales influyen de forma principal en aquellos factores de carácter psicológico y religioso de la sociedad*”. Weber (2009). Este último es considerado por el marxismo como el “opio del pueblo, que es la quinta esencia de la concepción marxista del fenómeno religioso por la mayoría de sus partidarios y oponentes.” Lowy (2006)

He aquí el contraste de la vigencia del pensamiento Weberiano y el marxista.

KARL MARX Y EL CRISTIANISMO

Comúnmente se podría considerar que en el mundo de hoy entre el marxismo y el cristianismo no hay posibilidad de empatía, no hay lugar para la concertación, ya que el marxismo, al tener como base filosófica al materialismo, por naturaleza es anticristiano. Sin embargo, no resultaría inoportuno hacer el intento por buscar elementos de convergencia que históricamente han podido identificar algunas alianzas bien sea por conveniencias o circunstancia bajo las cuales estas doctrinas o ideologías han podido mantenerse en un mundo lleno de tantas complejidades y escepticismos:

Al respecto, en el texto: *cristianismo y Marxismo: ¿Un diálogo de otro tiempo?* de Álvarez, D. (2009), plantea:

Ya pasó de moda ser marxista”, dirán algunos; y menos aún, intentar ser a su vez cristiano, algo que, por lo demás, se ve hoy como esencialmente contradictorio. Es explicable que muchos quieran entender la relación entre cristianismo y marxismo como un consuelo mutuo. (p. 161)

Para el marxismo, el cristianismo surge bajo unas condiciones sociales que expresan una evidente desigualdad entre clases y sectores sociales que anhelaban una liberación, por ello la figura de Jesús de Nazaret fundador del cristianismo hace eco en ese pueblo de Israel oprimido por el gran imperio romano.

En ello vale la pena mirar las condiciones políticas y económicas bajo las cuales surge el cristianismo:

Según, Alvar, J et al, en su libro “*Cristianismo Primitivo y Religiones Místicas*”, en el capítulo II: “*El mundo en que nació el cristianismo*” J.M Blázquez sustenta que:

Roma respetó las costumbres religiosas judías por conveniencia política. Por tal razón

no se instalaron en Jerusalén estatuas ni estandartes. Sin embargo, otros aspectos de la política de Roma con los judíos provocaron el odio hacia Roma, como el nombramiento por los gobernadores romanos del sumo sacerdote, y el cobro de duras contribuciones. La situación se agravó por la dureza y poca habilidad de ciertos gobernadores romanos, como Pilato al introducir en Jerusalén los estandartes del ejército, y al sustraer cierta cantidad del tesoro del templo para costear obras de abastecimiento de agua para la ciudad. Por su parte, los judíos ricos pertenecían a la familia de Herodes y a la oligarquía sacerdotal, que era saducea. Gran parte de la masa popular era pobre, según el testimonio de los evangelios. Los artesanos también desempeñaban un papel importante en la economía palestina. (pp. 48-49)

De acuerdo con el marxismo las instituciones políticas, religiosa, legales e ideológicas están condicionadas por la base económica de la sociedad.

Por otra parte, en el texto: cristianismo y marxismo: ¿Un diálogo de otro tiempo? de Álvarez, D. (2009), describe:

El encuentro, colaboración e historia de movimientos de base tanto cristiana como marxista. El contexto es la España de la dictadura franquista y la Transición, exponiendo cómo en el camino de la gestación a la democracia se buscaron medios que asentasen una alianza entre unos sistemas de pensamientos no tan opuestos entre sí como en principio podría parecer. Con una minoría de comunistas y socialistas que se podrían considerar dentro de una órbita cristiana. (p 161)

No obstante, a nivel internacional, la Segunda Guerra Mundial tuvo una repercusión decisiva en el desarrollo de la relación:

Muchos cristianos lucharon hombro a hombro junto a los comunistas en contra del nazismo, o tuvieron que soportar también juntos las penalidades de los campos de concentración. La realidad de estos hechos, unido a la vida compartida en la resistencia contra la ocupación nazi les hace descubrir a los unos y a los otros sus verdaderos rostros, no las respectivas imágenes que se habían fabricado. (Álvarez, D. 2009-162)

En el texto, el autor resalta como en un conflicto de gran envergadura como la segunda guerra mundial, los cristianos lucharon junto a los comunistas contra sistemas de opresión como el nazismo que no solamente limitaba las libertades individuales, sino que se caracterizó por actos de genocidios contra los judíos. Algo que en la historia humana quedó impregnado como la irracionalidad perversa y desenfrenada, de una ideología que conduce a la barbarie, como si la

experiencia de las guerras del pasado y los conflictos atroces pasaran desapercibidos.

Por ende, Álvarez, D. (2009), Afirma que:

La multiplicación de debates, confrontaciones, semanas de estudios, entre católicos y marxistas es notable en los años sesenta: semanas del pensamiento marxista en París y en Lyon (1964) con la presencia de cristianos, y con la de marxistas en la semana de los intelectuales católicos de París (1965); encuentros entre católicos y marxistas italianos en Florencia (1964). (p 162).

En otro contexto, como el latinoamericano la relación entre cristianismo y marxismo, es algo que puede parecer inverosímil pero que resultaría interesante analizar.

En el libro “cristianismo y Revolución. Los orígenes intelectuales de la guerrilla en la Argentina” de Morello, G y Barón Del Pópolo, G (2010) plantea:

Es muy importante marcar una diferencia clara entre “reformismo conciliar” y “cristianismo revolucionario”. Por más que el segundo recurrió repetidamente al primero en busca de un “aval”, de una legitimación frente al “pueblo cristiano”, y de que de hecho el primero también sirvió de disparador de procesos cristianos de radicalización, la diferencia es esencial, mientras el reformismo católico busca una reconciliación con el presente, el cristianismo revolucionario tiene un compromiso con el futuro.

De acuerdo con el autor, existe una alianza entre marxismo y cristianismo en el cual el cristianismo llamado revolucionario ve el mundo bajo una óptica diferente ha como la observa el catolicismo tradicional, porque:

La teología de la liberación teóricamente y el cristianismo revolucionario en la praxis, efectúan en el pensamiento religioso una inversión paralela a la que el marxismo realiza con la filosofía. Ponen con los pies en la tierra lo que estaba de cabeza. Vuelven al hombre concreto, necesitante y deseante, del primer cristianismo y de la tradición semítica. Una inversión paralela que incluso es una y la misma, ya que la filosofía idealista es el resultado directo del “occidente cristiano”².

² Esta interpretación nos viene de la lectura de Enrique Dussel (particularmente “El Dualismo en la Antropología de la Cristiandad”; Editorial Guadalupe; Buenos Aires, 1974; “El Humanismo Helénico”; EUDEBA; Buenos Aires, 1974 y “El Humanismo Semita”; EUDEBA; Buenos Aires, 1969) y Franz Hinkelammert (“Las Armas Ideológicas de la Muerte”; Segunda edición revisada y ampliada; Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones (D.E.I.); San José y “La Fe de Abraham y el Edipo Occidental”; Editorial Departamento Ecuménico de Investigaciones (D.E.I.); San José, 200+0).

Es en este sentido, que se puede entender al cristianismo revolucionario, que está muchísimo más allá que el pensamiento del tradicionalismo católico porque incluso ha superado, dialécticamente, al reformismo católico. Por ello, se puede entender la posición adecuadamente resaltada por Morello de la búsqueda del lugar de los cristianos en una “revolución laica” en contra de una Cristiandad de Izquierda (si tal cosa fuera posible siquiera conceptualmente). El compromiso de los cristianos revolucionarios es, como dijimos, con el futuro, y con un futuro plenamente “moderno”. A pesar de contener elementos románticos y místicos (¿qué pensamiento revolucionario no los tiene?) el cristianismo revolucionario se apoya en la razón y el humanismo para ir en busca de la última utopía moderna, el socialismo, en contra de la irracionalidad capitalista. Morello (2010)

Con este respecto, la llamada teología de la liberación, invita a la preferencia por los pobres y una liberación por parte de los cristianos de los aspectos económicos, especialmente; y el cristianismo revolucionario, toman como fundamento el escenario donde tuvo lugar el cristianismo primitivo, donde los oprimidos y empobrecidos bajo el dominio de la Roma imperial, sienten la necesidad y el anhelo de liberarse. Por lo que el marxismo como ideología del socialismo puede hallar un punto de encuentro, una alianza estratégica que se manifiesta en una lucha contra la irracionalidad capitalista que arrasa sin piedad contra todo individuo que en el sistema este desprovistos de bienes de producción.

Tomando en consideración lo expuesto, se puede establecer que, aunque durante medio siglo el marxismo fue el enemigo quizás más contundente de la fe cristiana, en las últimas décadas se ha dado una transformación en los factores sociales del continente, a través de una profunda modificación de la cultura católica latinoamericana que emana de la integración de sectores de la iglesia con temas fundamentales del marxismo. Esta evolución no solamente va a preocupar a miembros de la iglesia católica sino también a representantes del gobierno en la región y en Norteamérica.

Por tanto, el equipo de expertos al servicio del presidente Bush publica un informe - conocido como Santa Fe II en el que retoma, de manera ligeramente más sofisticada, el mismo esquema:

Se trata ahora de la táctica gramsciana de los marxistas, que descubrieron que el método más prometedor para llegar al poder es “dominando la cultura de la nación, lo que implica un proceso para lograr una fuerte influencia en la religión, en las escuelas, en los medios de comunicación, en las universidades, es en este contexto que se debe entender la teología de la liberación: como una doctrina política disfrazada de creencia religiosa con un significado anti-papal y anti-libre empresa, destinada a debilitar la independencia de la sociedad frente al control estatista. Lowy, M. (1989)

Así mismo, y teniendo en cuenta las palabras del cardenal Ratzinger -principal adversario de la teología de la liberación- ésta, fundamentada en el análisis marxista, se convirtió en seductora. En ello, existen modelos de esperanza de inspiración marxista que pudieron seducir tan significativos sectores de la Iglesia Católica Apostólica Romana en América Latina³.

Para explicar este fenómeno, se debe tener en cuenta que:

Al estudiar la relación recíproca entre una orden religiosa (la ética protestante) y un ethos económico (el espíritu del capitalismo): afinidad electiva (*Wahlverwandtschaft*). A partir de ciertas analogías, ciertas afinidades, ciertas correspondencias, dos figuras de la cultura pueden - bajo ciertas circunstancias históricas - entrar en una relación de estiramiento, opción, selección de elecciones mutua. No se trata de un proceso unilateral de influencia, sino de un movimiento dinámico, activo, de interacción dialéctica, conduciendo, en algunos casos, a la simbiosis o incluso fusión de las dos estructuras significativas. Weber (1971)

Citado por Lowy (1989 p, 3); en resumen, existe afinidad entre cristianismo y socialismo, entre otros aspectos por la apreciación de la pobre e inocente víctima de la injusticia y tan inmune a la corrupción reinante; y la liberación de los esclavos y oprimidos como un imperativo moral y como un proceso histórico. Y que es en América Latina donde se producen los procesos de manera más radical a la convergencia entre cristianismo y marxismo dadas algunas condiciones:

- a) Un desarrollo acelerado del capitalismo, una urbanización intensa y una industrialización rápida (bajo la égida del capital norteamericano), que profundizan las contradicciones sociales, en la ciudad como en el campo;
- b) La revolución cubana (1959-60), primera victoria popular contra el imperialismo en América Latina y primera revolución socialista en el continente dictada por fuerzas marxistas de un nuevo tipo, independientes del comunismo tradicional (de inspiración estalinista). (p 5)

Al analizar las relaciones o alianzas bien sea estratégicas o de afinidad electiva entre el cristianismo y marxismo en América latina, es pertinente tener en cuenta lo que significó la revolución cubana en el continente por ser de carácter socialista; para mirar de qué manera se han establecido esas relaciones, hay que tener en cuenta lo planteado por Alonso, A (2011) en el texto La iglesia católica, la política y la sociedad:

³ Ratzinger, "Les consecuencias Fundamentales d'une option marxiste" (1984), las teologías de la liberación, París, Cerf, 1985, p.122-130. [Enlaces] Este texto es más antiguo que el famoso "Instrucción sobre algunos aspectos de la" Teología de la liberación "de la Congregación para la Doctrina de la Fe, dirigida por el propio cardenal Ratzinger.

Con frecuencia, he resaltado que, cuando ocurrió la victoria de la Revolución de 1959, la Iglesia, que no había vivido todavía la renovación que introducía el Concilio Vaticano II, no contaba con una proyección que posibilitara una conexión ajustada con la intensidad del cambio que ocurría en la vida política y económica, y en las coordenadas del pensamiento social.

En tales condiciones, nos aventuramos a decir que el caso cubano representaba para su Iglesia un desafío diferente, más que de restauración, de reconstrucción de nexos con una sociedad que cambió y sigue cambiando, con un curso histórico sustancialmente diferente y, claro, con un Estado radicalmente distinto en la orientación del ejercicio de autoridad, que no responde a los intereses de una estructura de explotación de clases, independientemente de sus virtudes y de las deficiencias que podamos apuntar en la gestión del gobierno.

Mas adelante, el autor afirma que:

Para la mayoría de la población cubana creyente se va a presentar un gran dilema durante la década de los años 60, que tiene que ver con una contradicción entre catolicismo o revolución dada la asimilación del marxismo bajo el carácter ortodoxo soviético atea.

Bajo las condiciones señaladas, se puede inferir el grado de dificultad entre cristianismo y marxismo presente entre estas dos ideologías para llegar a un punto de convergencia. Sin embargo, para la década de 1980 empieza un proceso de “reanimación de la espiritualidad religiosa y la actividad eclesial católica”. Alonso, A. (2011), esta reanimación se refiere al número creciente de comunidades religiosas y a la aparición de nuevas expresiones de fe por lo que se puede hablar de una inserción activa de la vida religiosa a la sociedad cubana.

Por su parte, el autor plantea los avances del posicionamiento de la Iglesia católica en la década de 1980, reflejado en el documento final del Encuentro Nacional Eclesial Cubano (Enec), de 1986, lo que había sido un indicativo de la recuperación de la presencia del catolicismo en Cuba. En el mismo tiempo, fue publicado en 1985, Fidel y la religión, producto de 23 horas de entrevistas entre el dominico brasileño Frei Betto con Fidel Castro, en la que el jefe de Estado reconoce que hay elementos discriminatorios en la política del socialismo cubano contra la fe religiosa, más tarde esto se supera y se extiende en consideraciones que anuncian una disposición para el cambio de política. (p 5)

Posteriormente, con la llegada del papa Juan Pablo II a Cuba en 1998, se pone de manifiesto la puesta en marcha de un proceso de franca reanimación espiritual, sin precedentes en la Cuba socialista.

CONCLUSIONES

Hablar de los contrastes y similitudes entre el pensamiento de Comte y Weber en torno a la religión, es una tarea de aquellos que busca entender los efectos de una práctica que más de tener malas intenciones ha sido objeto de tergiversaciones. Esto es, una propuesta neo evolucionista, que, si bien lo sustenta Schluchter en la atractiva reconstrucción que ofrece de la sociología de la religión de Weber, hablar expresamente de etapas y avances de un proceso de racionalización que progresa y evoluciona cuyo fundamento es el esquema positivista de la ley de los tres estadios, de lo teocéntrico, a lo metafísico y de ahí a la ciencia desmitificada y desencantada. En efecto, condiciona al mundo a ser un escenario con alto grado de interdisciplinariedad.

Por su parte, en la metodología weberiana referida a la religión, «lo importante no es la doctrina de una religión, sino la forma de conducta ética premiada» (Weber [1906] 1972, 393), no la teoría ética de manuales teológicos, que solo sirven como medio de conocimiento, sino los impulsos prácticos a la acción, (Weber 1997, 330) es decir la conducta práctica de los sujetos, que conduce al bienestar y progreso a nivel colectivo y no solo individual, asunto que recuerda el modo como Marx y Engels fundamentan su concepción materialista de la historia, partiendo de la premisa de la existencia de individuos reales, de su acción y sus condiciones materiales de vida, tanto aquellas que han encontrado ya hechas, como las engendradas por su propia acción (Marx & Engels [1846] 1985a, 15). Hecho que no conlleve a la lucha de clases sino a la igualdad social.

En cuanto al pensamiento Marxista se halla un punto de encuentro con Weber en lo relacionado con el estudio de una relación recíproca de una orden religiosa, donde existe una afinidad electiva, que Weber plantea en su obra “la Ética Protestante y el espíritu del capitalismo” donde se pone en contexto la relación entre Marxismo e iglesia católica en América Latina.

Esta afinidad, se ve reflejada en el hecho de que, pese al ateísmo marxista, es evidente una relación entre cristianismo y marxismo, la cual más que de esencia filosófica es de conveniencia ideológica, y política. En ello especialmente el catolicismo, considera que se deben hacer cambios en su doctrina, acorde a las exigencias de la sociedad, donde la teología de la liberación cobra mucha fuerza; y el marxismo a través de su ideología socialista reconoce el alto grado de influencia del cristianismo como religión en el mundo, por lo que esta alianza estratégica les ha permitido a ambos mantenerse vigente en el tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, A. (2011). La iglesia católica, la política y la sociedad. Sao Paulo. Scielo Chile.
- Alvar, J, et al. (1995). Cristianismo primitivo y religiones místicas. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Álvarez Espinosa, D. F. (2009). Cristianismo y Marxismo: ¿un diálogo de otro tiempo? Historia Actual Online, (18), 161-177.
- Comte, A. (1980). Augusto Comte: Discurso sobre el espíritu positivo. Prólogo Julián Marías. Madrid. Alianza Editorial S.A
- Dussel, E. (1974). El dualismo en la antropología de la cristiandad. Buenos Aires. Guadalupe.
- Engels, F. (1894). Sobre la historia del cristianismo originario. Año II - N° 2 - octubre de 2011. Revista Teórica de la LIT-CI
- Lowy, M. (2006). Marxismo y Religión: ¿Opio del pueblo? Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Mejía, C. (2013). Karl Marx y Max Weber: ¿ruptura o continuidad? Cali-Colombia. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
- Villegas, F. G. (2015). Max Weber y la guerra académica de los cien años: Historia de las ciencias sociales en el siglo XX. La polémica en torno a La ética protestante y el espíritu del capitalismo (1905-2012). Fondo de Cultura Económica.
- Weber [1906] 1972, 393). Citado por Villegas, F. G. (2015). Max Weber y la guerra académica de los cien años: Historia de las ciencias sociales en el siglo XX.
- Weber (1997, 330). Citado por Villegas, F. G. (2015). Max Weber y la guerra académica de los cien años: Historia de las ciencias sociales en el siglo XX.
- Weber, M. (2009). La ética protestante y el espíritu del capitalismo. Traducción de Denes Martos. Edición Original: 1904/1905. Argentina. www.laeditorialvirtual.com.ar

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