

Revista historia de la educación latinoamericana

ISSN 0122-7238 - Vol. 26 No. 43, julio - diciembre 2024 - Tunja - Colombia

Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación CADE – UPTC – RUDECOLOMBIA
Grupos de Investigación HISULA – ILAC
Tunja, Colombia



Revista Historia de la Educación Latinoamericana indexada categoría B

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana -RHELA- es una publicación semestral editada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y adscrita académicamente a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

RHELA, a partir de su creación en 1998, es el órgano de expresión de SHELA, la UPTC, la Facultad de Ciencias de la Educación, el Doctorado en Ciencias de la Educación, la Escuela de Ciencias Sociales y de los grupos de Investigación HISULA - ILAC de la UPTC. Con una periodicidad semestral, está destinada a un público especializado en Historia de la Educación, a la comunidad académica de historiadores, sociólogos, educadores, politólogos y profesionales vinculados con el ámbito de las Ciencias Sociales, Humanas y Educación, por lo que, publica artículos originales resultados de investigación (**artículos de investigación**, Documento que presenta de manera estructurada, clara y veraz resultados de un proyecto de investigación culminado, mediante la aplicación de un método científico. La estructura generalmente utilizada contiene los siguientes apartes: título, resumen, palabras clave, introducción, método o metodología, resultados o discusión, conclusiones y referencias bibliográficas) (**artículos de reflexión**, los cuales son resultados de investigaciones terminadas, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales, y **artículos de revisión**, los cuales son resultado de investigaciones terminadas donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas; se caracterizan por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica con calidad sustancial de referencia a investigaciones, (incluye 52 referencias). Los números son monográficos, con una sección de artículos de otras investigaciones, publica artículos en español, portugués, inglés y francés. Edición electrónica: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana

Las ideas expuestas en cada artículo son responsabilidad exclusiva del autor, la SHELA y la UPTC, no se hacen responsables en ningún caso de la autenticidad de los escritos. El material de esta Revista, publicado en papel y versión electrónica son propiedad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana puede ser reproducido parcialmente, siempre y cuando se mencione y cite como fuente el artículo, su autor y la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 26 no. 43, julio - diciembre, 2024.

The Journal History of Latin American Education is a bi-annual publication edited by the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) and the Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Society for the History of Latin American Education) (SHELA).

RHELA (The Journal History of Latin American Education 1998) operates as disseminator of UPTC, SHELA, the Faculty of Education Sciences, the PhD Programme in Educational Sciences, the School of Social Sciences, and the Research groups HISULA-ILAC, since 1998 when it was created. This bi-annual journal is intended for a specialized public in History of Education, for the academic community of historians, sociologists, educators, political scientists, and for professionals working in the field of Social, Human, and Education Sciences. Consequently, this journal publishes original articles, product of research findings (**Reflection articles**, resulting from completed research works from an analytical, interpretative, or critical perspective of the author on a specific subject by using original sources. **Review articles**, resulting from completed research works where published or unpublished research findings are analyzed, systematized, and integrated. In this type of article, the author carries out a careful bibliographical review with substantial quality of reference. (It includes 52 references.) Issues are published in a monographic edition along with a section of other research articles. Articles can be published in spanish, portuguese, english and french. Electronic edition: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana. The ideas expressed in the articles are the sole responsibility of the author; SHELA and UPTC are not responsible in any way for the authenticity of the texts. The material of this journal -print and online versions belong to SHELA and UPTC. It may be partially reproduced, as long as the article is cited as a source and credit is given to the author and to the Journal History of Latin American Education. vol. 26 no. 43, july - december, 2024.

A Revista História da Educação Latino-Americana -RHELA- é uma publicação semestral da Sociedade de História da Educação Latino-americana (SHELA), adscrita academicamente à Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC).

RHELA, desde a sua criação em 1998, é o órgão de expressão da UPTC, SHELA, da Faculdade de Ciências da Educação, da Escola de Ciências Sociais e dos grupos de pesquisa HISULA-ILAC da UPTC. Com uma periodicidades semestral, está destinada a um público especializado em História da Educação, à comunidade acadêmica de historiadores, sociólogos, educadores, politólogos e profissionais vinculados ao âmbito das Ciências Sociais, Humanas e Educação, publicando, desta forma, artigos originais resultados de pesquisa (artigos de pesquisa, documento que apresenta de maneira estruturada, clara e verdadeira os resultados originais de um projeto de pesquisa concluído, por meio da aplicação de um método científico. A estrutura geralmente usada contém as seguintes seções: título, resumo, palavras-chave, introdução, método ou metodologia, resultados ou discussão, conclusões e referências bibliográficas) (**artigos de reflexão**, os quais são resultados de pesquisas terminadas, a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais, e **artigos de revisão**, os quais são resultados de pesquisas terminadas, nos quais se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisa publicadas ou não publicadas; se caracterizam por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica com qualidade substancial de referência a pesquisas, inclui 52 referências). Os números são monográficos, publica artigos em espanhol, português, inglês e francês. Edição eletrônica: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana

As ideias expostas em cada artigo são responsabilidade exclusiva do autor. A SHELA e a UPTC não se responsabilizam, em caso algum, pela autenticidade dos escritos. O material desta Revista, publicado em papel e versão eletrônica, são propriedade da Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia, Sociedade de História da Educação Latino-americana, e pode ser reproduzido parcialmente, sempre e quando se mencioner e citar como fonte o artigo, seu autor e a *Revista História da Educação Latino-americana*, vol. 26 no. 43, julho - dezembro, 2024.



Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN 0122-7238 I E -ISSN 2256-5248

Vol. 26 No. 43 julio - diciembre 2024 - Tunja

<https://doi.org/10.9757/Rhela>

Este número es financiado por:

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Doctorado en Ciencias de la Educación, CADE-Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA (clasificación A en Colciencias, código Colciencias COL0011868) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELA.

Adquisición y Canje:

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Avenida Central del Norte. Edificio Administrativo, segundo piso, correo electrónico: rhela@uptc.edu.co. Telefax: (057) 608 7448215.

Página Web: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican/issue/view/567

Periodicidad:	Semestral
Revisión Editorial:	Diana Soto Arango, Alba Nidia Triana Ramírez.
Traducción de resúmenes al inglés:	María Camila Buitrago. Grupo de investigación HISULA
Traducción de resúmenes al portugués:	Leandro de Proença Lopes, grupo de investigación HISULA
Composición de textos:	Sandra Liliana Bernal Villate, grupo de Investigación HISULA
Corrección de estilo:	Claudia Amarillo.
Diseño Portada:	Antonio Elías de Pedro Robles
Fotografía de Portada y separadores:	Juan César García, Fotografía tomada: https://www.medicinasocial.info/public/journals/2/cover_13.jpg
Sello Editorial:	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Diagramación:	Búhos Editores Ltda.
Aspecto Físico:	Tamaño 17x24, papel propalibros de 70 gramos a una tinta, carátula en propalcote de 240 gramos.
Coordinadora de texto físico:	Sandra Liliana Bernal Villate, Grupo de Investigación HISULA
Manejo Electrónico:	Sandra Liliana Bernal Villate, Grupo de Investigación HISULA
Estado Legal Sociedad:	No. 145-250 de junio de 1995
Revista ISSN:	0122-7238
Revista ISSN (versión online):	2256-5248
Indexada:	No. 01227238. Indexada en Categoría B – PUBLINDEX – MINCIENCIAS



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. Atribucion-No Comercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana hace parte de los siguientes sistemas de indexación, bases de datos – agregadores – páginas web:

Portales Web

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamerican
<http://ilacidianasoto.wix.com/revistarhela#!noticias/c1mlu>
<http://www.shela-hedu.org>
<http://biblioteca.claco.edu.ar/banners/>
<http://www.bne.es/>
<http://www.grupodeinvestigacionhisula.com>
<http://www.grupodeinvestigacionilac.com>
<http://www.bibliotecanacional.gov.co/> (Biblioteca Nacional, Colombia)
http://www.lablaa.org/listado_revistas.htm (Biblioteca Luis Ángel Arango, Colombia)
<http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/enlaces.htm>

INDIZACIONES – Índices de ciencia métrica



Índice Nacional de Publicaciones Seriadadas Científicas y Tecnológicas Colombianas, Colciencias, desde el 2004, actualmente categoría B.



SciELO Colombia – 2014. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=0122-7238&lng=es&nr-m=iso



Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx>



Biblat – Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación <https://biblat.unam.mx/es/>



Capex- Portal de Periódicos/Qualis – desde 2016 – Categoría A3. <https://www.sucupira.capes.gov.br>

BASES DE DATOS - COMITÉ DE SELECCIÓN - AGREGADORES



Fuente Académica Premier – EBSCO, 2009. <http://search.ebscohost.com>

Left Index (The) – 2014. <http://www.ebscohost.com/academic/the-left-index>

Fuente Académica Plus 2014 . <http://search.ebscohost.com>

Education Source - 2015 <https://www.ebscohost.com/academic/education-source>



Eric Plus - 2015. <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=483949>

DIRECTORIOS



<http://miar.ub.edu/issn/0122-7238>



Ulrichs Periodical – 2014. <http://ulrichsweb.serialssolutions.com/login>



Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. www.latindex.unam.mx



Dialnet -Fundación Dialnet – 2007. http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=10778



CENGAGE Learning – 2014. <http://infotrac.galegroup.com/itweb/lfmeed> (Informe Académico, Académico Onefile)



CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. <http://clase.unam.mx/>



REDIB – 2015: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista1780-revista-historia-educacion-latinoamericana



Actualidad Iberoamericana – 2014. <http://www.citrevistas.cl/b2b.htm>



LaTAM PLUS – 2014. <http://www.latam-studies.com/>



DOAJ – 2009. <http://www.doaj.org/>



IISUE - www.iisue.unam.mx/iresie/



IRESIE – Banco de datos sobre educación <http://iresie.unam.mx/>



REBIUN – Red de bibliotecas universitarias: <http://rebiun.absynet.com/cgi-bin/abnetop/X16883/ID1072319373?ACC=161>

Editora

Diana Elvira Soto Arango
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia) RUDECOLOMBIA
Grupo de investigación HISULA - ILAC - UPTC
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>
diana.soto@uptc.edu.co

Editora Asistente

Sandra Liliana Bernal Villate
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA - UPTC
<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>
rhela@uptc.edu.co

Editora asociada del número

Alba Nidia Triana Ramírez
Doctora en Ciencias de la Educación
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
<https://orcid.org/0000-0003-1699-8592>

Comité Científico / Editorial

Saúl Bermejo Paredes
Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Perú)
<https://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

Renan Antônio da Silva
Centro Universitario del Sur de Minas (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>

Marc Depaepe
Centre for the History of Intercultural Relations (Bélgica)

Fuensanta Hernández
Universidad de Murcia (España)
<https://orcid.org/0000-0003-2339-8149>

Eloy López Meneses
Universidad Pablo de Olavide (España)
<https://orcid.org/0000-0003-0741-5367>

Miguel Ángel Puig Samper
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España)
<https://orcid.org/0000-0002-6609-819X>

Ilich Silva Peña
Universidad de Los Lagos (Chile)
<https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Marcos Villela Pereira
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
(Brasil)
<https://orcid.org/0000-0002-3977-5167>

Chun Yen Chang
Science Education Center/ National Taiwan Normal
University (Tawian)
<https://orcid.org/0000-0003-2373-2004>

Juan Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco (Chile)
<https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Editores científicos

Doris Bittencourt Almeida Pontificia

Universidade Católica de Rio Grande del Sur (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-4817-0717> Área: ciencias sociales, humanidades

Nancy Chacón Arteaga

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana (Cuba) <https://orcid.org/0000-0003-2228-5505>
Área: Ética aplicada a la educación moral, ciudadanía, pedagogía y didáctica.

Justo Cuño Bonito

Universidad Pablo de Olavide (España) <https://orcid.org/0000-0003-3035-3336> Área: ciencias sociales, humanidades, historia de Colombia

Enrique Javier Díez Gutiérrez

Universidad de León (España) <https://orcid.org/0000-0003-3322-1099> Área: didáctica y organización escolar

András Lénárt

Universidad de Szeged (Hungria) <https://orcid.org/0000-0002-6028-5410> Área: estudios hispánicos, historia, cine

Domingo Lilón

Universidad de Pécs (Hungria) <https://orcid.org/0000-0003-3716-7771> Área: historia, sociología, literatura comparada, humanidades

Denise Quaresma da Silva

Universidade Feevale y Unilasalle (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-3697-8284> Área: género, educación sexual, educación, psicoanálisis, inclusión

Bertha Ramos Holguín

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia) <https://orcid.org/0000-0003-4468-1402> Área: lingüística aplicada, educación, interculturalidad

Reinaldo Rojas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) <https://orcid.org/0000-0002-9749-3299> Área: educación, historia, política, cultura, economía

Consuelo Flecha

Universidad de Sevilla (España) <https://orcid.org/0000-0002-1580-0428> Área: teoría e historia de la educación

Renate Marsiske

Universidad Nacional Autónoma de México (México) Área: humanidades, ciencias de la educación, historia, sociología, idiomas y literatura

Judith Naidorf

Universidad de Buenos Aires (Argentina) <https://orcid.org/0000-0001-8215-5273> Área: cultura política y educación

Roger Pita Pico

Academia Colombiana de Historia (Colombia) <https://orcid.org/0000-0001-9937-0228> Área: historia de Colombia, ciencias políticas

Felipe Ziotti Narita

Universidad del Estado de São Paulo (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-3139-1919> Área: educación,

Comité asesor interno

Maria de Lourdes Alvarado

Universidad Nacional Autónoma de México Área: Educación, educación femenina, historia de la universidad, historia de la educación y la cultura.

José Enrique Cortez Sic

Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala) <https://orcid.org/0000-0001-6944-3035>
Área: Formación docente, educación bilingüe intercultural, materiales educativos, didáctica y pedagogía intercultural.

José Rubens Lima-Jardilino

Universidade Federal de Ouro Preto, <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>,
Área: Formación docente, historia de la educación, escuelas normales.

Oscar Hugo López

Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala) <https://orcid.org/0000-0002-1892-619X>
Área: Escuelas Normales y formación docente.

Elmer Robles Ortiz

Universidad Privada Antenor Orrego (Perú) <https://orcid.org/0000-0001-9737-9472>
Área: Educación, Universidad, Historia.

Armando Martínez Moya

Universidad de Guadalajara, México <https://orcid.org/0000-0002-9044-3504>
Área: humanidades, ciencias de la educación, historia



CONTENIDO, CONTENT, CONTEÚDO

Editorial, Editorial, Editorial

Alba Nidia Triana Ramírez. Reflexiones sobre ética y razón / Reflections on ethics and reason / Reflexões sobre ética e razão9

Artículos, Articles, Artigos 13

Nubia Yaneth Gómez Velasco; Yon Jairo Ochoa Rodríguez; Santos Morena Sánchez García; Ángela María Manrique Rodríguez. Políticas de investigación en ciencia y tecnología en ámbitos educativos. Referentes internacionales. Periodo 2013-2023/ Research Policies in Science and Technology in Educational Settings: International Paradigms. Period 2013-2023 / Políticas de investigação em Ciência e Tecnologia no domínio da educação. Referências internacionais. Período 2013-2023. 15

Aracelys Escalona Tamayo, Emma Medina Carballosa. La obra histórico-pedagógica de César Pérez Sentenat durante el siglo XX en Cuba / The Historical-Pedagogical Work of César Pérez Sentenat during the 20th Century in Cuba/ A obra histórico-pedagógica de César Pérez Sentenat durante o século XX em Cuba. 37

María Cristina Vera de Flachs. El paso de la universidad jesuítica a la republicana en Argentina / The transition from Jesuit to Republican University in Argentina / A transição da universidade jesuíta para a universidade republicana na Argentina. 57

José Pascual Mora García. José María Vargas Ponce: el primer rector de la universidad republicana de Venezuela (Aportes para los fundamentos de la universidad decolonial) / The first rector of a republican university in Venezuela: José María Vargas Ponce (Contributions to the foundations of the decolonial university) / José María Vargas Ponce: o primeiro reitor da universidade republicana da Venezuela (Contribuições para os fundamentos da universidade decolonial). 79

Carlos Bauer; Marcelo Luiz da Costa. “Bases bibliográficas e conceituais para o estudo da história da escola moderna de São Paulo (1912-1940) / Bibliographical and conceptual foundations for the study of the history of the Escuela Moderna de São Paulo (1912-1940) / Bases bibliográficas y conceptuales para el estudio de la historia de la escuela moderna de São Paulo (1912-1940)..... 99

Luz Mayelly Romero Agudelo. Prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia. Estado de la cuestión / Initial Pedagogical Practices in Distance Education: State of the Question/ Práticas pedagógicas iniciais no ensino à distância. Estado da questão. 121

Jesús Moisés Lara Coronado, Gabriel Sánchez Antonucci. El relato del hallazgo milagroso como recurso educativo: el caso de la Virgen de Monserrate, Chile / The Narrative of the Miraculus Apparition as an Educational Resource: The Case of the Virgin of Monserrat, Chile/ A história do achado milagroso como recurso educativo: o caso da virgem de Monserrate, Chile..... 147

Virgilio Martínez Enamorado. Al-Andalus como recurso educativo. Valoraciones desde la otredad/ Al-Andalus as an Educational Resource. Assessments from the Otherness / O Al-Andalus como recurso educativo. Avaliações a partir da alteridade....	167
Wilfido Bosbelí Félix López. Docentes de dos escuelas multigrado del área rural del municipio de Huehuetenango, Guatemala. Una realidad educativa invisibilizada / Teachers from two multi-grade schools in the rural area of the municipality of Huehuetenango, Guatemala. An invisibilized educational reality / Professores de duas escolas multisseriadas da zona rural do município de Huehuetenango, Guatemala. Uma realidade educativa invisível.....	189
Adriana Elena Mendoza Aguilar. Origen da Deficiência no Território Rural Multiétnico de Leticia Amazonas / Origen de la Discapacidad Desde Territorio Multiétnico Rural de Leticia Amazonas / Origin of disability in the rural multiethnic territory of Leticia, Amazonas	211
Antonio Medina Rivilla, María C. Medina Domínguez, Concepción J. Medina Domínguez. Formación de agricultores y diálogo entre las culturas: estudio de caso de la ecología y tecnología del olivo / Farmer Training and Intercultural Dialogue: A Case Study of Olive Ecology and Technology / Formação de agricultores e diálogo entre culturas: um estudo de caso sobre a ecologia e a tecnologia da azeitona	237
Luz Bety Díaz Subieta. El uso de la inteligencia artificial en la investigación científica / The Use of Artificial Intelligence in Scientific Research / A utilização da inteligência artificial na investigação científica.....	253
Documentos, Documents, Documentos	273
Alba Nidia Triana Ramírez. Reseña y cronología de Juan César García.....	275
Oscar Hugo López Rivas, Haydee Lucrecia Crispín López. El Programa Académico de Desarrollo Profesional docente PADEP: a 15 años de su fundación	277
Ruth Nayibe Cárdenas. Voces y construcciones, decanos Facultad Ciencias de la Educación – UPTC 90 AÑOS	288
Reseñas de libros y revistas, Reviews of books and journals, Resenhas de livros e revistas.....	291
Reseñas de eventos, Reviews of events, Resenhas de eventos	297

Carta a los Lectores /as

Reflexiones sobre ética y razón

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17950>

En la carta que en esta oportunidad presentamos a los lectores de la Revista de Historia de la Educación Latinoamericana (RHELA), en su número 43, se expone una reflexión crítica acerca del significado de la racionalidad y la práctica de las relaciones éticas y políticas en el mundo actual.

Apreciados lectores, me hubiera gustado escribir estas palabras desde el mismo ángulo que han utilizado otras versiones epistolares de esta revista. Es decir, desde una versión menos temeraria y más esperanzadora, pero, como lo pueden observar, el mundo y la realidad en crisis nos muestran un panorama diferente que merece una especial reflexión.

Si bien no es la primera crisis contundente que vive la humanidad, esta lacera el escenario de la modernidad y los límites de la supervivencia. Cada vez más, lo racional y lo propiamente humano se vuelven contra la vida misma de los seres que habitamos este planeta; por eso, me atrevo a afirmar que la ilustración fundamentada en la razón y el conocimiento ha fracasado. Aunque ha habido crisis sociales y económicas, la historia nos muestra que esta, la que vivimos hoy, es una crisis de la ética que atraviesa las dinámicas y los propósitos del poder y del mercado hacia un progreso exacerbado y contundente. Nada más absurdo y contradictorio que poner la razón al servicio de la destrucción.

No hay duda de que vivimos al borde del colapso y la destrucción masiva de los pueblos a causa del cambio climático, las guerras que utilizan armas masivas letales, y el hambre. Detonantes en los que, paradójicamente, han estado presentes la razón y sus fundamentos: el conocimiento científico o el irracional acto de la ignorancia, lo que hace que el pensamiento humano se convierta en el principal depredador.

La ciencia, que es racional, avanza sin límites hacia el campo de lo irracional. Realidad que puede ser enunciada con un simple ejemplo: el desarrollo agrícola, que ha estado determinado por dos revoluciones: la verde y la genética, y que, mediante un círculo vicioso en la producción, cuyo propósito inicial era calmar el hambre, sin embargo ataca ferozmente el medio ambiente debido a la excesiva producción, lo que genera una enorme y gravísima contaminación y, con ello, deterioro, cambio climático, pobreza, más hambre, destrucción, malformaciones congénitas, desigualdades sociales y, yendo un poco más allá, un futuro sin recursos naturales, recursos de los cuales depende la supervivencia de todas las especies.

La otra paradoja del conocimiento científico nos muestra versiones desastrosas: una bomba atómica, nuclear o de hidrógeno –más potente esta última–, cuya creación dependió de la racionalidad e inteligencia humana. Empero, podríamos decir que no es el conocimiento, por sí mismo, lo que determina su uso, sino la irresponsabilidad de una práctica antiética ilimitada, en función de intereses políticos y económicos de sociedades poderosas.

La ciencia basada en la razón avanza con arrogancia hacia el progreso ocasionando una metamorfosis de los valores: las antiguas formas de honor y dignidad no mueren, son incor-

poradas al mercado y los intereses de poder...; así, cualquier forma imaginable de conducta humana se hace moralmente permisible, y en el momento en que se hace económica y políticamente posible, adquiere “valor”¹. Tres siglos más tarde, se puede evidenciar que el postulado de Kant fue equivocado en cuanto a su convicción de la paz perpetua, al pensar que esta sería posible si el hombre se dejaba guiar por su razón práctica para abandonar el mecanismo de la guerra y plantearse la paz como un fin y un deber, y la razón práctica el argumento de sus acciones, pero esto no fue más allá de una distopía. Es evidente la existencia de un desequilibrio o, como decían nuestros ancestros, una desarmonía de la razón frente a las relaciones humanas con el mundo natural y social. Es Kafka quien nos da la mejor versión de este hombre moderno: “al despertar Gregorio Samsa de un sueño agitado, se encontró sobre su cama convertido en un horrible insecto...”.

Así es como las controvertidas dinámicas éticas en las relaciones y prácticas del mundo de la vida política y económica del siglo XXI presagian el peligro inminente que acecha a la humanidad. Globalización con pérdidas de identidades, movilidad sur-norte, xenofobias, guerras sin fronteras con amenaza nuclear, información que desinforma, conductas humanas aberrantes, invasiones, genocidios, colapso ambiental, totalitarismos, entre otros... ¿Dónde está lo humano? Es necesario volver al origen, revisar siglos atrás, retornar al pasado y renovar la pregunta por el conocimiento: ¿de cuál razón y ciencia hablamos? Pues ahí está la paradoja, son la razón y la ciencia las únicas responsables de sacar a *Gregorio Samsa de su agitado sueño*. De lo contrario, debo afirmar con Milán Kundera, que no habrá lugar, pues “la vida no está en otra parte”, solo aquí en este planeta y aún albergamos “la insoportable levedad del ser”.

10

Pues bien, la esperanza se encuentra en otra forma de construir conocimiento y en el establecimiento de prácticas éticas para las relaciones humanas con la naturaleza. Se requiere entender, desde una visión prigoginiana, que no existen certezas, pues nos hallamos solamente entre incertidumbres y complejidades que deben ser resueltas mediante el diálogo con la naturaleza, como lógica de la investigación y no como acción para dominarla. La construcción de lo verdaderamente humano y el cuidado del planeta se dan en una “ética del conocimiento y una ética de la responsabilidad”, lo cual exige de manera indefectible que los intelectuales cumplan con su papel político y científico en la construcción, el análisis y la representación de la realidad, que converja en un pensamiento crítico y renueve la utopía en el sentido expuesto por Edgar Morín: una *ciencia con conciencia*:

Hoy solo nos resta una cosa: resistir a los poderes que no conocen límites y que ya en una gran parte de la tierra amordazan y controlan todos los conocimientos, salvo el conocimiento científico técnicamente utilizable por ellos, porque éste, precisamente, está ciego para con sus actividades y su papel en la sociedad, ciego para con sus responsabilidades humanas².

Para adentrarnos puntualmente en el contexto de la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, en su volumen 26, número 43, presentamos al lector una compilación de artículos que claramente continúan el debate histórico desde lo que Michel Foucault ha

1 Marshall Berman, *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad* (Ciudad de México: Editorial Siglo XXI, 2006).

2 Edgar Morin, *Ciencia con conciencia*, 1982. <https://olimpiadadefilosofiaunt.files.wordpress.com/2012/02/morin-1982-ciencia-con-conciencia.pdf>

denominado las dimensiones de las relaciones de poder: las instituciones, las prácticas y los sujetos. En la categoría de instituciones están los cuatro primeros artículos sobre investigaciones historiográficas, que exponen análisis relevantes sobre tensiones políticas para la investigación en ciencia y tecnología. En el artículo de la investigadora upetecista Nubia Yaneth Gómez Velasco se revela la importancia y, al mismo tiempo, la escasez de recursos asignados para la investigación y sus repercusiones en el desarrollo del conocimiento. Aracelys Escalona Tamayo y Emma Medina Carballosa exponen en su artículo otro aspecto importante sobre las dinámicas de poder que tienen las instituciones educativas, refiere a la actividad de César Pérez Sentenat en favor de la educación musical cubana durante el siglo XX. María Cristina Vera de Flachs, en su ya acostumbrada línea de investigación sobre historia de la universidad, hace un análisis de la universidad jesuítica y la universidad republicana en Argentina, donde concluye que los cien años de la Reforma Universitaria, transcurridos desde 1918 hasta el 2018, invitan a pensar y examinar los problemas y desafíos de la universidad pública en Argentina. Finaliza esta parte con el artículo de José Pascual Mora García, quien lleva a cabo un estudio historiográfico sobre el primer rector de la universidad republicana en Venezuela. En él muestra la formación intelectual y el espíritu civilista del venezolano José María Vargas Ponce y concluye que la formación científica del primer rector fue fundamental para los cimientos y estatutos de la universidad republicana de Caracas. Estos artículos contribuyen a la comprensión de las dinámicas que se han tejido históricamente desde las instituciones, cuyo poder ha moldeado las prácticas y los comportamientos de los sujetos.

Un tema relevante en la historia de la educación latinoamericana es el relacionado con las prácticas educativas, el cual se ha proyectado desde diversos enfoques analíticos y ángulos de poder, que, de manera reiterativa, las instituciones les imprimen a las relaciones pedagógicas. El punto de partida le corresponde al investigador Carlos Bauer, quien, desde Brasil, aporta a la pedagogía libertaria. El autor afirma que esta tuvo sus raíces en el socialismo y el anarquismo europeo, cuyos impactos en Brasil estuvieron determinados por la presencia de inmigrantes extranjeros. Luz Mayelly Romero Agudelo, por su parte, realiza un análisis documental sobre prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia. Retoma puntos importantes como la formación docente en dicha modalidad, resalta la identidad y vocación profesional como elementos fundamentales para comprender el sentido de la práctica pedagógica. Nada más interesante para cerrar este repertorio que el texto de Jesús Moisés Lara Coronado sobre el relato del hallazgo milagroso como recurso educativo; a través del caso de la Virgen de Monserrate, Chile, explora los desafíos que enfrenta la educación analizando el relato del hallazgo mariano para proponerlo como un medio que se usó para la enseñanza de valores morales ligados a cuestiones históricas y bíblicas. El autor llega a la conclusión de que el relato milagroso de la Virgen de Monserrate fue utilizado no solo para ocupar espacios relevantes de la cultura local, sino también para que por intermedio de la oralidad se difundiera el milagro, que comienza a ser usado como un mecanismo que congrega; además, por medio del relato se enseñan cuestiones moralizantes sobre temas que se desean combatir.

En este punto de la compilación surge la pregunta por el sujeto: ¿quién fue o ha sido el sujeto de la educación y la pedagogía? Con este enfoque se encuentran cuatro artículos que plantean un debate sobre el tema con base en la historia y la realidad actual. El investigador Virgilio Martínez Enamorado analiza las posibilidades educativas y pedagógicas que ofrece el estudio de al-Andalus, la sociedad bajo dominio político musulmán y de un predominio

religioso del islam establecida en territorios de la Península Ibérica entre los años 711 y 1492, con un epigonismo de su población musulmana mudéjar-morisca (entre 1492 y 1609-1614). A su vez, Wilfido Bosbeli Félix López plantea la realidad de los docentes de las escuelas multigrado del área rural del municipio de Huehuetenango, Guatemala. Concluye que los profesores no cuentan con una formación inicial y continua para atender escuelas multigrado, pero tienen el apoyo de padres de familia y estudiantes de grados superiores. Este estudio muestra que la educación rural sigue relegada, los avances con relación al siglo XX siguen estancados, lo que atrasa culturalmente a estas regiones del centro y sur de América.

Adriana Elena Mendoza Aguilar plantea un tema muy ligado al abordado en el artículo anterior. Se refiere a una región ubicada en el extremo sur de Colombia en límites con Brasil, olvidada por los dos países en diferentes perspectivas, pero que la investigadora nos ayuda a recordar, particularmente con el examen de un tema de especial atención en población multiétnica, que es el origen de las limitaciones en el territorio rural, en la Amazonía. Es una investigación cualitativa que pone en contexto a sabedores y comunidades pertenecientes a grupos étnicos como el magüta o ticuna, murui o huitoto, kukamie kukamiria, yaguas y yucuna.

Antonio Medina Rivilla, María C. Medina Domínguez y Concepción J. Medina Domínguez analizan, a través de un avance, un tema del proyecto que se ha trabajado en el marco del programa Erasmus Plus, sobre la armonización entre las culturas de seis países. Concluyen que el desarrollo profesional de los agricultores ha de basarse en el logro de una nueva identidad con una profesión, una cultura integrada y en coherencia con los territorios.

12

Por otra parte, Luz Bety Díaz Subieta examina los usos actuales y las posibilidades de la inteligencia artificial en la investigación científica. La autora manifiesta que es imprescindible que se conozcan las prácticas emergentes, puesto que los investigadores deben aprender no solo a utilizar la inteligencia artificial, sino también a hacerlo de manera responsable y ética considerando los impactos sociales que puedan generar los resultados de sus investigaciones a través de IA.

Esta propuesta finaliza con una reseña sobre el IX Seminario Internacional Vendimia: Tendencias Globales de la Investigación en Educación, el cual se llevó a cabo los días 16, 17 y 18 de 2023, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, a través de metodología híbrida (virtual y presencial). En este se pusieron en consideración algunos temas relacionados con sus cuatro mesas de trabajo: políticas de investigación en educación; ciencias, tecnologías y modelos emergentes en educación; educación en territorios; ruralidades e interculturalidad; e historia y prospectiva de la educación.

Alba Nidia Triana Ramírez
Tunja, 12 de abril de 2024

Artículos



Artículos

Artículos

Artículos

Artículos

Artículos

Artículos

Artículos

Artículos

Artículos

Artículos

Artículos

Políticas de investigación en ciencia y tecnología en ámbitos educativos. Referentes internacionales. Periodo 2013-2023

Nubia Yaneth Gómez Velasco¹ ✉

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
 <https://orcid.org/0000-0001-7745-1721>

Yon Jairo Ochoa Rodríguez²

Institución Educativa López Quevedo, Jericó- Colombia
 <https://orcid.org/0009-0000-3292-154X>

Santos Morena Sánchez García³

Estudiante Doctorado Universidad San Vicente, El Salvador
 <https://orcid.org/0009-0009-4197-2221>

Ángela María Manrique Rodríguez⁴

Estudiante Maestría Universidad del Bosque, Colombia
 <https://orcid.org/0009-0006-9636-6665>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17943>

Historia del artículo:

Recibido: 07/12/2023

Evaluado: 20/03/2024

Aprobado: 10/04/2024

Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Gómez Velasco, Nubia Yaneth; Ochoa Rodríguez, Yon Jairo; Sánchez García, Santos Morena; Manrique Rodríguez, Ángela María. "Políticas de investigación en ciencia y tecnología en ámbitos educativos. Referentes internacionales. Periodo 2013-2023" Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol.26 no.43 (2024).

1 Doctora Ciencias de la Educación UPTC Rudecolombia. Docente titular Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Integrante Grupo de Investigación en Estadística Gamma, integrante Grupo de Investigación HISULA nubia.gomez@uptc.edu.co

2 Licenciado en Matemáticas y Estadística de la UPTC. Especialista en Informática para la Docencia UPTC, Duitama. Magíster en Educación de la UPTC, Tunja. Grupo de Estadística Gamma.

3 Licenciatura en Trabajo Social, de la Universidad Nueva San Salvador, 2005. Maestría en Educación Superior, Universidad Modular Abierta, 2011. Técnico Superior en Visita Médica, Universidad Thoma Alva Edison. 1999.

4 Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, actual estudiante de Maestría en Educación Inclusiva e Intercultural de la Universidad del Bosque. Integrante Grupo de Estadística Gamma UPTC.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Nubia Yaneth Gómez Velasco Calle 47, no. 3 este 87, Altos de Alejandría, Manzana K, Casa 4, Tunja, nubia.gomez@uptc.edu.co



Resumen

Objetivo: el objetivo de este estudio es examinar las políticas y tensiones entre la OCDE y la UNESCO en los últimos diez años, enfocándose en su incidencia en las instituciones de educación superior.

Originalidad/aporte: radica en la influencia notable que estos organismos tienen en las políticas universitarias a través de directrices específicas, en la importancia de los recursos asignados a la investigación en ciencia y tecnología en el ámbito educativo y, a su vez, en la escasez de tales recursos.

Método / Estrategias/recolección de información: se adoptó un enfoque metodológico mixto, combinando investigación cuantitativa y cualitativa. Se utilizaron la revisión documental y el análisis de indicadores de ciencia y tecnología como estrategias principales para recoger y analizar datos. A través de este enfoque se pudieron identificar y evaluar las tendencias y discrepancias en las políticas de investigación de ambos organismos.

Conclusión: los resultados destacan una tendencia de uniformidad en las políticas de la OCDE en ciencia, tecnología e innovación (CTeI), que a menudo ignoran los contextos específicos y las brechas de inversión y capital humano en diferentes regiones. Por otro lado, se identifican tensiones con la UNESCO en áreas claves como las prioridades de investigación, la equidad en el acceso abierto y la ética y responsabilidad social. En conclusión, el estudio presenta recomendaciones para fortalecer la investigación e innovación en las universidades, enfatizando la necesidad de considerar los contextos locales y fomentar políticas más inclusivas y equitativas. Este estudio contribuye a la comprensión de las políticas universitarias y sirve como referencia para futuras investigaciones en el ámbito de las políticas de investigación institucionales.

Palabras clave: Políticas; investigación; ciencia y tecnología; indicadores; educación superior.

Research Policies in Science and Technology in Educational Settings: International Paradigms. Period 2013-2023

Abstract

Objective: The aim of this study is to examine the policies and tensions between the OECD and UNESCO over the past ten years. We focus on their impact on Higher Education Institutions.





Originality/contribution: The importance of this study lies in the notable influence these organizations exert on university policies through specific guidelines, as well as in the relevance and scarcity of resources allocated to research in science and technology in the educational sphere.

Method/Data Collection Strategies: The study employs a mixed methodological approach, blending quantitative and qualitative research. Document review and analysis of science and technology indicators were used as primary strategies to gather and analyze data. Through this approach, trends and discrepancies in the research policies of both organizations could be identified and evaluated.

Conclusion: The results highlight a trend of uniformity in OECD policies on science, technology, and innovation (STI), often overlooking specific contexts, investment gaps and human capital in different regions. On the other hand, tensions are identified with UNESCO in key areas such as research priorities, equity in open access, ethics and social responsibility. In conclusion, the study provides recommendations to strengthen research and innovation in universities, emphasizing the need to consider local contexts and promote more inclusive and equitable policies. This study contributes to understanding university policies and serves as a reference for future research in the field of institutional research policies.

Keywords: *Policies; research; science and technology; indicators; higher education.*

Políticas de investigação em Ciência e Tecnologia no domínio da educação. Referências internacionais. Período 2013-2023

Resumo

Objetivo: O objetivo deste estudo é analisar as políticas e as tensões entre a OCDE e a UNESCO nos últimos dez anos, centrando-se no seu impacto nas instituições de ensino superior.

Originalidade/suporte: reside na influência significativa que estes organismos têm nas políticas universitárias através de orientações específicas, na importância dos recursos afectos à investigação científica e tecnológica na educação e, por sua vez, na escassez desses recursos.

Método / Estratégias / Recolha coleta de datos: foi adoptada uma abordagem metodológica mista, combinando investigação quantitativa e qualitativa. A revisão documental e a análise de indicadores de ciência e tecnologia foram utilizadas como principais estratégias de recolha e análise de dados. Através





desta abordagem foi possível identificar e avaliar tendências e discrepâncias nas políticas de investigação de ambas as organizações.

Conclusão: Os resultados evidenciam uma tendência de uniformidade nas políticas de ciência, tecnologia e inovação (CTI) da OCDE, que muitas vezes ignoram os contextos específicos e as lacunas de investimento e de capital humano nas diferentes regiões. Por outro lado, são identificadas tensões com a UNESCO em áreas-chave como as prioridades de investigação, a equidade no acesso aberto e a ética e responsabilidade social. Em conclusão, o estudo apresenta recomendações para reforçar a investigação e a inovação nas universidades, salientando a necessidade de ter em conta os contextos locais e de promover políticas mais inclusivas e equitativas. Este estudo contribui para a compreensão das políticas universitárias e serve de referência para futuras investigações no domínio das políticas institucionais de investigação.

Palavras-chave: Políticas; investigação; ciência e tecnologia; indicadores; ensino superior.

Introducción

18

Entre los objetivos de la OCDE, creada en 1948, están lograr una sólida expansión económica, aumentar el nivel de vida en los países, mantener la estabilidad financiera y contribuir al desarrollo de la economía mundial. Esta organización centra su política de investigación en la economía del conocimiento científico, el cual propende a la explotación del saber científico y tecnológico a fin de reforzar el crecimiento y la productividad. La innovación liderada desde la OCDE posee un fuerte componente que tiende a la búsqueda del factor económico.

Por su parte, la UNESCO, creada en 1945, tiene como objetivo contribuir a la conservación de la paz, la seguridad, estrechando las relaciones entre las naciones mediante la educación, la ciencia, y la cultura. En el ámbito de la política de investigación, esta enfoca su interés en la sociedad del conocimiento con el fin de mejorar las capacidades científicas, técnicas y humanas para promover principios o normas que orienten la transformación social. Un importante componente de la innovación guiada desde la UNESCO persigue el desarrollo social.

Esta investigación de corte documental tiene como objetivo identificar lineamientos de la OCDE y la UNESCO en el tema de ciencia y tecnología en la última década, afines a los intereses del sector educativo universitario, y determinar tensiones y distensiones existentes entre estos organismos. Asimismo, analizar algunos indicadores de inversión, gestión y resultados que se encuentran en el marco del desarrollo de la ciencia y tecnología de un país, y que sean de interés en las instituciones de educación superior.

La investigación se desarrolla bajo un enfoque mixto, combinando el análisis crítico de la revisión documental y de indicadores estadísticos. La revisión documental desempeña un papel fundamental en el desarrollo de políticas de investigación al proporcionar una

base sólida de conocimiento existente y evidencia empírica relevante⁵. Dada la relevancia de organismos internacionales como la OCDE y la UNESCO, se enfatizó la búsqueda en el periodo 2014 a 2023 sobre políticas en ciencia y tecnología que se encuentren asociadas a las funciones misionales e intereses del sector educativo.

Se complementa la investigación con el análisis de indicadores estadísticos en ciencia y tecnología, los cuales tienen un rol importante en el seguimiento del progreso en estos campos y proporcionan información cuantitativa objetiva que permite analizar tendencias, medir el impacto de las políticas y guiar la toma de decisiones informadas⁶.

Metodología

Esta investigación tiene un enfoque metodológico de tipo mixto, que combina las fortalezas de la investigación cuantitativa y cualitativa. Se apoya en la revisión y el análisis documental, así como en el estudio de indicadores de ciencia y tecnología.

El análisis documental permitió examinar de manera crítica y analítica la literatura académica, informes gubernamentales, documentos técnicos y otros recursos relevantes, emitidos por la OCDE y la UNESCO para identificar tendencias, desafíos y oportunidades sobre el tema de ciencia, tecnología e innovación⁷. Se hizo hincapié en la revisión de las políticas de la OCDE y la UNESCO en el periodo 2014 a 2023, con afinidad a los ejes misionales de las instituciones educativas del nivel universitario.

Se complementa la investigación con el análisis de indicadores de ciencia, tecnología e innovación. Frente a la diversidad existente, se analizaron en este estudio indicadores relacionados con los ejes misionales del sector educativo del nivel de educación superior; así, se incluyeron medidas como la inversión en investigación y desarrollo, el número de investigadores por millón de habitantes, la producción científica, el desglose de investigadores distribuidos por sector de empleo, fuentes de financiamiento de la investigación y la movilidad del número de estudiantes de doctorado⁸.

- 5 María J. Grant and Andrew Booth, "A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies", *Health Information & Libraries Journal* 26, n.º 2 (2009): 91-108.
- 6 Eurostat. *Science, Technology and Innovation (STI) Statistics*. 2021 https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Science,_technology_and_innovation_statistics
- Nubia Yanet Gómez-Velasco, Olga Yanet Acuña Rodríguez y Andrés Felipe Bautista, "Historia y MEMORIA casi 10 años consolidando comunidad historiográfica. Una mirada desde la Bibliometría", *Historia y Memoria* 20 (2020): 209-247. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.9558>
- 7 Andrew Booth, Anthea Sutton and Diana Papaioannou, *Systematic Approaches to a Successful Literature Review* (London: Sage, 2016).
European Commission, *Monitoring the Evolution and Benefits of Responsible Research and Innovation (MoRRI)* (Luxemburgo: EU Publications Office, 2018). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1f32df40-4479-11e9-a8ed-01aa75ed71a1>
- 8 UNESCO Institute for Statistics UIS. *Guide to R&D Data Collection: Main Concepts and Definitions*. (Paris: UNESCO Publishing, 2020.) <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-rd-data-collection-main-concepts-and-definitions-2020-en.pdf>
UNESCO, *Resolución 37 C/5: programa y presupuesto aprobado, 2014-2017* (Paris: UNESCO Publishing, 2014). <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226695s.pdf>.



Resultados

Los resultados de esta revisión documental se pueden dividir en dos partes distintas. En la primera parte se lleva a cabo un análisis de documentos emitidos por la OCDE y la UNESCO, lo cual facilita la identificación de los elementos centrales que han impulsado durante los últimos diez años y también revela los aspectos diferenciadores de dichas políticas. En la segunda parte se examina el comportamiento de ciertos indicadores relevantes que se alinean con los objetivos fundamentales del sector educativo en el contexto universitario.

Parte I. Políticas de ciencia y tecnología OCDE y UNESCO. Énfasis y características. Última década

Desde hace varias décadas, la OCDE ha desempeñado un papel importante en la formulación de políticas relacionadas con la investigación científica y tecnológica a nivel internacional. Sus recomendaciones y directrices influyen en las estrategias adoptadas tanto por sus países miembros como no miembros, así mismo incide en otros actores globales en el ámbito de la ciencia, la tecnología y la innovación.

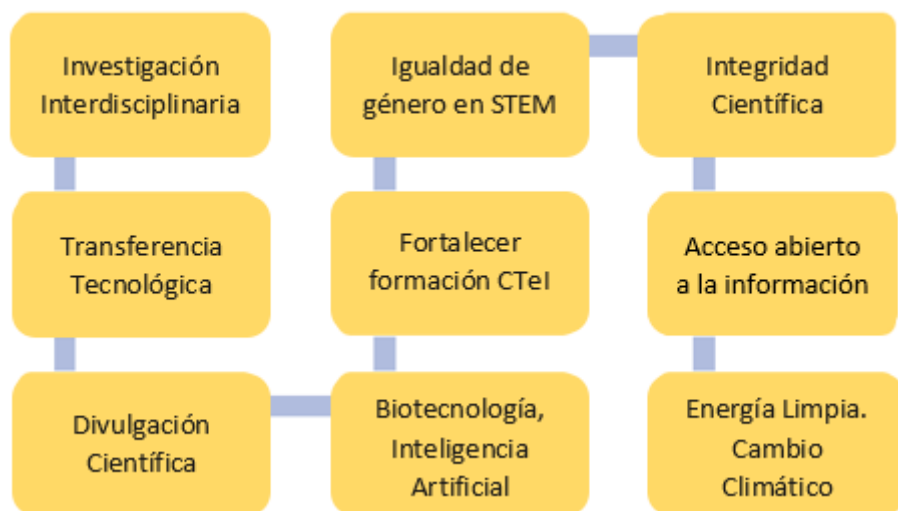
La OCDE, coherente con su misión institucional de promover políticas que favorezcan la prosperidad y el desarrollo económico, orienta las políticas de ciencia y tecnología hacia la promoción de la excelencia científica, el fomento de la colaboración internacional, el mejoramiento de la transferencia de conocimiento entre el sector público y privado, y el abordaje de desafíos emergentes en áreas como ciencias naturales, ingeniería y tecnología, ciencias médicas y de la salud, ciencias agrícolas, ciencias sociales, humanidades, junto con sus disciplinas y subdisciplinas⁹.

Dentro de las políticas de investigación en ciencia y tecnología lideradas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) en los últimos diez años, se destacan¹⁰ elementos centrales que se muestran en la Figura 1.

9 OECD, *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2021: Times of Crisis and Opportunity* (Paris: OECD Publishing, 2021).

10 OECD, *Responsible Innovation in Neurotechnology: Reflections on the Ethics and Governance of Brain Computer Interfaces* (Paris: OECD Publishing, 2017).

Figura 1. Elementos de políticas de CTel, planteamientos según OCDE. Última década



A continuación, se describen de manera breve aspectos centrales de la Figura 1:

- Políticas de fomento a la investigación interdisciplinaria para abordar problemas complejos y globales, como el cambio climático y la salud pública.
- Estrategias de promoción de la igualdad de género en la investigación científica y tecnológica, que incluyan medidas para aumentar la participación de las mujeres en carreras STEM.
- Directrices para la gestión ética de la investigación en ciencia y tecnología, que contemplen aspectos como la integridad científica, la transparencia y el manejo responsable de los datos.
- Incentivos para la colaboración público-privada en investigación e innovación, que integren políticas de financiamiento y programas de apoyo a la transferencia de tecnología.
- Estrategias para fortalecer la educación científica y tecnológica en todos los niveles, desde la enseñanza primaria hasta la formación profesional y la educación superior.
- Políticas de promoción de la investigación y el acceso abiertos a los resultados de la investigación, que fomenten el desarrollo de repositorios y plataformas de acceso público.
- Iniciativas para promover la participación ciudadana en la ciencia y la tecnología, como la ciencia ciudadana y la divulgación científica.

- Impulso para que haya continuidad en estudios orientados hacia la biotecnología, la energía limpia y el cambio climático y, en los últimos años, hacia el aporte de la inteligencia artificial en la consecución de sus diferentes metas.

Avances de la UNESCO en ciencia y tecnología: una década de impulso

La UNESCO ha implementado diversas iniciativas y políticas para promover la investigación científica y tecnológica como herramientas para el desarrollo humano, la preservación del medio ambiente y la promoción de la paz y la cooperación internacional. Estas políticas se centran en aspectos como el acceso abierto al conocimiento científico, la ética en la investigación, la colaboración internacional y la promoción de la ciencia y la tecnología para el beneficio de la sociedad en su conjunto.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ha estado vinculada en la última década a la promoción de políticas de investigación en ciencia y tecnología que aborden desafíos globales y fomenten el desarrollo sostenible, la equidad y la inclusión.

En la Figura 2 se identifican algunos elementos centrales de la UNESCO frente a las políticas de investigación en ciencia y tecnología en los últimos diez años¹¹.

Figura 2. Elementos de políticas de CTel, planteamientos UNESCO. Última década



11 UNESCO, *Science Report: The Race against Time for Smarter Development*. (Paris: UNESCO Publishing, 2020.)

A continuación, se describen de manera breve aspectos centrales de la Figura 2:

- Fomento de la investigación científica para abordar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) a través de iniciativas que promuevan la investigación en áreas como la salud, la educación, la energía limpia y la conservación del medio ambiente.
- Promoción de la ética en la investigación científica mediante la elaboración de directrices y recomendaciones para garantizar la integridad científica y el respeto a los derechos humanos en la investigación.
- Apoyo a la ciencia abierta y al acceso abierto a los resultados de la investigación con la promoción de políticas y prácticas que garanticen la libre circulación del conocimiento científico.
- Fomento de la colaboración internacional en investigación científica y tecnológica, a través de redes de investigación, intercambio de conocimientos y cooperación entre instituciones y países.
- Iniciativas para promover la participación de las mujeres y grupos subrepresentados en la ciencia y la tecnología, que incluyan programas de mentoría, becas y actividades de sensibilización.
- Promoción de la educación científica y tecnológica con el desarrollo de recursos educativos, la capacitación de docentes y la promoción de enfoques pedagógicos innovadores.
- Apoyo a la preservación del patrimonio científico y tecnológico, por medio de la conservación de sitios y objetos de importancia histórica y cultural, así como la digitalización y difusión del conocimiento científico tradicional.

Aunque la UNESCO ha abogado por la inclusión de estos aspectos, por ejemplo, respecto a políticas que promuevan la inclusión digital, donde se reconoce que el acceso equitativo a las herramientas tecnológicas es esencial para la enseñanza y la investigación en ciencia y tecnología; sin embargo, las políticas tienden a quedarse cortas o desconectadas, que, en el caso del tema tratado en este artículo, deben ir más allá de la simple provisión de tecnología, pues es necesario un enfoque integral que incluya la capacitación continua de los docentes, el desarrollo de contenidos educativos pertinentes y adaptados a los contextos locales, y el fortalecimiento de las infraestructuras educativas. Además, es crucial sensibilizar a los responsables de políticas y a la comunidad internacional sobre la importancia de apoyar estas iniciativas de manera sostenida y contextualizada

Tensiones políticas entre la OCDE y la UNESCO en ciencia y tecnología

A lo largo de los últimos diez años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han mantenido distintas perspectivas y enfoques en relación con las políticas de investigación en ciencia y tecnología. Cada organismo, por sus ejes misionales, se enfoca hacia ciertos elementos que, en diversos temas, generan elementos diferenciadores o tensiones entre ambas organizaciones.

Respecto al tema de ciencia tecnología e innovación, la OCDE se centra en promover políticas orientadas al desarrollo económico a través de la innovación y la investigación científica y tecnológica. Su enfoque tiende a destacar la importancia de la competitividad, el crecimiento económico y la transferencia de tecnología. Por otro lado, la UNESCO tiene un

enfoque amplio que abarca aspectos sociales, culturales y éticos de la ciencia y la tecnología, sin desconocer su impacto económico. La UNESCO se preocupa por la equidad, la diversidad cultural y la inclusión en el acceso y los beneficios de la investigación científica y tecnológica.

En la Figura 3 se identifican principalmente tres tensiones o elementos diferenciadores entre la OCDE y la UNESCO, en relación con las políticas de investigación en ciencia y tecnología en los últimos diez años¹².

Figura 3. Tensiones entre OCDE y UNESCO. Políticas de investigación en CTel. Últimos 10 años



En cuanto a las prioridades de investigación, mientras que la OCDE tiende a enfocarse en áreas de investigación que impulsan directamente el crecimiento económico y la competitividad, la UNESCO aboga por una mayor diversidad de prioridades, incluyendo la investigación para abordar desafíos sociales y culturales, como la pobreza, la educación y la preservación del patrimonio cultural.

12 UNESCO. *World Science Report 2020: (Policy Briefs)*. (París: UNESCO Publishing, 2020.)
OECD *Science, Technology and Innovation Outlook 2019: Leveraging Innovation in Transitioning Economies*. (París: OECD Publishing, 2019.)

En relación con el acceso abierto y equidad, si bien la OCDE reconoce la importancia del acceso abierto, pone mayor énfasis en la protección de la propiedad intelectual y la transferencia de tecnología para impulsar la innovación y el crecimiento económico. Por su parte, la UNESCO tiende a impulsar políticas que promueven la consulta libre de los resultados de la investigación científica, con el objetivo de garantizar la equidad en el acceso al conocimiento científico.

Conectado a lo anterior, la brecha digital ha sido una de las tensiones más evidentes en América Latina, especialmente notoria e identificada en la pandemia del COVID-19¹³. A pesar de los esfuerzos para mejorar el acceso a la tecnología, muchas áreas rurales y comunidades desfavorecidas siguen teniendo limitaciones para conectarse a Internet y a dispositivos tecnológicos. Esto ha afectado negativamente la educación y la investigación en ciencia y tecnología, creando una disparidad significativa entre las zonas urbanas y rurales

Finalmente, sobre la ética y responsabilidad social, aun cuando la OCDE reconoce la importancia de la ética en la investigación, se centra en aspectos económicos y regulatorios. Mientras que la UNESCO tiende a incorporar consideraciones éticas y sociales más amplias en sus políticas de investigación, tomando en cuenta la promoción de la investigación responsable y el diálogo intercultural.

Parte II. Trazando la ruta: indicadores CTeI destacados

Para comprender y mejorar el estado de la CTI en un país o región, es fundamental evaluar los indicadores de ciencia, tecnología e innovación (CTI), como la inversión del producto interno bruto (PIB) en investigación y desarrollo (I+D), el número de investigadores por millón de habitantes, el número de financiadores y la movilidad de estudiantes de doctorado.

Según el Manual de Frascati¹⁴, los investigadores son profesionales dedicados a la concepción o creación de nuevos conocimientos. Realizan investigaciones y mejoran o desarrollan conceptos, teorías, modelos, técnicas de instrumentación, *software* o métodos operativos, en el marco de proyectos de I+D.

El número de investigadores por millón de habitantes refleja la fuerza de la base científica y tecnológica de una nación, que es crucial para evaluar su potencial innovador y competitividad en la economía global. La Figura 4 muestra la distribución de investigadores por millón de habitantes en diferentes países del mundo. Cuanto mayor sea la intensidad del color, mayor será el número del indicador evaluado¹⁵.

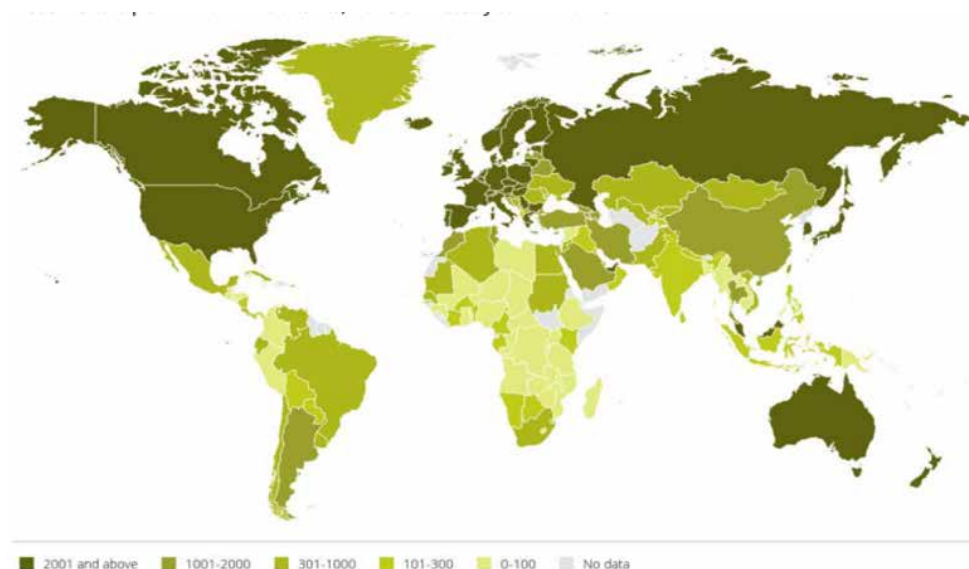
13 Gómez-Velasco, Nubia Yaneth, José Rubens Lima-Jardilino y Diana Marcela Pedraza-Díaz. "Publicaciones científicas sobre educación en pandemia por COVID-19 y lineamientos de políticas educativas internacionales". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23, n.º 37 (2021): 185-205. <https://doi.org/10.19053/01227238.12670>

14 OECD, *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental* (París: OECD Publishing, 2018). <https://doi.org/10.1787/9789264310681-es>

15 Los datos se expresan en equivalencia a tiempo completo (FTE), que son una medida del volumen real de recursos humanos dedicados a investigación y desarrollo (I+D). Es importante tener en cuenta al interpretar los datos que los recuentos (HC) se utilizaron para países donde las cifras de FTE no estaban disponibles



Figura 4. Número de investigadores por millón de habitantes. Regiones mapamundi



* 2018: último año de información disponible **Fuente:** Unesco UIS¹⁶

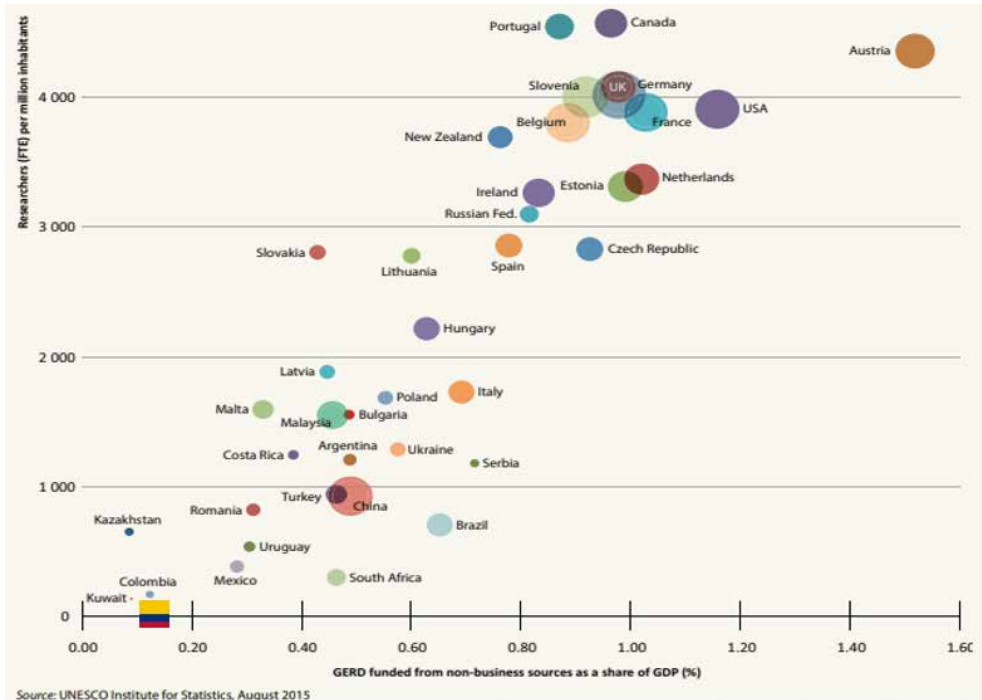
26

La inversión de los países en el desarrollo de ciencia y tecnología es otro indicador relevante para evaluar, el cual, como se ilustra en la Figura 5, tiene una asociación directa con el crecimiento de talento humano, la formación y en particular con el número de investigadores que se encuentran en los diferentes países.

En la Figura 5 se identifica la relación entre el gasto interior bruto en investigación y desarrollo (GERD) y el número de investigadores por millón de habitantes. Se observa una tendencia lineal creciente, lo que implica que cuanto mayor sea el valor de GERD, mayor será el número de investigadores. Se observa a Colombia en valores inferiores a 0.20 en GERD y el punto en color azul no muy lejos del valor cero en el eje Y, lo que indica una relación baja frente a estos indicadores. Situación muy diferente a la de países como Estados Unidos de América, donde los valores de GERD están cercanos a 1.2 y el número de investigadores por millón de habitantes es aproximado a 4000.

16 Unesco Institute for Statistics UIS, "Regional Density of Researchers and Their Sector of Employment", *Fact Sheet*, n.º 61 (2020): 2. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs61-human-resources-rd-2020-en.pdf>

Figura 5. Relación número de investigadores e inversión en I+D



Source: UNESCO Institute for Statistics, August 2015

Fuente: Unesco UIS¹⁷

Cabe anotar que la inversión en I+D como porcentaje del PIB o el GERD es un indicador clave del compromiso de un país con la investigación y la innovación, y su análisis proporciona información sobre la capacidad de generación de conocimiento y tecnología.

Aun cuando los recursos del Estado son fundamentales para el fomento de la investigación en los territorios, desde hace varias décadas se ha incorporado con mayor fuerza el apoyo de otros financiadores. El número de financiadores indica la diversidad y disponibilidad de recursos para la investigación, lo que puede influir en la amplitud y calidad de los proyectos desarrollados.

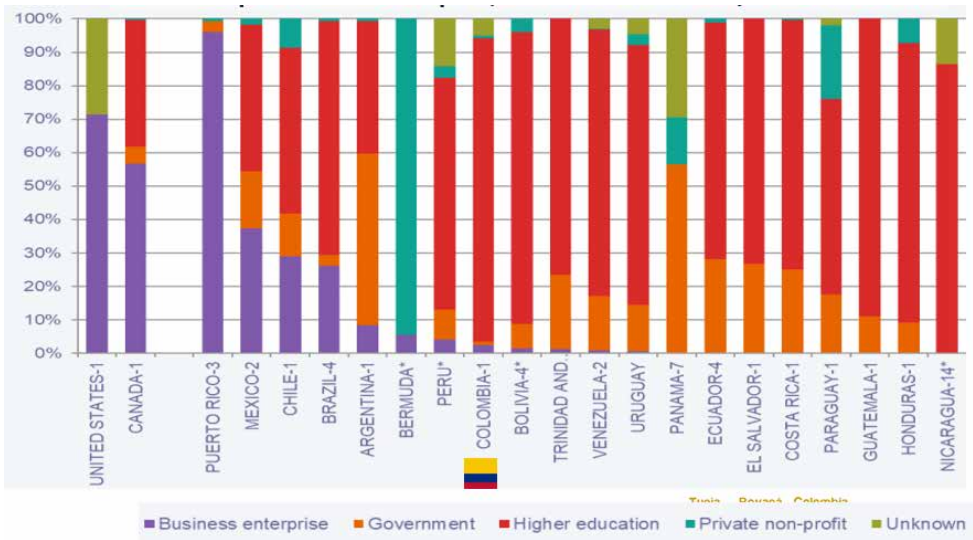
Estas gráficas e indicadores comprueban la disparidad en la financiación de la investigación, los recursos empleados para esta, así como la brecha entre países desarrollados y en desarrollo, y la competencia por recursos limitados, lo que implica condiciones diferentes tanto para el planteamiento de políticas en la investigación en ciencia y tecnología como para su incidencia en los ámbitos educativos. En muchos casos, los sistemas educativos han tenido que adaptarse rápidamente a los avances tecnológicos, lo que ha generado desafíos en términos de infraestructura y capacitación docente. Además, la presión para obtener

17 UNESCO Institute for Statistics UIS, *Unesco Science Report. Towards 2030. Executive Summari* (París: Unesco Publishing, 2015), 13. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-science-report-towards-2030-ex-sum-en.pdf>

resultados rápidos en la investigación ha llevado a debates sobre la calidad e incluso sobre la ética de los estudios realizados.

En la Figura 6 se presenta porcentualmente el desglose de investigadores en las Américas distribuidos por sector de empleo (2018 o último año disponible). En Colombia, por ejemplo, se observa que la mayoría de los investigadores se encuentran ubicados en las instituciones de educación superior. Situación que contrasta con países como Estados Unidos o Puerto Rico, donde el mayor porcentaje de investigadores se hallan ubicados en empresas de negocios.

Figura 6. Porcentaje de investigadores por sector de empleo



Fuente: UNESCO UIS¹⁸

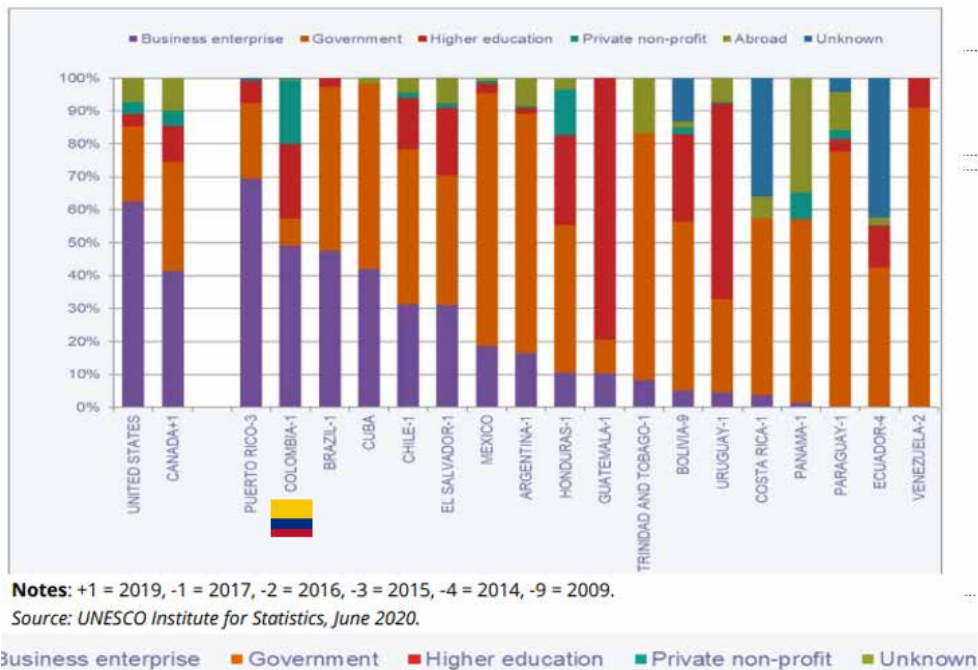
El porcentaje de investigadores por sector de empleo es expresado en FTE (o HC), y un FTE es técnicamente considerado como una persona-año. Entonces, si una persona normalmente dedica el 30 % de su tiempo a I+D y el resto a otras actividades (por ejemplo, enseñanza, universidad), implica un valor FTE de 0.3. O, de manera análoga, si una persona trabaja tiempo completo en I+D durante seis meses, representa un valor FTE de 0.5.

La formación y retención de talento en el ámbito de CTI también ha sido un tema de preocupación en diferentes contextos y latitudes. Por ello, se han hecho algunos esfuerzos como los de la OCDE, que ha destacado la importancia de desarrollar políticas que incentiven a los jóvenes a seguir carreras en ciencia y tecnología. Por su parte, la UNESCO ha trabajado en programas de capacitación docente para asegurar que los profesores estén equipados para enseñar y guiar a los estudiantes en estas áreas. Sin embargo, la competencia global por el talento ha creado tensiones en muchos países que luchan por mantener a sus investigadores y profesionales altamente capacitados. Pero todos estos esfuerzos aún siguen siendo insuficientes, incluso más visibles en países de América Latina, como en el caso de Colombia.

18 Unesco Institute for Statistics UIS, "Regional Density of Researchers and Their Sector of Employment", 4.

La Figura 7, que complementa lo anterior, corresponde a las diferentes fuentes de financiamiento que se concentran en países de América Latina. Se observa que, porcentualmente, en Colombia los mayores financiadores de la investigación en I+D son los que provienen de las empresas de negocios, seguidos de las instituciones de educación superior, y en el tercer lugar de inversión están las instituciones de Gobierno. Situación que contrasta, por ejemplo, con países como México, donde el mayor porcentaje de financiamiento proviene del sector gubernamental, seguido de la inversión dada por las empresas y en un menor porcentaje por parte de las instituciones de educación superior.

Figura 7. Fuentes de financiamiento en I+D. Países de América



Fuente: UNESCO UIS¹⁹.

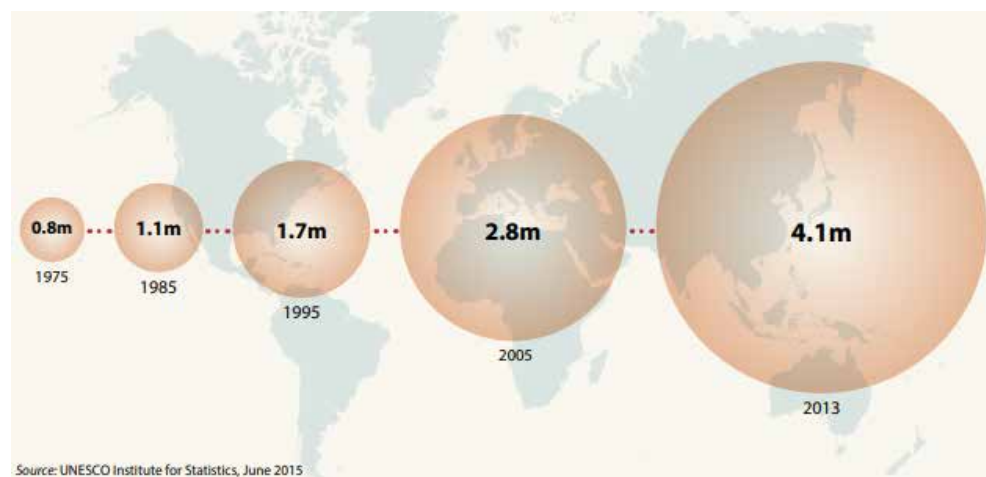
En muchos países de América Latina, la falta de colaboración entre universidades y el sector empresarial es evidente. Estas cifras muestran que las empresas no suelen contratar investigadores o apoyar con financiación las propuestas de investigación, posiblemente por las siguientes razones: las empresas pueden percibir la investigación académica como demasiado teórica o desconectada de sus necesidades prácticas. Esto se agrava cuando los programas académicos no se actualizan regularmente para reflejar las últimas tendencias y demandas del mercado. Además, la falta de una cultura de innovación y la percepción de alto riesgo asociado con la inversión en investigación y desarrollo (I+D) disuaden a muchas empresas de invertir en estas áreas.

19 *Ibid.*

La Figura 8 evidencia el crecimiento notable en el número de estudiantes internacionales; se destaca la creciente movilidad en el nivel de doctorado, que, a su vez, está impulsando la movilidad de los docentes investigadores o científicos en diferentes áreas del conocimiento. Desde la UNESCO, esta dinámica de estudios y de socializar sus avances de investigación en el extranjero es quizás una de las tendencias más importantes de los últimos tiempos.

Un estudio realizado recientemente por el Instituto de Estadística de la UNESCO encontró que los estudiantes de los Estados árabes, Asia central, África subsahariana y Europa occidental tienen hoy en día más posibilidades de estudiar en el extranjero que sus pares de otras regiones. Posibilidades y oportunidades que gradualmente se han ido extendiendo hacia estudiantes de América Latina²⁰.

Figura 8. Movilidad doctores. Corte 1995 a 2013



Fuente: UNESCO UIS²¹

La movilidad internacional de los estudiantes es un fenómeno que, al ser analizado cualitativamente, refleja no solo un intercambio de conocimientos, sino también un enriquecimiento cultural y personal. Por otra parte, no debemos desconocer que la movilidad internacional contribuye notablemente al relevo generacional en la investigación, con estudiantes que a menudo regresan a sus países de origen con habilidades mejoradas, nuevas metodologías y una visión más amplia de sus campos de estudio. Esta transferencia de conocimiento es crucial para revitalizar los entornos de investigación locales y asegurar la continuidad y el crecimiento de las capacidades investigativas. Además, estos estudiantes a menudo se convierten en líderes en sus comunidades académicas, inspirando a nuevas generaciones y estableciendo conexiones duraderas con colegas internacionales, lo que facilita futuras colaboraciones y proyectos conjuntos.

20 *Ibid.*

21 *Ibid.*

Desde un punto de vista humano y crítico, es importante reconocer las barreras y desafíos que enfrentan los estudiantes internacionales, tales como adaptarse a nuevas culturas, lidiar con la separación de sus familias y enfrentar posibles dificultades financieras. Las instituciones y los gobiernos deben trabajar para crear entornos acogedores y de apoyo para estos estudiantes, proporcionando no solo asistencia académica, sino también ayuda emocional y social. La UNESCO destaca que la movilidad internacional y la socialización de los avances de investigación en el extranjero son tendencias cruciales de los últimos tiempos, y es esencial que se continúen fomentando y facilitando estas oportunidades. Al hacerlo, no solo se mejora la calidad de la investigación y la educación, sino que también se promueve un entendimiento global y una mayor cooperación internacional, pilares fundamentales para un desarrollo sostenible y equitativo.

A manera de síntesis, se podría indicar que las cifras reportadas en los indicadores descritos en esta sección muestran de manera clara y aguda que los países de América Latina han vivenciado una diversidad económica y social que incide directamente en sus desarrollos y limitaciones para la consecución de recursos económicos, físicos y humanos. Los investigadores en la región, a menudo insuficientemente remunerados y con recursos limitados, enfrentan una serie de vicisitudes que afectan su capacidad para avanzar en la ciencia y la tecnología.

Se podría considerar que, en particular, los docentes investigadores de las universidades se ven obligados a cumplir con tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión. Esta carga múltiple no solo demanda un alto nivel de compromiso y versatilidad, sino que también exacerba la presión sobre ellos debido a la falta de apoyo adecuado.

Además, las políticas de CTI, mayoritariamente dirigidas por corrientes internacionales, subestiman, ignoran o no dimensionan adecuadamente las realidades locales, donde la falta de inversión sostenida en investigación y desarrollo, y la inestabilidad política y económica, han obstaculizado significativamente el progreso. Es crucial sensibilizar a la comunidad global sobre estas realidades, para que se reconozca la necesidad de un apoyo más contextualizado y equitativo que permita a los investigadores latinoamericanos desarrollar su potencial y contribuir plenamente al avance científico y tecnológico de la región.

31

Discusión y conclusión

Para el caso de Colombia, con la Ley Nacional de Educación Superior, Ley 30 de 1992, la investigación en las universidades generó puntos de partida para contemplar de manera formal políticas institucionales, las cuales son incluidas en los planes maestros y los planes de desarrollo²².

Revisar las políticas y planteamientos de organismos internacionales influyentes en nuestro contexto latinoamericano, como son la OCDE y la UNESCO, posibilita una mayor compren-

22 Diana Soto Arango, "Aproximación histórica a la universidad colombiana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 7 (2005): 101-138.

sión de la trascendencia y relevancia de estos organismos en las políticas de investigación nacionales e institucionales²³.

Así, los resultados condensados en esta investigación de tipo documental facilitan la identificación de vacíos de conocimiento y áreas de investigación, y sirven como punto de partida para la generación de nuevas ideas y enfoques innovadores en la formulación de políticas. Al analizar críticamente estas fuentes de la OCDE y la UNESCO, los investigadores pueden obtener una comprensión más profunda de la problemática abordada y de las estrategias implementadas previamente, lo que les permite fundamentar sus propuestas de política en evidencia sólida y experiencias pasadas.

Complementar el contexto de lineamientos políticos internacionales con un apoyo o acercamiento a partir de algunas cifras e indicadores brinda otros elementos de análisis y comprensión sobre el tema. En este contexto la evaluación de los indicadores proporciona una visión integral del estado y las tendencias en CTI, lo que permite identificar áreas de fortaleza y debilidad, así como diseñar políticas y estrategias efectivas para fomentar la innovación y el desarrollo sostenible.

La comparación de estos indicadores a nivel nacional e internacional facilita el *benchmarking* y el aprendizaje entre países, lo que hace posible promover la adopción de mejores prácticas y la colaboración en proyectos de investigación y desarrollo. En un mundo cada vez más globalizado y competitivo, comprender y mejorar estos indicadores es crucial para asegurar el crecimiento económico, la mejora de la calidad de vida y la resolución de los desafíos globales.

32

Se puede concluir adicionalmente que, si bien se cuenta con algunos avances importantes en inversión y resultados frente al tema de ciencia y tecnología en América Latina, se requieren mayores compromisos de responsabilidad y fomento en todos los sectores con una adecuada reorientación de la educación hacia la investigación, para que se potencialice en un mejor dominio de la ciencia, la innovación y el estímulo a la creatividad²⁴.

En países de América Latina, uno de los sectores que ha ido captando más inversión es el sector empresarial, cuyo vínculo con la universidad, si bien sigue siendo débil, ha logrado avanzar en los últimos años a un nivel un poco más allá del discursivo²⁵. Así mismo, se destaca el crecimiento notable de movilidad internacional por parte de los investigadores y los doctores en formación. La movilidad de estudiantes de doctorado no solo impulsa el intercambio de conocimientos y experiencias entre instituciones y países, sino que también contribuye al desarrollo de capital humano altamente calificado a nivel internacional.

23 Nubia Yanet Gómez-Velasco, Diana Elvira Soto-Arango y José Rubens Lima-Jardilino, *Políticas y medición en ciencia y tecnología en la universidad colombiana. 1992-2014* (Tunja: Editorial UPTC, 2018).

24 Eduardo Aldana et al., *Colombia: al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*, (Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, 1993). http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_Ja_oportunidad.pdf.

25 *Ibidem*

Recomendaciones finales

Transformando la educación superior: elementos para fortalecer CTel

Finalmente, en un mundo cada vez más impulsado por la innovación y el avance científico, las instituciones de educación superior desempeñan un papel fundamental en la promoción y el desarrollo de la ciencia, tecnología e innovación-CTel. Sin embargo, enfrentan desafíos complejos y cambiantes, desde la creciente presión para abordar problemas globales hasta la necesidad de adaptarse a un entorno en constante evolución.

En este contexto, es crucial que estas instituciones establezcan estrategias efectivas para fortalecer la investigación y la innovación en sus campus y comunidades. A continuación, se presentan diez recomendaciones para orientar a las instituciones de educación superior en este objetivo hacia su fortalecimiento en ciencia, tecnología e innovación.

- Fomentar la diversidad de enfoques y perspectivas en la formulación de políticas de ciencia y tecnología, en conexión con las recomendaciones de la UNESCO sobre equidad y acceso abierto.
- Evaluar críticamente la aplicación de políticas de la OCDE en el ámbito universitario, considerando los contextos específicos de cada institución y país.
- Priorizar la asignación de recursos y capital humano en áreas de investigación que aborden desafíos sociales y promuevan el desarrollo sostenible, en consonancia con las recomendaciones de la OCDE y la UNESCO.
- Fomentar la colaboración y el intercambio de conocimientos entre instituciones universitarias a nivel nacional e internacional, como una forma de enriquecer la investigación y abordar las brechas identificadas.
- Establecer políticas institucionales que promuevan una cultura de ética y responsabilidad social en la investigación científica y tecnológica, alineadas con las preocupaciones planteadas por la UNESCO.
- Incentivar la participación en redes y programas internacionales de investigación, como una estrategia para ampliar la influencia y el impacto de las políticas universitarias en el ámbito global.
- Fortalecer la capacitación y el desarrollo profesional del personal académico y de investigación, con el fin de potenciar su capacidad para abordar los desafíos y oportunidades planteados por las políticas de ciencia y tecnología.
- Fomentar la transparencia y el acceso abierto a los resultados de investigación, como una medida para mejorar la colaboración y la transferencia de conocimientos tanto dentro como fuera de la institución.
- Realizar evaluaciones periódicas del impacto de las políticas institucionales en la investigación y la innovación, con el propósito de ajustar y mejorar continuamente las estrategias implementadas.

- Promover la participación de los estudiantes en actividades de investigación y desarrollo tecnológico, como una forma de fomentar la cultura de la innovación y preparar a la próxima generación de líderes en ciencia y tecnología.

Contribución de los autores:

Nubia Yaneth Gómez Velasco: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); Yon Jairo Ochoa Rodríguez: investigación, conceptualización, escritura (borrador y original); Santos Morena Sánchez García: escritura (borrador y original); Ángela María Manrique Rodríguez: escritura (borrador y original)

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Aldana, Eduardo, et al. *Colombia: al filo de la oportunidad. Misión Ciencia, Educación y Desarrollo*. Santafé de Bogotá: Tercer Mundo, 1993. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/colombia_al_filo_de_la_oportunidad.pdf.
- Anlló, Guillermo y Fernando Peirano. *Una mirada de los sistemas nacionales de innovación en el Mercosur: análisis y reflexiones a partir de los casos de Argentina y Uruguay*. Buenos Aires: Cepal, 2005. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4849/S2005592_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y.
- Booth, Andrew, Anthea Sutton and Diana Papaioannou. *Systematic Approaches to a Successful Literature Review*. London: Sage, 2016.
- European Commission. *Monitoring the Evolution and Benefits of Responsible Research and Innovation (MoRRl)*. Luxembourg: EU Publications Office, 2018. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1f32df40-4479-11e9-a8ed-01aa75ed71a1>
- Eurostat. *Science, Technology and Innovation (STI) Statistics*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Science,_technology_and_innovation_statistics
- Gómez-Velasco, Nubia Yanet, Diana Elvira Soto-Arango y José Rubens Lima-Jardilino. *Políticas y medición en ciencia y tecnología en la universidad colombiana. 1992-2014*. Tunja: Editorial UPTC, 2018.

- Gómez-Velasco, Nubia Yanet, Olga Yanet Acuña Rodríguez y Andrés Felipe Bautista. "Historia y MEMORIA casi 10 años consolidando comunidad historiográfica. Una mirada desde la Bibliometría". *Historia y Memoria* 20 (2020): 209-247. <https://doi.org/10.19053/20275137.n20.2020.9558>
- Gómez-Velasco, Nubia Yaneth, José Rubens Lima-Jardilino y Diana Marcela Pedraza-Díaz. "Publicaciones científicas sobre educación en pandemia por COVID-19 y lineamientos de políticas educativas internacionales". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23, n.º 37 (2021): 185-205. <https://doi.org/10.19053/01227238.12670>
- Grant, Maria J., and Andrew Booth. "A Typology of Reviews: An Analysis of 14 Review Types and Associated Methodologies". *Health Information & Libraries Journal* 26, n.º 2 (2009): 91-108.
- OECD. *Responsible Innovation in Neurotechnology: Reflections on the Ethics and Governance of Brain Computer Interfaces*. Paris: OECD Publishing, 2017.
- OECD. *Manual de Frascati 2015: Guía para la recopilación y presentación de información sobre la investigación y el desarrollo experimental*. París: OECD Publishing, 2018. <https://doi.org/10.1787/9789264310681-es>.
- OECD. *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2021: Times of Crisis and Opportunity*. Paris: OECD Publishing, 2021.
- OECD. *Women in Science, Technology, Engineering and Mathematics (STEM): Breaking the Gender Barrier*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- OECD. *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2019: Leveraging Innovation in Transitioning Economies*. Paris: OECD Publishing, 2019.
- Soto Arango, Diana. "Aproximación histórica a la universidad colombiana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, n.º 7 (2005): 101-138.
- UNESCO. *UNESCO Science Report: Towards 2030*. París: UNESCO Publishing, 2017.
- UNESCO. *Resolución 37 C/5: programa y presupuesto aprobado, 2014-2017*. París: UNESCO Publishing, 2014. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002266/226695s.pdf>.
- UNESCO. *World Science Report 2020: (Policy Briefs)*. París: UNESCO Publishing, 2020.
- UNESCO. *UNESCO Science Report: The Race against Time for Smarter Development*. París: UNESCO Publishing, 2020.
- UNESCO Institute for Statistics UIS. *Unesco Science Report. Towards 2030. Executive Summari*. Paris: Unesco Publishing, 2015. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/unesco-science-report-towards-2030-ex-sum-en.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics UIS. *Guide to R&D Data Collection: Main Concepts and Definitions*. Paris: UNESCO Publishing, 2020. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/guide-to-rd-data-collection-main-concepts-and-definitions-2020-en.pdf>
- UNESCO Institute for Statistics UIS. "Regional Density of Researchers and Their Sector of Employment". *Fact Sheet*, n.º 61 (2020): 1-6. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs61-human-resources-rd-2020-en.pdf>



La obra histórico-pedagógica de César Pérez Sentenat durante el siglo XX en Cuba

Aracelys Escalona Tamayo¹ ✉

Universidad de Holguín, Cuba

<https://orcid.org/0000-0001-8330-2597>

Emma Medina Carballosa²

Universidad de Holguín, Cuba

<https://orcid.org/0000-0003-1516-8431>



Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.16922>

Historia del artículo:

Recibido: 07/12/2023

Evaluado: 20/03/2024

Aprobado: 10/04/2024

Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Escalona Tamayo, Aracelys; Medina Carballosa, Emma "La obra histórico-pedagógica de César Pérez Sentenat durante el siglo XX en Cuba" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumen

Objetivo: el objetivo de este artículo es relatar la actividad de César Pérez Sentenat en favor de la educación musical cubana durante el siglo XX.

Originalidad/aporte: su obra histórico-pedagógica fue consultada en las fuentes primarias que atesoran los archivos del Museo Nacional de Cuba y de la Biblioteca Nacional "José Martí".

1 Máster en Educación por el Arte y Animación Sociocultural. Profesora auxiliar de la Universidad de Holguín y de la Universidad de las Artes en Cuba. Doctoranda en Ciencias de la Educación. Investiga acerca de la educación musical en la escuela pública cubana de la primera mitad del siglo XX. aetamayo@uho.edu.cu

2 Doctor en Ciencias Pedagógicas. Profesor titular de la Universidad de Holguín. Investiga acerca de la historia de la educación y la pedagogía en Cuba. emma@uho.edu.cu

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Aracelys Escalona Tamayo Calle 13, casa No. 26 % 18 y Avenida Libertadores, Reparto Pedro Díaz Coello, Provincia Holguín, Cuba aetamayo@uho.edu.cu



Método: se empleó la metodología basada en historias de vida, que permite construir la cronología de la vida y obra, analizar sus postulados, tomando en cuenta el contexto sociocultural en el que vivió Pérez Sentenat. Se hace énfasis en los principales hitos y aportes realizados a la educación musical en la escuela cubana durante el siglo XX.

Estrategias/recolección de información: recolección y análisis documental.

Conclusiones: César Pérez Sentenat, al incursionar en diferentes facetas, contribuyó al desarrollo de la educación musical de la nación. En las diferentes instituciones que creó o laboró, adaptó corrientes y métodos pedagógicos foráneos a fin de actualizar el proceso de musicalización del periodo.

Palabras clave: *César Pérez Sentenat; educación musical; escuela privada; escuela pública cubana; siglo XX.*

The Historical-Pedagogical Work of César Pérez Sentenat during the 20th Century in Cuba

38

Abstract

Objective: This article focuses on the endeavors of César Pérez Sentenat in support of Cuban musical education during the 20th century.

Originality/contribution: The reconstruction of his historical-pedagogical work is based on primary sources consulted from the archives of the National Museum of Cuba and the National Library "José Martí."

Method: The methodology, rooted in life histories, enables the construction of a chronological account of his life and work, analyzing his principles and placing them within the socio-cultural context in which he lived. Emphasis is placed on the key milestones and contributions made to musical education in Cuban schools throughout the 20th century.

Information gathering strategies: Documentary review and analysis.

Conclusions: César Pérez Sentenat's efforts across various domains significantly bolstered the development of the nation's musical education. Through the institutions he established and worked in, he adapted foreign pedagogical currents and methods, thereby enhancing the modernization of the musical education process during that era.

Keywords: *César Pérez Sentenat; musical education; private school; Cuban public school; 20th century.*

A obra histórico-pedagógica de César Pérez Sentenat durante o século XX em Cuba

Resumo

Objetivo: o objetivo deste artigo é descrever a atividade de César Pérez Sentenat em prol da educação musical cubana durante o século XX.

Originalidade/suporte: a sua obra histórico-pedagógica foi consultada nas fontes primárias que possuem os arquivos do Museu Nacional de Cuba e a Biblioteca Nacional “José Martí”.

Método: foi utilizada uma metodologia baseada em histórias de vida, que permite construir a cronologia da vida e da obra de Pérez Sentenat e analisar os seus postulados, tendo em conta o contexto sócio-cultural em que viveu. A ênfase é colocada nos principais marcos e contributos para a educação musical nas escolas cubanas durante o século XX.

Estratégias/recolha de datos: recolha e análise documental.

Conclusões: César Pérez Sentenat, ao aventurar-se em diferentes facetas, contribuiu para o desenvolvimento da educação musical no país. Nas diferentes instituições que criou ou nas quais trabalhou, adaptou correntes e métodos pedagógicos estrangeiros para atualizar o processo de musicalização da época.

Palavras-chave: César Pérez Sentenat; educação musical; escola privada; escola pública cubana; século XX.

Introducción

Desde finales del siglo XVIII y hasta las dos primeras décadas del siglo XXI, Cuba se caracterizó por una importante tradición pedagógica. A partir de los últimos años de la década de 1990, diversos investigadores han publicado estudios sobre figuras destacadas del pensamiento educativo cubano dentro de la historia de la educación. Sin embargo, en cuanto a la educación musical, se requiere dar a conocer el valor de las aportaciones que hicieron los músicos pedagogos vinculados a las escuelas privadas y públicas.

El artículo se propone abordar los principales hitos de la vida y obra de César Pérez Sentenat, cuya actividad en el siglo XX generó aportes a la educación musical en la escuela cubana.

Para realizar este trabajo se analizaron documentos disponibles en los fondos del Museo Nacional de la Música y de la Biblioteca Nacional “José Martí” de Cuba, como programas docentes, cursillos de orientación y preparación del magisterio, y artículos manuscritos; e

igualmente se examinó material gráfico (fotografías, partituras, programas de conciertos para graduaciones, entre otros).

Estos documentos revelan el valor de la trayectoria de esta personalidad, especialmente en sus facetas como músico, pedagogo, funcionario educativo, creador de instituciones educacionales, escritor musical y activista científico-pedagógico.

La actividad educativa de esta figura se analiza en el contexto tanto de la escuela privada como de la pública, donde aplica los postulados de la Escuela Nueva, su conocimiento del método de Edgard Whillems y de la producción teórico-metodológica de relevantes músicos pedagogos de la Isla, como Argeliers León y Dolores Torres Barrós.

El contexto sociocultural de la primera mitad del siglo XX en Cuba

Con la intervención norteamericana y la caída del sistema colonial español se establece en Cuba la República. La sociedad cubana inicia un difícil pero loable camino para desarrollar un sistema educativo propio, donde el magisterio alcanza un protagonismo sin precedentes en la historia de la nación.

El Gobierno se propuso organizar el débil aparato educacional dejado por España. Y para ello, se aplicaron novedosos métodos e ideas pedagógicas de los Estados Unidos y se reestructuró la instrucción pública basada en el modelo de dicho país.

Uno de los primeros decretos de los interventores yanquis fue la Orden Militar n.º 266 del 6 de diciembre de 1899, que tuvo como fin organizar las escuelas elementales y superiores en la Isla, y entre los aspectos más sobresalientes incluyó la obligatoriedad de la enseñanza para todos los niños de ambos sexos, entre seis y catorce años.

Aunque el número de escuelas se incrementó notablemente, los materiales para ellas eran escasos, pues, independientemente de que el presupuesto para la enseñanza se elevó, no se podía resolver en tan corto tiempo la desastrosa situación que presentaba. No bastaba con abrir escuelas, era necesario también dotarlas de lo imprescindible.

La educación pública fue predominante, los norteamericanos vieron en ella una oportunidad única para promover el desarrollo de actitudes y valores acorde con los objetivos más amplios de la política asimilacionista. “A su vez, comienzan a ejercer influencia en las formas no escolarizadas de la educación por conducto del ‘American way of life’, con su pragmatismo distintivo, como modelo a seguir por medio de la enseñanza”³.

El crecimiento de las escuelas públicas en el período de la ocupación norteamericana se detiene a medida que avanza la época republicana, en vez de aumentar según el incremento de la población escolar. El Ministerio de Educación vivió gran inestabilidad: en estos años ejercieron catorce ministros.

La mayoría de las escuelas públicas carecían de las condiciones materiales imprescindibles, situación que fue más crítica en las zonas rurales; los maestros sostenían una docencia

3 Antonio Guzmán, “El proceso pedagógico en los colegios católicos del territorio nororiental durante la República Neocolonial (1902-1958)” (Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas), ISP José de la Luz y Caballero, Holguín, 2001, 28.

que dependía, en ocasiones, de materiales que adquirirían con sus propios recursos o de los medios de enseñanza elaborados por estos, pero la institución –con todos sus defectos– y el magisterio contribuyeron a formar en el pueblo sentimientos patrióticos.

La etapa se caracteriza por el deterioro de la enseñanza, la reducción constante del presupuesto del Estado dedicado a la educación, el fraude, el robo y la falta de atención a los maestros y a la educación, en general. Sin embargo, las escuelas privadas se incrementan y expresan la división de clases de la sociedad. Esta realidad se constata en otros países de Latinoamérica como Bolivia y Venezuela.

En Bolivia, el 68 % de la población en 1950 se encontraba marginada de los beneficios de la educación. Con la Reforma Educativa de 1955 y, bajo el lema preconizado por diversos países de la región “de una educación de castas a una educación de masas”, se define como uno de sus objetivos principales la incorporación de toda la población en edad escolar a la educación regular y la ejecución de acciones masivas de alfabetización para los adultos iletrados⁴.

Sobre Venezuela, y debido al estado de la educación, el escaso número de escuelas y las insuficiencias en la formación del magisterio, Prieto sentenció: “no se crean escuelas porque no hay maestros, pero tampoco se forman los maestros para no crear las escuelas, desde luego que las escuelas normales no recibían la atención adecuada para la preparación del magisterio”⁵.

A partir de 1945 y hasta el 1948, se da un vuelco al precario estado de la educación al aplicarse una política educacional de nuevo signo, para conseguir que el 59 % de la población analfabeta accediera al conocimiento. En este empeño se emplearon los preceptos del humanismo democrático de Luis Beltrán Prieto Figueredo, uno de los intelectuales más influyentes de la nación, quien desarrolló una loable labor en la política y la pedagogía para estimular el crecimiento cultural de la población.

El maestro Prieto Figueredo fue pilar fundamental en el desarrollo de nuevos esquemas en el proceso educativo venezolano. Definió una nueva concepción de la educación, pautó el rol del Estado como actor en la construcción de una sociedad más equitativa y democrática. Además, consideró al maestro como eje impulsor de la educación de masas⁶ y abogó por la estructuración de la escuela unificada, para correlacionar todos los ciclos de la educación, dando coherencia a diferentes métodos en la formación de la conciencia nacional.

Dedicó sus esfuerzos a la masificación de la educación como garante de la evolución de la sociedad hacia el progreso. Defendió la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, la incorporación de alumnos carentes de recursos económicos, la igualdad de oportunidades para todos y la prohibición de manifestaciones de odio. Estos logros menguan en años posteriores, por no ser la educación aspecto prioritario en la política de otros gobiernos.

4 Beatriz Cajías. *De una educación de castas a una educación de masas*, 1998. *Revista Ciencia y Cultura*, n.º 3 (1998):42-53. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231998000100008&lng=es&tlng=es

5 Luis Beltrán Prieto. *De una educación de castas a una educación de masas*. Colección Bicentenario Carabobo. (Guarenas: Fundación Imprenta de la Cultura, 2021), 222. <https://info-biblioteca.mincyt.gob.ve/books/de-una-educacion-de-castas-a-una-educacion-de-masas/>

6 Elsa Fuenmayor et al., “Descripción de las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa”, *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 5, n.º 13 (2009): 73-85. <http://www.revistaorbis.org.ve>



En este contexto regional emergió la vanguardia artística cubana que coincidió con la política, situación que generó un arte nuevo que destaca lo nacional como acto anticolonial que se constituyó en hecho político. La primera generación de intelectuales se asumió como consejera del poder, “confiaban en que la educación corregiría todas las desviaciones del programa libertador. Prevalcía en ellos cierto ‘espíritu crítico’, descriptivo y reformista y la confianza en la capacidad transformadora de la cultura, o exenta de dudas y suspiros de impotencia”⁷.

Desde principios del siglo XX, las manifestaciones dancarias republicanas son reflejo de las características de la época, por lo que la discriminación y la penetración de bailes norteamericanos son evidentes. Los bailes en boga se ejecutaban en los salones de los casinos (Español, el Ateneo, la Unión), centros (de los Dependientes, Asturiano, Gallego) por una numerosa representación de la aristocracia de la época. Además, se realizaban los denominados bailes de gente de color en clubes y sociedades de instrucción y recreo.

Por otra parte, el desarrollo de los medios de difusión como el fonógrafo y, posteriormente, la radio y la música norteamericana lograron situar la sonoridad del Jazz, One step, Two step, Charleston y Fox Tropic en los primeros planos de popularidad mundial.

El cine, en las décadas del 1930 al 1950, mostró filmes que evaden la situación social como tema y subrayan un tropicalismo enajenante, valiéndose de la ostentación de los personajes tipos –el negrito, el gallego, la mulata, el galán, la mujer pecadora– y del patrimonio musical. Destaca la figura de la cantante-actriz Rita Montaner, protagonista de películas como Sucedió en La Habana y Romance del Palmar (1938), que expresan la adscripción al folclorismo musical en boga mundialmente, pero que en la Isla muestra marcadas influencias de la comedia ranchera o el melodrama mexicano en el tratamiento de las costumbres populares y la identidad nacional. En este particular se concuerda con Silva⁸ cuando refiere que el cine mexicano de la Época de Oro suministra señas de identidad “en la medida en que presentan un mundo socioculturalmente heterogéneo como el mexicano, a través de un conjunto limitado de personajes y estilos de vida”.

Un elemento que contribuye con gran fuerza a manifestar el patriotismo de la etapa es la publicación de testimonios de la guerra independentista contra el colonialismo español a través de diarios, crónicas, novelas, cuentos y los primeros estudios históricos. Uno de los integrantes del Grupo Orígenes, el poeta Eliseo Diego, escribiría años después:

Creíamos que en aquel blanduzco tinglado corrupto-se refiere a la República instaurada en 1902- nos tocaba el deber de crear un islote de seca y resistente realidad, aunque fuese apenas en la palabra, que era el solo don que poseíamos. En torno nuestro, ¡hubo tantos que aun ese don vendieron sin rubores, prostituyéndolo! Hacer buena literatura, hacerla de veras, fue el único modo que entrevimos de salvar un poco el país que sentíamos deshacerse con aterradora prisa⁹.

7 Enrique Ubieta, *Cuba ¿revolución o reforma?* (La Habana: Casa Editora Abril), 2012, 43.

8 Juan Pablo Silva, “La Época de Oro del cine mexicano: la colonización de un imaginario social”, *Culturales*, 7, n.º 13 (2011): 1. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1870-119120110001

9 Citado por Ubieta, *Cuba ¿revolución o reforma?*, 45.

La dramaturgia del período estuvo signada por un rostro falso e idílico que respondió a los intereses clasistas y de complicidad con el imperialismo, razón por la cual el pueblo no se reconocía en él. “Entonces escuchó las voces de sirena del Alhambra”¹⁰. El Alhambra en la República varió con el juego de los partidos políticos.

En 1958, aun cuando habían surgido nuevos autores como Virgilio Piñera, Felipe y Ferrer, el repertorio extranjero inunda las carteleras y nace Teatro Estudio con la finalidad de

*(...) analizar nuestras condiciones culturales y sociales; para escoger las obras, seleccionándolas por su mensaje de interés humano y para perfeccionar nuestra técnica de actuación, hasta lograr una definida unidad de conjunto, de acabada calidad estética, según los modos escénicos modernos, que nos capacite para ir ayudando a fomentar un verdadero teatro nacional, donde citen los actores, autores, directores y técnicos de nuestro país*¹¹.

En la música, el *danzón* “desempeñó un importante papel de resistencia y enfrentamiento a la penetración extranjera, haciendo triunfar los elementos cubanos sobre las formas danzarias europeas y norteamericanas”¹².

Aprovechando el poder sugestivo y masivo que el ritmo de la *conga* producía en las capas populares, con ocasión de campañas políticas y comerciales se autorizó la salida de estas agrupaciones de honda raíz popular. Se utilizó La Chambelona como el himno político del Partido Liberal, y Tumbando Caña del Partido Conservador.

El género *son* por esos años puso de manifiesto el carácter nacionalista de la música y la danza cubana, por lo que contribuyó a enfrentar los ritmos y estilos norteamericanos; el espíritu creador del músico popular cubano logró imponerse y penetrar en todos los estratos sociales.

En el artículo “La música popular cubana”, Alejo Carpentier señala:

*(...) nunca se recordará bastante lo que significó su actuación– el Sexteto Habanero –ajeno a todas las modas creadas, nos traía el Son. El Son de Oriente, sorpresivo, raro, poco conocido –o acaso muy olvidado– por el hombre de la capital, que venía a oponerse oportunamente a la ofensiva frontal de jazz*¹³.

Por otra parte, comenzó la edición de obras cubanas que estaban signadas por la sencillez y la impronta de un estilo comercial. La Editora Musicabana nucleó en torno suya a destacadas figuras de la cancionística, como César Portillo de la Luz, Marta Valdés y José Antonio Méndez, y tuvo como objetivo principal “enfrentar el monopolio de compañías norteamericanas sobre la música cubana, en el período de la seudorreública”¹⁴.

Se empleó la radio, la televisión, el cine y la prensa escrita en función de la penetración ideológica, debido a ello se pusieron de moda “géneros y estilos norteamericanos como

10 Rine Leal, *Breve historia del teatro cubano* (La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1980), 73.

11 *Ibíd.*, 85.

12 María Hernández, *Apreciación de la danza* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1980), 67.

13 Alejo Carpentier, *La música en Cuba* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1971), 11.

14 Victoria Eli y Zoila Gómez. ... *haciendo música cubana* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989), 25.



el Blue, el Boogie-woogie y el Rock and Roll¹⁵. En las décadas de 1940 y 1950 surgieron nuevos géneros musicales y danzarios como el Feeling, donde es notable la influencia de la música norteamericana, factor que favoreció la “transformación en la manera de interpretar nuestro cancionero”¹⁶.

Además, el *chachachá* y el *mambo* contribuyeron a mantener vivos los verdaderos valores del arte popular. Este último género favoreció la internacionalización de la música cubana en el contexto latinoamericano, con énfasis en México, país que acogió las expresiones musicales autóctonas a través de las presentaciones de orquestas de música popularailable en teatros, cabaret y salones de baile.

En los formatos de *charanga*, para la ejecución del *danzón*, y orquestas *Jazz Band* –lideradas por Dámaso Pérez Prado y Benny Moré–, se interpretaron sones, boleros, rumba, pregón y guaracha. Estos géneros, agrupaciones y personalidades forman parte del patrimonio cinematográfico mexicano, debido a su inclusión en la filmografía de la época.

En este contexto, la educación musical en la escuela pública carecía de los recursos necesarios para llevar a cabo los saberes necesarios; los maestros sostenían una docencia que dependía, en ocasiones, de materiales que adquirían con sus propios recursos o de los medios de enseñanza elaborados por estos. Sin embargo, laboraron afanosamente por subrayar la identidad nacional en tan adverso contexto social y educativo.

Cronología de la vida y obra de César Pérez Sentenat

La investigación de figuras significativas exige el estudio de los principales hitos de su vida, examinando sus contribuciones, aportes y trascendencia a la actualidad. Para ello (...) resulta necesario elaborar una cronología lo más exhaustiva posible, que favorezca su estudio en la lógica de su evolución, desarrollo y transformación¹⁷.

César Pérez Sentenat nació en La Habana, el 18 de noviembre de 1896, y falleció el 4 de mayo de 1973 en su ciudad natal. Realizó estudios de teoría y solfeo con el prestigioso profesor José Molina, los de piano, bajo la égida de Antonio Saavedra, Rafaela Serrano y del holandés, nacionalizado cubano, Hubert de Blanck. Todos con una loable actividad en el panorama musical de la Isla.

Entre 1913 y 1922 estudió Pedagogía Musical y Musicología en la Scola Cantorum de París, donde recibió lecciones de Saint-Requier y del profesor habanero Joaquín Nin Castellanos. Junto a este último recorrió varios países de Europa, oportunidad en la que conoció al compositor francés de música impresionista Maurice Ravel y a los folkloristas españoles Joaquín Turina y Manuel de Falla.

Al regresar a La Habana, junto a Ernesto Lecuona y Gonzalo Roig, participó en la fundación, en 1922, de la Orquesta Sinfónica de La Habana, con la que colaboró en calidad de pianista. En los años 1924 al 1926, estudió Armonía Contemporánea con Pedro Sanjuan y Amadeo Roldán.

15 María Hernández, *Apreciación de la danza* (La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1980), 93.

16 Helio Orovio, *Diccionario de la música cubana. Biográfico y técnico* (La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1981), 141.

17 Mayuli Conesa, Gretter Polo y Osvaldo Leonel Acosta, “Bases metodológicas para el estudio de procesos histórico pedagógicos”. *Didasc@lia: Didáctica y Educación* 12, n.º 5 (2021): 105.

Cuba carecía en los primeros años del siglo XX de instituciones para la formación del magisterio tanto para la escuela pública como para la privada, de ahí que existieran diversos intentos por incorporar la enseñanza de la música en la escuela primaria, pero sin que se lograra. Atendiendo esta carencia, Pérez Sentenat “En 1930 fundó el primer kindergarten musical cubano (junto con Caridad “Nena” Benítez) en el Conservatorio Internacional, dirigido por la Maestra María Jones de Castro. De igual modo, en el mismo plantel docente, del cual fuese profesor, creó el Bachillerato en Pedagogía Musical”¹⁸, primero de su tipo en Cuba.

Su prestigio como músico y pedagogo le valió para el nombramiento como director del Conservatorio Municipal de Música de La Habana, en 1931. En este mismo año fundó, junto al prestigioso músico cubano Amadeo Roldán, la Escuela Normal de Música, “donde expandió los cursos y organizó una escuela nocturna”¹⁹.

En la Escuela Normal de Música “puso en práctica importantes ideas renovadoras relacionadas con la formación de maestros de Música con un criterio flexible y abierto. El propósito era dotar a los músicos de la capacidad profesoral para ejercer el magisterio”²⁰. Tras la disolución de la institución, pasó a ser el Instituto Musical Sentenat con una notoria actividad en la formación de los educandos. En esta produjo una serie de conciertos de graduación que permitió a la población habanera disfrutar de obras de un selecto repertorio universal y cubano.

A través del acceso a una beca en los Estados Unidos, cursó estudios de Pedagogía Musical Infantil con John M. Williams, en los años 1939 y 1940, lo que le permitió la introducción del método del destacado músico pedagogo en las instituciones en las que laboró a su regreso al país, actualizando así el proceso de musicalización con los presupuestos teórico-metodológicos.

A su regreso de los Estados Unidos viajó a Madrid para realizar estudios de folklor musical en el Conservatorio de dicha ciudad, con el profesor Manuel García. Ello le propició la oportunidad de actualizarse con las tendencias pedagógicas y musicales europeas e impactar en su labor composicional. En 1942 participó en la fundación, junto a Amadeo Roldán, de la Orquesta Filarmónica de La Habana. Con esta agrupación musical ejecutó obras para piano que evidenciaron su valía como instrumentista.

Orovio²¹ refiere que “En 1945 fue nombrado inspector provincial de música” del Ministerio de Educación. Gracias a su desempeño, gozó de la admiración y el respeto tanto del gremio como del magisterio musical, lo cual le favoreció la propuesta para ocupar el cargo de Inspector General de Música en el año 1949, ejecutando hasta el 1952 una encomiable labor.

Debido a la renovación ocurrida en la educación cubana, a partir del 1959 fue designado como director del Conservatorio de Música “Guillermo Tomás” de la municipalidad habanera de Guanabacoa.

18 Dolores Rodríguez y Nadiesha Barceló, *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba: historia, tradición y vanguardia (desde finales del decimonónico hasta la primera mitad del siglo XX)* (La Habana: Editorial Adagio, 2009), 286.

19 Cultura Cubana “César Pérez Sentenat”, *Cultura Cubana* (blog), 2022. <https://culturacubana.net/9-12-3-cesar-perez-sentenat/>

20 Rodríguez y Barceló, *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba...*, 286.

21 Helio Orovio, *Diccionario de la música cubana. Biográfico y técnico* (La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1981), 298.



Su experiencia en la docencia de la música, su experticia en la dirección de instituciones dedicadas a la enseñanza musical y su prestigio como ejecutante del piano, le permitieron la acertada conducción del plantel educacional del que en la actualidad se emiten criterios favorables sobre su legado.

Facetas del quehacer musical y pedagógico de César Pérez Sentenat

Pianista. A lo largo de su vida gozó de prestigio en el gremio musical por su virtuosismo en la ejecución del piano. Se reconoce la interpretación, en 1933, de las obras del compositor español Manuel de Falla “Noches en los Jardines de España” y el “Concierto para clavicémbalo y orquesta”, junto a la Orquesta Filarmónica de La Habana, dirigida por Amadeo Roldán.

Compositor. Para voz y piano creó las piezas Martianas (1931), Tres Canciones Campesinas (1931-1957), La Tierra Colorá... de Siembra, pregón (1947), Tríptico de villancicos cubanos (1949), Aguinaldo del Negro Cristiano (1952). Compuso una serie didáctica para piano que tituló El jardín del Ismaelillo (1931), que la integran obras como Señora Santana, Palomita Blanca, El Manquito Pianista, Cajita de Música Cubana, Si Yo Tuviera un Negrito y El Guajirito clásico.

En estas obras destaca el uso de ritmos propios de la música cubana a partir de su inscripción en la tendencia del folklorismo, debido a ello sus composiciones remarcan la ritmática afrocubana y los aires campesinos. Al respecto, el musicólogo Helio Orovio manifestó:

(...) se orientó en un sentido didáctico y de sencillez estructural, siempre dentro de un nacionalismo con acento en lo campesino. Entre sus obras para piano figuran Suite cubana en sol menor, Preludio en todos los tonos, Cuatro estampas para un pionero; para voz y piano Martianas, Tres canciones campesinas, Tríptico de villancicos cubanos²².

Para piano solo escribió La pequeña Rebambaramba (1932), Transcripción para piano de la Danza de los Congos de Amadeo Roldán (1945), Transcripción para cuatro manos de las seis Invenciones a dos voces de Johann Sebastian Bach (1950), Dos Estampas Españolas (1954), Carnaval Humorístico (1955), Suite Cubana en sol menor /1956), Preludio en todos los tonos (1967), Cuatro Estampas para un Pionero (1962).

Sobre Suite cubana en sol menor, Ponsoda²³ expresa que la obra cíclica –compuesta por cinco piezas–, tiene como objetivo educar al niño en los ritmos cubanos. Con sus composiciones hizo aportes a la música cubana y a la enseñanza musical en el país. La serie didáctica de música para piano ofreció soluciones ante la necesidad de contar con obras que presentaran dificultades técnico-musicales específicas en el aprendizaje del instrumento.

Profesor. Desde el año 1922 y durante quince años ejerció la docencia como profesor de Piano y Armonía en el Conservatorio Nacional de Música y, con posterioridad, en el Conservatorio Municipal de La Habana.

²² *Ibíd.*, 298.

²³ Alina Ponsoda, “César Pérez Sentenat y la pedagogía musical cubana”, *Revista Clave*, 4, n.º 2 (2002): 8-10.

Fueron sus discípulos los destacados músicos Salomón Mikowsky, Jorge Luis Prats, Magaly Ruiz, Juan Piñera y Horacio Gutiérrez; todos con una loable labor composicional y magisterial que los ha hecho merecedores de la dirección de cátedras en importantes universidades y la obtención de relevantes premios.

En los Cursos Nacionales de Orientación al magisterio musical, realizados durante los años 1947 al 1952, impartió clases modelos de Apreciación de la Música, a partir del respeto que le merecieron sus saberes y por la actualización que proporcionó con métodos y corrientes internacionales, los que ajustó al contexto educativo musical cubano.

Promotor cultural. Utilizó los medios de comunicación como vía para la educación musical de la población, debido a ello dictó conferencias radiales como “La pedagogía en el arte musical”, en 1935. En esta se propuso eliminar el uso de los métodos tradicionales repetitivos y memorísticos en la enseñanza de la música y expuso su concepción renovadora acerca de cómo debía acometerse tal enseñanza, en la que la experimentación de sonidos de la naturaleza resulta esencial para la comprensión del lenguaje musical en el proceso de musicalización de los infantes.

Escritor musical y pedagógico. Legó artículos de interés como “La pedagogía en el arte musical”²⁴, “La música y el niño”²⁵, “Importancia de la cultura en el progreso social”²⁶, “Métodos generales para el aprendizaje de la música”²⁷, “Pianerías: charlas de ampliación cultural pianística”²⁸, “El Maestro Nin visto por un discípulo”²⁹, “Guillermo Tomás: un precursor”³⁰, entre otros.

En su trabajo “Métodos generales para el aprendizaje de la música en la escuela primaria”, “Sentenat muestra una serie de proyectos aplicables según las necesidades del propio proceso, además, da a conocer algunas indicaciones metodológicas que ejemplifican cómo se introducen convenientemente los procedimientos en una clase”³¹.

Funcionario educacional. En el año 1945 fue designado Inspector Provincial de Música de La Habana. A través de este cargo contribuyó a la orientación del magisterio musical con su experiencia y favoreció ajustar los métodos y concepciones pedagógico-musicales europeas y latinoamericanas a la educación musical en Cuba.

24 César Pérez, “La pedagogía del arte musical”, en Conferencia radial en “Hora de la Secretaría de Educación”, Estación CMBD del Hotel Palace, La Habana (Cuba), 6 de diciembre, Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1935.

25 César Pérez, “La música y el niño”, La Habana (Cuba), Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1936.

26 César Pérez, “Importancia de la cultura en el progreso social”, La Habana (Cuba), Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1940.

27 César Pérez, “Métodos generales para el aprendizaje de la música”, La Habana (Cuba), Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música s.f.

28 César Pérez, “Pianerías: charlas de ampliación cultural pianística”, La Habana (Cuba), Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1947-1948.

29 César Pérez, “El Maestro Nin visto por un discípulo”, La Habana (Cuba), Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1950

30 César Pérez, “Guillermo Tomás: un precursor”, La Habana (Cuba), Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1968.

31 Cultura Cubana. “César Pérez Sentenat”.



En 1949 fungió como Inspector General de Música del Ministerio de Educación de Cuba, lo que le permitió la renovación que experimentó la educación musical al diseñar y poner en práctica, en 1950, el Programa Mínimum de Actividades de Educación Musical para la escuela primaria elemental.

En estos años se ocupó, junto a Delia Echevarría –inspectora auxiliar de Música – de la creación de los Centros Especiales de Música, idea propuesta con anterioridad por Joaquín Rodríguez Lanza, quien desempeñó el cargo que ocupaba ahora Pérez Sentenat. La concreción de la creación de estos centros permitió que los escolares con aptitudes musicales continuaran estudios al egresar de las escuelas primarias superiores.

En la pesquisa a la documentación del Fondo Sentenat en el Museo Nacional de la Música, se encontraron evidencias de la conformación de colectivos corales con la utilización de un número significativo de voces en estas instituciones. Esta enaltecida actividad coincide con la idéntica labor realizada por Heitor Villalobos en Brasil.

En su gestión como funcionario educacional incentivó la presentación de los coros escolares en las paradas martianas y otros actos cívicos que incluían a los infantes con la expresión de lo aprendido en las clases recibidas de Educación Musical en las escuelas primarias públicas.

En 1961 asumió la dirección del Conservatorio Provincial de Música “Guillermo Tomás” de Guanabacoa. Desde 1965 y, desde el Consejo Nacional de Cultura, laboró como director musical y presidente de la Comisión de la Reforma de la Educación Musical.

Concepción pedagógica de César Pérez Sentenat

El análisis del Programa Mínimum de Actividades de Educación Musical³², implementado en el año 1950 en las escuelas elementales públicas cubanas, permite considerar como relevante su ideario pedagógico musical al proponer el abordaje de la materia de forma renovadora y experimental.

Los objetivos generales que concibió se dirigen al desarrollo armónico de los escolares, a apreciar lo bello en el arte y la naturaleza, a propender al refinamiento artístico-musical para hacer al alumno más sensible a lo bello, lo culto y lo bueno, a la perfección de la elocución y a lograr mayor experiencia musical. Se manifiesta la contribución que asigna a la educación musical para que “el educando, y por consiguiente el futuro ciudadano, haga un mejor uso de sus ratos de ocio”³³.

Pérez Sentenat reflexionó acerca del papel del proceso de musicalización para el individuo y su contribución para dotarlo de opciones sanas ante el consumo de alcohol, la práctica de juegos ilícitos y manifestaciones de rechazo hacia el consumo de la música de concierto, como consecuencia del machismo enraizado en la sociedad de la época.

32 César Pérez Sentenat. Programa Mínimum de Actividades de Educación Musical, La Habana: Fondo Sentenat de la Biblioteca Nacional “José Martí”, 1950.

33 César Pérez, Cursillo de Educación Musical. Análisis y estudio de los contenidos del nuevo programa de Educación Musical, La Habana, (Cuba): Fondo Sentenat, Archivo de la Biblioteca Nacional “José Martí”, 1950, 1.

Los objetivos específicos se formulan teniendo en cuenta su carácter universal, es decir, se cumplen a lo largo del nivel educativo primario. En estos, destaca la intención de dotar a los infantes de nuevos medios de expresión y comunicación espirituales a través del arte de la música, el desarrollo del “sentido estético y cultural, a fin de que pueda descubrir y establecer relaciones entre la Música y las demás Bellas Artes”³⁴.

Para el proceso de educación musical en el Programa Mínimum de Actividades de Educación Musical se declaran como elementos o actividades musicales el desarrollo del oído musical y del sentido del ritmo, la adecuada emisión de los sonidos en el canto, la percepción visoauditiva para el reconocimiento de los movimientos melódicos, la comprensión del concepto de armonía y las características del ritmo presente en estos; en otras palabras, se ofrecían medios para que los infantes pusieran de manifiesto el espíritu creativo musical.

El programa se divide en tres aspectos: Práctica del Canto, Práctica Instrumental y Lectura, a partir de los cuales se trabajan la apreciación, ritmo y creación, juegos y gimnasia, como vías para el desarrollo de las habilidades necesarias en la apropiación del lenguaje musical.

El contenido de la materia comprende el análisis del hecho sonoro, se incluyen actividades en las que se imitan con la voz sonidos provenientes de los animales y se atienden elementos diversos de la naturaleza en su relación con la música. Con ello tributa a la educación perceptiva o auditiva de los infantes. Además, se distinguen las características de los valores que se ejecutan, la representación gráfica de las duraciones y la producción sonora, a través de la cual se identifican los medios instrumentales.

En el Programa Mínimum de Actividades de Educación Musical, se adscribe a metodologías particulares como los postulados de Edgar Whillems, centrados en el desarrollo de la capacidad vocal, mediante una serie de canciones infantiles que persiguen el dominio del ritmo y la preparación del oído, bien sea por determinados intervalos melódicos y la familiarización con la armonía de forma paulatina.

La práctica del canto se concibe para la apreciación de cantos por imitación inicialmente, vocalizaciones sobre los grados de la escala natural, reproducción gráfica de los sonidos entonados, entonación de las notas con sus nombres en orden ascendente y descendente, las claves y la entonación de diferentes intervalos. En su opinión, la práctica del canto adiestra al alumno para educar la voz y, a la par, desarrollar el oído musical, lograr la emisión y afinación adecuadas al cantar, además de contribuir a la perfección de la dicción.

Pérez dijo que la apreciación de obras adecuadas a la edad de los escolares y la audición de sus propios cantos favorecen una mayor experiencia musical. Debido a su apego a los presupuestos de Whillems, concede importancia al conocimiento de las canciones populares y las dirigidas al desarrollo del instinto rítmico, por las ventajas que brinda en el trabajo con la concientización de los tiempos musicales.

Se manifiesta la utilización de la metodología para el montaje de cantos propuesta por la maestra Dolores Torres Barrós, metodología inexistente hasta la fecha, que permitió al magisterio dar los pasos necesarios para la comprensión del texto, la preparación para la ejecución y la interpretación con aciertos.

34 *Ibíd.*, 2.



A tenor del nacionalismo reinante en Cuba en la primera mitad del siglo XX, propuso un repertorio de canciones que refuerzan la necesidad del estudio de las células rítmicas propias de la música cubana y el acercamiento a partituras que subrayan lo nacional, como “La Bayamesa”, “Ya viene la vieja”, “La gatita parada”, “El Caramelero” (pregón), “Hácele bombito” (villancico), “Al niño le gusta el son”, “Flor de Pascua bendita” y “Apreparate mandinga”.

Con los cantos se persigue, además, la contribución al desarrollo de emociones estéticas. Las autoras de este artículo consideran que el repertorio concebido contribuye al desarrollo de sentimientos de amor a la patria y a acrecentar el nacionalismo.

Acerca de los componentes de la educación musical manifestó la necesidad de incluir como aspectos esenciales en el proceso de educación musical del niño, el canto y el ritmo. Al respecto apunta:

(...) el inicio del desarrollo de su educación musical debe hacerse a base de juegos y actividades que recurran a los cantos y a los movimientos rítmicos. Por medio de este procedimiento no solamente se va educando su oído y su sentido rítmico sino que se le puede ir preparando para la adquisición que se va haciendo por medio de ejecuciones gimnásticas acompañadas por canciones y música rítmica³⁵.

En el aspecto dedicado a la práctica instrumental incluye ejercicios de percepción auditiva de valores equivalentes a las figuras musicales de redonda, blanca, negra y corcheas en los compases binarios y ternarios; práctica de juegos rítmicos y de ritmos de corcheas, dictado oral de sonidos, ejecución de instrumentos para reconocer sus cualidades y de piezas acompañadas por Banda Rítmica.

Desde la década de 1920, en América y Cuba se toman como referente universal de la ciencia los trabajos “Democracia y Educación”³⁶ y “La Escuela y la Sociedad”, del filósofo y educador norteamericano Jhon Dewey³⁷ (1859-1952). En Latinoamérica, el ideario de la Escuela Nueva se conoce y repercute notablemente en la proyección y la obra teórico-práctica de pedagogos de la región durante la primera mitad del siglo XX, como Amanda Labarca, Darío e Irma Salas (Chile), Alirio Arreaza (Venezuela), Alfredo Aguayo, Diego González, Pilar Maza y Ana Echegoyen (Cuba).

En la actualización del magisterio musical cubano sobre la también denominada Escuela Activa, influye el conocimiento de textos como La Escuela Nueva de Lourenco Philo³⁸ y Educación Musical en las 14 repúblicas americanas de Vanett Lawler³⁹. A finales de la década de 1930 y hasta el decenio de los 50, los pedagogos musicales Edgardo Martín Cantero, César Pérez Sentenat y Joaquín Rodríguez-Lanza ajustan los preceptos del Movimiento de Escuelas Nuevas al contexto de la escuela pública primaria y secundaria, a través del diseño de

35 César Pérez, citado por Rodríguez y Barceló, *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba...*, 209.

36 Jhon Dewey. *Democracia y Educación*. Una introducción a la filosofía de la educación, sexta edición, Madrid: Ediciones Morata, S.L, 2004.

37 Jhon Dewey. *La Escuela y la Sociedad*, Madrid: Editorial Francisco Beltrán, 1925.

38 Lourenco Philo, *La Escuela Nueva*, Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Río de Janeiro: Editorial Labor S.A, 1936.

39 Vanett Lawle, *Educación Musical en 14 repúblicas americanas*, Washington: Oficina de Música, Unión Panamericana, 1945.

programas y la escritura de artículos donde ofrecen las vías para su tratamiento metodológico en la asignatura Educación Musical.

Por su parte, el músico pedagogo Argeliers León cursó estudios (1951) en la Universidad de Chile, país de Sudamérica que alcanza los mayores progresos en la instrucción pública de la época y se actualiza con los métodos pedagógico-musicales de mayor relevancia.

Los saberes sobre esta corriente pedagógica se asumen como fundamento de la práctica educativa cubana y son socializados a través de los cursillos de orientación para maestros y de los Cursos de Verano de la Universidad de La Habana. En consecuencia, se genera una ruptura con la educación tradicional unidireccional pasiva del período histórico precedente y se centra la atención en el niño como sujeto activo del proceso de enseñanza aprendizaje, en el maestro como facilitador en el encuentro con los saberes, y la experimentación para el análisis y vivencia del hecho sonoro como principios rectores de la Escuela Nueva.

Otra arista que evidencia cómo Pérez Sentenat asume los postulados de la Escuela Nueva se encuentra en la integración de la asignatura Educación Musical a la gimnasia y la valorización del juego en la pedagogía musical infantil. Los juegos y la gimnasia se efectúan a través de juegos rítmicos. “El juego, por tanto toma una preponderancia capital en esta nueva didáctica musical, poniendo al alcance del niño recursos que le son familiares y por medio de los cuales irá captando los nuevos conocimientos”⁴⁰.

La apreciación se dirige a la percepción de las duraciones de sonidos, las cualidades del sonido y el efecto activo, físico o espiritual de la música. Las audiciones permiten el contacto con géneros y obras pertenecientes a la música universal, lo que favoreció la introducción a conocimientos técnicos como los de tonalidad y modalidad desde edades tempranas.

El abordaje de la apreciación de esta manera permite atender, además, las carencias existentes en el contexto institucional ante la inexistencia de pianos. Téngase en cuenta que el 85 % de las escuelas públicas no poseían locales apropiados, por lo que se consideró que la inventiva original del maestro y la utilización de la voz (cantos) en el aula debían primar.

La creación se realiza desde la práctica de juegos basados en patrones rítmicos y la ejecución de piezas con la Banda Rítmica. Como se observa, los juegos, la apreciación y la creación se vinculan al adiestramiento del niño mediante ejercicios para el desarrollo del sentido rítmico, y se utiliza la Banda Rítmica como agrupación musical que permite la colectivización del aprendizaje y la aplicación de los saberes en dicho formato musical.

La lectura proporciona la habilidad para la interpretación de obras utilizando la gráfica musical; se realizan ejercicios para la entonación de diferentes distancias interválicas, nombrando los sonidos y la interpretación de motivos melódicos. Leer incluye la interpretación de pequeños cantos en los que aparecen todas las combinaciones fónicas (la totalidad de los sonidos de la escala) y rítmicas (en diferentes compases). A partir del entrenamiento se asciende al canto por lectura a una y dos voces.

En la concepción de la enseñanza y, a tono con los postulados de la Escuela Nueva, concibió la enseñanza en forma global, por ello considera que

40 Rodríguez y Barceló, *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba...*, 207.



la escuela mira a la autotransformación de espíritu que aprende, atendiendo a este aprendizaje, el enseñar no sería más que estimular, dirigir y encauzar el proceso de aprendizaje mediante la acción del maestro, indicó que primero debía atender a la intuición, las necesidades del alumno de sentir, disfrutar y valorar la música y después ilustrar los conocimientos de Teoría y Solfeo⁴¹.

En lo anterior se expresa la ruta del conocimiento que Pérez considera debe seguirse, al conferir destacado papel a la experimentación del sonido y su valoración como paso previo para la comprensión del hecho sonoro desde la teoría y el solfeo. De esta manera, se vincula también a los postulados de destacados pedagogos musicales como Dalcroze, Orff, Martenot, Paynter y Schafer.

En la impartición de clases modelo al magisterio musical, en los cursillos de preparación y superación, valoriza la experimentación con los sonidos de la naturaleza en el proceso de concientización y la escucha de los matices sonoros, necesarios para la sensibilización y musicalización del individuo. En este particular coincide con los postulados del músico pedagogo Murray Schafer.

El pedagogo musical canadiense Murray Schafer⁴² hizo sugerencias en relación con la realización de actividades donde se imite con la voz sonidos provenientes del entorno y la concientización y apropiación del lenguaje musical. En el proceso inicial de musicalización aporta actividades renovadoras en cuanto a enfrentar al estudiante al reconocimiento de los sonidos tras su participación en la realización de Conciertos de la Naturaleza, Paisajes Sonoros y Poemas Sonoros, en los que exige una actitud atenta del escolar hacia la percepción auditiva de elementos diversos, aspecto que les permite hacer limpieza de oídos, término que aporta a la educación musical.

César Pérez Sentenat siguió los postulados del músico-pedagogo cubano Argeliers León⁴³, quien propuso abordar el contenido teniendo en cuenta elementos didáctico-musicales, como enseñanza del canto, lectura musical, valores, hecho sonoro e imágenes asociadas. En el caso de las imágenes asociadas refiere el tránsito por los siguientes pasos: individualización de las obras, búsqueda de elementos característicos, cultivo del canto interior y reproducción gráfica.

En la época se conoció el método de solmización del húngaro Zoltán Kodály, conocido en la Isla por los directivos del Ministerio de Educación encargados de la organización de la Educación Musical, los que rechazaron la utilización de sus postulados por presentar un camino diferente al de la lectura pentagramal en la apropiación de la teoría y el solfeo musical. En este sentido, incursiona en el comparatismo de métodos pedagógico-musicales, refiriendo críticas y tomando partido por el que consideró más apropiado para los fines de la educación musical en el período. Su antecesor en el cargo de Inspector General de Música, Joaquín Rodríguez Lanza y Carbonell, coincidió con él en dicha consideración.

En cuanto a los métodos de enseñanza, refirió que estos están "(...) dirigidos a articular la argumentación y forma para facilitar el aprendizaje dentro de lo que incluye a los métodos

41 César Pérez, citado por Rodríguez y Barceló, *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba...*, 138.

42 Murray Schafer, *Limpieza de oídos*, Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana, 1985

43 Argeliers León. *Didáctica musical aplicada al nuevo programa de Educación Musical*. La Habana: Publicaciones Carlos M. Felipe. Escuela Normal: Fondo Sentenat. Archivo de la Biblioteca Nacional "José Martí", 1950, 3.

dogmáticos y heurísticos, que apuntan además a la actitud del alumno en el momento de acercarse al conocimiento⁴⁴. Considero que es posible explicar los contenidos musicales tanto desde la inducción como desde la deducción.

En la selección de los métodos de enseñanza considero pertinente el dominio por parte del maestro del nivel del contenido que se persigue alcanzar en cada uno de los momentos del curso. Para ello, comienza clasificando los contenidos de enseñanza según los siguientes tipos de aprendizaje: asimilación de materia o aprendizaje objetivo, utilización de materia o aprendizaje de práctica, trascendencia de materia o aprendizaje apreciativo, proyección o previsión de actividades o situaciones o aprendizaje proyectivo o propositivo.

Pérez Sentenat sentencia que la educación musical debe transitar por tres principios básicos, a los que declara como fundamentos de esta enseñanza: de lo conocido a lo desconocido, primero el objeto y luego el signo que lo representa y hacer antes que explicar. En este aspecto se adhiere a la filosofía pedagógica pragmática. Sugiere el uso de la comparación como procedimiento para la comprensión del hecho sonoro:

(...) la música como arte y en su estructura tiene gran semejanza con el lenguaje propiamente hablado y escrito. Por tanto fácil nos es encontrar el medio para enseñarla; no hay más que seguir para su aprendizaje las mismas normas que se siguen en la enseñanza del lenguaje hablado y escrito.

El niño llega a la escuela con un bagaje de conocimientos verbales del lenguaje, del mismo modo llega al profesor de música con un bagaje conocimientos también verbales de la música que se traducen en este caso por los cantos que él ha ido escuchando⁴⁵.

Para el desarrollo de la clase de Educación Musical concibió el uso de los medios auxiliares como la voz del maestro, que se constituye en el modelo en etapas iniciales para la enseñanza de los cantos y la entonación de los sonidos musicales; y las cartas gráficas para la presentación de frases en el lenguaje hablado y del musical. Además, pentagramas de tiras de cartulina para la colocación de círculos que se corresponden con las figuras y las notas que se utilizan en la entonación de sonidos. También el piano y el tocadiscos, en las escuelas que lo poseían. Sobre la recomendación de utilizar el piano señala: “Es de notar que casi todos los pedagogos recomiendan como instrumento básico el piano por ser éste un instrumento cuyo teclado permite visualizar y facilitar el estudio del arte musical⁴⁶.”

En relación con la planificación de la clase sugiere la estructuración del plan de lección en cuatro pasos: la *motivación*, considerado el primer momento del esquema didáctico que procura la preparación e introducción al objetivo central de la clase. El siguiente paso es la *adquisición* (se denomina también de observación, adquisición, presentación o de exposición de contenidos), dirigido a estimular, satisfacer expectativas, la intuición para cultivar las percepciones, fijar estímulos, satisfacer un estado de expectación previamente provocado, plantear una visión panorámica y global del asunto que inicia un estudio de lo nuevo o de exposición de la materia.

44 César Pérez, citado por Rodríguez y Barceló, *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba...*, 142.

45 César Pérez, *Pedagogía musical infantil*. La Habana: Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música de Cuba, s.f., 3.

46 César Pérez, citado por Rodríguez y Barceló, *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba...*, 209.



Le sigue la *elaboración*, paso en el que interviene el aspecto lógico (se le denomina de asimilación, elaboración, de incorporación o de fijación de estímulos). El maestro aquí trabaja con actividades de asociación: pensar, comparar, asociar ideas, provocar conclusiones y la búsqueda de causas y sus efectos hasta alcanzar la abstracción.

La *expresión y exteriorización de ideas* es el último paso (al que se le denomina también de expresión, actividades de expresión, interpretación, aplicación, organización, recitación, etc.). Las actividades que se proponen realizar son para provocar reacciones (la búsqueda de aplicar lo aprendido estimula respuestas favorables), cultivar las aptitudes, determinar hasta qué punto y en qué forma se ha fijado por el niño y cómo lo aplica en su propia vida (generalización).

Como se observa, los pasos van de la presentación o anuncio del tema, la introducción en el inicio del contenido, el trabajo intelectual y la valoración de lo aprendido por el propio infante.

Además, valorizó el papel de otros entornos educativos en el proceso de la educación musical cuando plantea:

(...) no es maestro quien la enseñanza, no es en las aulas de los conservatorios donde se aprende; comienza en la escuela, en la familia, en el ambiente que nos rodea, en la lectura, en la audición frecuente y consciente de las obras maestras literarias y musicales, en el teatro, en los conciertos, en la iglesia, en la contemplación de bellos cuadros y obras escultóricas y arquitectónicas; en el trato con grandes artistas, con personas de buen gusto, en las excursiones, en los viajes que nos permiten contemplar todas las cosas bellas de la naturaleza, etc.⁴⁷

54

Consciente de la contribución educativa de la educación musical, manifestó la necesidad de su obligatoriedad al ser una vía para elevar la moral del niño, sensibilizar su alma, fomentar hábitos de cooperación, robustecer la camaradería y el sentido de la responsabilidad.

El programa de Educación Musical elaborado por César Pérez Sentenat favoreció la apropiación por el niño del lenguaje musical y tributó a la adquisición de nuevos medios de expresión y comunicación a través de la manifestación. Asimismo, explicita el tratamiento al nacionalismo en los contenidos. Por otra parte, el repertorio de canto escolar que concibió, acerca al niño a autores, géneros y células rítmicas musicales autóctonos, a las inflexiones del lenguaje natal y a textos que abordan la picaresca y gracia que caracterizan al cubano.

Conclusiones

César Pérez Sentenat se constituye en una figura destacada en el desarrollo de la educación musical cubana del siglo XX, a partir de su ideario y su actividad en los proyectos que diseñó y concretó.

Su actualización con métodos pedagógicos nacionales y foráneos, y su ajuste al contexto de la escuela pública generó nuevas perspectivas y la renovación de la materia en el período.

47 César Pérez, citado por Rodríguez y Barceló, *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba...*, 204.

Puso su producción musical al servicio de la didáctica musical, legando un catálogo de mérito en este sentido y una ejecutoria loable en la interpretación de obras para piano.

En las facetas en que incursionó, manifestó su marcada defensa de la identidad nacional, sumándose a lo llevado a cabo por el magisterio cubano en la escuela cubana de la primera mitad del siglo XX.

Contribución de los autores:

Aracelys Escalona Tamayo: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); Emma Medina Carballosa: investigación, conceptualización, escritura (borrador y original)

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

Las autoras declaran que no tienen conflictos de interés.

Implicaciones éticas

Las autoras declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Cajías de la Vega, Beatriz. "1955: De una educación de castas a una educación de masas". *Revista Ciencia y Cultura*, n.º 3 (1998): 42-53. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33231998000100008&lng=es&tlng=es
- Carpentier, Alejo. *La música en Cuba*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1971.
- Conesa, Mayuli, Gretter Polo y Osvaldo Leonel Acosta. "Bases metodológicas para el estudio de procesos histórico pedagógicos". *Didasc@lia: Didáctica y Educación* 12, n.º 5 (2021): 99-113.
- Cultura Cubana. "César Pérez Sentenat". *Cultura Cubana* (blog). 2022. <https://culturacubana.net/9-12-3-cesar-perez-sentenat/>
- Dewey, Jhon. *Democracia y Educación. Una introducción a la filosofía de la educación*, sexta edición, Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2004.
- Dewey, Jhon. *La Escuela y Sociedad*, Madrid: Editorial Francisco Beltrán, 1925.
- Eli, Victoria y Zoila Gómez. ... *haciendo música cubana*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- Fihlo, Lourenco. *La Escuela Nueva*. Barcelona-Madrid-Buenos Aires-Río de Janeiro: Editorial Labor, S.A, 1936.




- Fuenmayor, Elsa, Deicy López, Alida Oberto, Marilyn Quevedo, Rafael Piña y Marielys Taverera. "Descripción de las ideas pedagógicas de Luis Beltrán Prieto Figueroa". *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 5, n.º 13 (2009): 73-85. <http://www.revistaorbis.org.ve>
- Guzmán, Antonio. "El proceso pedagógico en los colegios católicos del territorio nororiental durante la República Neocolonial (1902-1958)". Tesis de Doctor en Ciencias Pedagógicas, ISP José de la Luz y Caballero, Holguín, 2001.
- Hernández, María. *Apreciación de la danza*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1980.
- Lawler, Vanett. *Educación Musical en 14 repúblicas americanas*, Washington: Oficina de Música, Unión Panamericana, 1945.
- Leal, Rine. *Breve historia del teatro cubano*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1980.
- León, Argeliers. Didáctica musical aplicada al nuevo programa de Educación Musical. La Habana: Publicaciones Carlos M. Felipe. Escuela Normal: Fondo Sentenat. Archivo de la Biblioteca Nacional "José Martí", 1950.
- Orovio, Helio. *Diccionario de la música cubana. Biográfico y técnico*. La Habana: Editorial Letras Cubanas, 1981.
- Pérez, César. *La pedagogía del arte musical*. En Conferencia radial en "Hora de la Secretaría de Educación", Estación CMBD del Hotel Palace, La Habana (Cuba), 6 de diciembre: Fondo Sentenat. Archivo del Museo Nacional de la Música, 1935.
- Pérez, César, *La música y el niño*, La Habana: Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1936.
- Pérez, César. *Importancia de la cultura en el progreso social*, La Habana (Cuba): Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1940.
- Pérez, César. *Pianerías: charlas de ampliación cultural pianística*, La Habana (Cuba): Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1947-1948.
- Pérez, César. *Cursillo de Educación Musical. Análisis y estudio de los contenidos del nuevo programa de Educación Musical*, La Habana (Cuba): Fondo Sentenat del Archivo de la Biblioteca Nacional "José Martí", 1950.
- Pérez, César. *El Maestro Nin visto por un discípulo*, La Habana (Cuba): Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1950.
- Pérez, César. *Programa de Educación Musical*. La Habana (Cuba): Fondo Sentenat de la Biblioteca Nacional "José Martí", 1950. Material mimeografiado.
- Pérez, César. *Guillermo Tomás: un precursor*, La Habana (Cuba): Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, 1968.
- Pérez, César. *Los métodos de enseñanza musical en la escuela primaria*. La Habana (Cuba): Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, s. f.
- Pérez, César. *Métodos generales para el aprendizaje de la música*, La Habana (Cuba): Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música, s.f.
- Pérez, César. *Pedagogía musical infantil*. La Habana (Cuba): Fondo Sentenat del Archivo del Museo Nacional de la Música de Cuba, s.f.
- Ponsoda, Alina. César Pérez Sentenat y la pedagogía musical cubana. *Revista Clave*, 4, n.º 2 (2002): 8-10.
- Prieto, Luis Beltrán. *De una educación de castas a una educación de masas*. Colección Bicentenario Carabobo. Guarenas: Fundación Imprenta de la Cultura, 2021. <https://info-biblioteca.mincyt.gob.ve/books/de-una-educacion-de-castas-a-una-educacion-de-masas/>
- Rodríguez, Dolores y Nadieska Barceló. *Pensamiento musical-pedagógico en Cuba: historia, tradición y vanguardia (desde finales del decimonónico hasta la primera mitad del siglo XX)*. La Habana: Editorial Adagio, 2009.
- Schafer, Murray. *Limpieza de oídos*, Buenos Aires: Editorial Ricordi Americana, 1985.
- Silva, Juan Pablo. "La Época de Oro del cine mexicano: la colonización de un imaginario social". *Culturales*, 7, n.º 13 (2011): 7-30. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=1870-119120110001
- Ubieta, Enrique. *Cuba ¿revolución o reforma?* La Habana: Casa Editora, abril, 2012.



El paso de la universidad jesuítica a la republicana en Argentina

María Cristina Vera de Flachs¹ ✉

CONICET – UNC, Argentina
Grupo de Investigación HISULA - UPTC
 <https://orcid.org/0000-0001-5423-0379>



Artículo de reflexión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17519>

Historia del artículo:

Recibido: 01/07/2023
Evaluado: 20/03/2024
Aprobado: 15/04/2024
Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo

Vera de Flachs, María Cristina: “El paso de la universidad jesuítica a la republicana en Argentina” *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumen

Objetivo: en este texto se analiza el paso de una universidad jesuítica a la universidad republicana en la República Argentina, con base en la historia de la Universidad Nacional de Córdoba, primer centro de estudios superiores del país.

Originalidad/aporte: el aporte de este artículo es resaltar la importancia de la Universidad Nacional de Córdoba desde su fundación hasta el traspaso a la nación y la influencia que tuvieron algunos movimientos filosóficos para que esta alta casa de estudios pudiera hacer la primera reforma universitaria que trascendió a Latinoamérica, así como analizar los cambios suscitados en los años subsiguientes.

Método: la metodología seguida en este trabajo se enfoca en la historia de las universidades, analizando las ideas vigentes en los distintos periodos abordados.

¹ Doctora en Historia, investigadora argentina. CONICET- HISULA - SHELA (Argentina), investigadora principal del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET). Integrante del grupo de investigación Historia y Perspectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA).

✉ **Correspondencia/Correspondence:** María Cristina Vera de Flachs Manzana H Lote 11. Barrio Cerrado La Reserva. Córdoba. Argentina. CP. 5003, vera@onenetcom.ar.



Estrategias/recolección de información: se consultaron las fuentes documentales existentes en los repositorios universitarios, artículos periodísticos, la bibliografía especializada sobre el tema y mis propias investigaciones.

Conclusiones: al tratarse de un periodo tan extenso, se ha tratado de sintetizar parte de la historia de la Universidad de Córdoba, una institución nacida en la época colonial, llena de imperfecciones y un poco complicada en algunos momentos en los que ha vivido, dentro y fuera de sus claustros, los acontecimientos políticos más importantes del país. Sin embargo, siempre ha sido una universidad inquieta. El carácter incisivo, político e independiente, propio del cordobés, constituyó una cierta unidad con la Universidad, donde sus virtudes y defectos alcanzan su plenitud.

Palabras clave: *Argentina; universidad jesuítica; universidad republicana; siglos XVII-XXI.*

The transition from Jesuit to Republican University in Argentina

58

Abstract

Objective: This work examines the transition from a Jesuit university to a republican university in the Republic of Argentina, based on the history of the Universidad Nacional de Córdoba, the country's first institution of higher education.

Originality/Contribution: This article highlights the importance of the Universidad Nacional de Córdoba from its foundation until its transfer to the nation and considers some philosophical movements that influenced this renowned institution to lead the first university reform that transcended Latin America. It also analyzes the subsequent changes of the following years.

Method: the methodology focuses on the history of universities. We analyze the ideas in force in each period of interest.

Information Strategies/Data Collection: documentary sources in university repositories, journalistic articles, specialized bibliography on the subject, and own research works were consulted.

Conclusions: given the length of the period studied, we tried to synthesize part of the history of the Universidad de Córdoba, an institution born in colonial times, full of imperfections and crossed by the most important political events of the country. However, it has always remained an active university. The incisive, political and independent character, typical of the Cordovan, formed a certain unity with the University, in which virtues and flaws reach their full potential.



Keywords: *Argentina; Jesuit university; republican university; 17th-21st centuries.*

A transição da universidade jesuíta para a universidade republicana na Argentina

Resumo

Objetivo: este texto analisa a transição de uma universidade jesuíta para uma universidade republicana na República Argentina, a partir da história da Universidade Nacional de Córdoba, o primeiro centro de ensino superior do país.

Originalidade/suporte: a contribuição deste artigo é destacar a importância da Universidade Nacional de Córdoba desde a sua fundação até à sua transferência para a nação e a influência que alguns movimentos filosóficos tiveram na primeira reforma universitária que transcendeu a **América Latina**, bem como analisar as mudanças que ocorreram nos anos seguintes.

Método: a metodologia seguida neste trabalho centra-se na história das universidades, analisando as ideias vigentes nos diferentes períodos abordados.

Estratégias/ coleta de dados: consultei fontes documentais em repositórios universitários, artigos de jornais, bibliografia especializada sobre o tema e a minha própria investigação.

Conclusões: por se tratar de um período tão extenso, tentámos sintetizar parte da história da Universidade de Córdoba, uma instituição nascida nos tempos coloniais, cheia de imperfeições e um pouco complicada nos momentos em que viveu, dentro e fora dos seus claustros, os acontecimentos políticos mais importantes do país. No entanto, sempre foi uma universidade inquieta. O carácter incisivo, político e independente, típico do cordobês, constituiu uma certa unidade com a Universidade, onde as suas virtudes e defeitos atingem a sua plenitude.

Palavras-chave: *Argentina; universidade jesuíta; universidade republicana; séculos XVII-XXI.*

Introducción

*Los derechos se toman, no se piden; se arrancan, no se mendigan.
José Martí, discurso pronunciado en La Habana en abril de 1870*

En este artículo se aborda el paso de una universidad jesuítica a una universidad republicana. Como es un periodo amplio, nos ha parecido importante contextualizar el marco político de la nación en el que se insertan los cambios universitarios, a fin de que los lectores de la revista que no sean argentinos puedan comprender el periodo político y la influencia de los intelectuales locales y extranjeros que visitaron la universidad en cada uno de los momentos referidos. En 1599, pocos años después de la fundación de la ciudad de Córdoba, se instaló en ella la Compañía de Jesús. Once años más tarde su residencia fue elevada a la categoría de Colegio Máximo, época en la que contaba con cincuenta estudiantes, treinta del Convictorio y veinte externos, que estudiaban Filosofía y Teología. En junio de 1613 se funda la Universidad, pero al poco tiempo, con el Breve Apostólico del papa Gregorio XV, del 8 de agosto de 1621, se le otorgó la facultad de conferir grados, lo que fue ratificado por Felipe IV a través de la Real Cédula del 2 de febrero de 1622. A mediados de abril de este año llegó el documento a Córdoba y el provincial de la Compañía, Pedro de Oñate S. J., con el acuerdo de los catedráticos, declaró inaugurada la Universidad y redactó el reglamento de la institución, cuyos títulos tenían validez oficial. Con el nacimiento de la Universidad de Córdoba, una de las primeras fundadas en América, familiarmente llamada Casa de Trejo, comenzó la historia de la educación superior en la República Argentina.

60

La gobernaba un rector, el cancelario y el claustro de catedráticos; se enseñaba filosofía y teología, sin contar la cultura clásica que proporcionaba la latinidad. Todo eso fue creando un ambiente y una reputación que se hizo extensiva a lo que se considera el actual territorio argentino y a diversas regiones de América del Sur. Y ello se debía a que Córdoba contaba con excelentes maestros que fueron impregnando los estudios de un espíritu crítico y modificando los sistemas de pensamiento.

En el siglo XVIII la Universidad tenía el máximo prestigio; en ese momento era la heredera del cetro que había ostentado México en el XVI y Lima en el XVII. El cartesianismo y la ciencia experimental irrumpieron en ese siglo. Avance científico que terminó con la expulsión de la Compañía de Jesús en abril de 1767 y dio paso a una regencia de la Orden de los Franciscanos en la Universidad, además de generar un lucrativo negocio de la tierra de los jesuitas en años posteriores que benefició a un sector de la elite local.

No obstante, a fines del siglo XVIII, por disposición del virrey Nicolás Antonio Arredondo, se incorporaron los estudios de leyes. Esto marcó el nacimiento de la Facultad de Derecho en 1791. Así, la Universidad de Córdoba, tras un siglo y medio de existencia, dejaba de ser exclusivamente teológica y, poco antes de terminar el siglo, la sociedad recibía los primeros graduados en leyes.

Las continuas disputas entre los franciscanos y el clero secular concluyeron en 1800 cuando una Real Cédula dio por concluida la regencia franciscana de la Universidad. Sin embargo, como señala Sarmiento, no por haberse ausentado los franciscanos de su dirección

y del Colegio Monserrat, la lucha por las viejas ideas fue menos tenaz, pues la Edad Media aún se parapetaba en algunos de los miembros de sus claustros².

A partir de entonces, la universidad pasó a ser administrada por el clero secular, que le otorgó el grado de Mayor con un nuevo nombre: Real Universidad Mayor de San Carlos y de nuestra Señora del Monserrat. En consecuencia, se anularon las viejas Constituciones y se adoptaron las de la Universidad Lima, lo que produjo inconvenientes para su administración por tratarse de otro medio y otra modalidad.

La secularización se hizo efectiva en 1807, por resolución del Virrey Liniers. Ocupó el rectorado al año siguiente el deán Gregorio Funes, formado por los jesuitas, quien llamó a concurso a diversas cátedras e introdujo las asignaturas de Aritmética, algebra y Geometría.

Cuatro años más tarde, es decir, después de la Revolución de Mayo, Funes propuso un nuevo plan de estudios afín al momento que se vivía. Era necesario romper con la universidad colonial e incorporar nuevos estudios a tono con los tiempos, para cubrir las necesidades de un Estado en plena formación. Comenzó entonces a enseñarse obligatoriamente el francés, acorde a la influencia e importancia de la Ilustración en nuestro medio. Poco después, ante las miserias de las finanzas, dicho plan de estudios fue revisado, pues muchas cátedras no podían implementarse.

Otra cuestión interesante de destacar de ese momento es que, desde septiembre de 1813, y por primera vez desde la Revolución de Mayo, los estudiantes dejaron de jurar obediencia al rey, sus sucesores y virreyes, para hacerlo por las nuevas autoridades. En marzo de 1817, el director supremo Pueyrredón escogió como gobernador de Córdoba al jurista Manuel Antonio de Castro y, a su vez, lo nombró visitador de la Universidad para que revisara el estado de las rentas y propusiera cambios que cortaran de raíz los males. La tarea fue realizada entre abril y septiembre de 1818³.

En este punto abrimos un paréntesis para señalar que las revoluciones independentistas en América del Sur, si bien representaron la ruptura con el mundo colonial y expresaron que el antiguo régimen finalizaba, dieron paso a años aciagos. Así lo juzgaron Juan Bautista Alberdi y Domingo F. Sarmiento; este último, en *Recuerdos de provincia*, sentenció que con ello caducaba la historia colonial. Lo que sigue es la transición lenta y penosa de un modo de ser a otro; la vida de la República naciente, la lucha de los partidos, la guerra civil, la proscripción y el destierro para los opositores⁴. Situación que afectó a los mencionados, que debieron exiliarse. Iguales circunstancias vivieron otros patriotas latinoamericanos en ese tiempo, entre ellos, los colombianos Bolívar y Santander, el hondureño Francisco Morazán y, más tarde, José Martí.

2 Tulio Halperin Donghi, Prólogo de *Recuerdos de provincia*, de Domingo Faustino Sarmiento (Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta, 2011), 74.

3 Félix Torres, *Manuel Antonio de Castro y la primera reforma universitaria en Córdoba* (Córdoba: Editorial de la Municipalidad de Córdoba, 2003), 72.

4 Halperin, Prólogo de *Recuerdos de provincia*, de Domingo Faustino Sarmiento... Ver: Natalio R. Botana, *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo (selección)* (Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2011). <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-tradicion-republicana-alberdi-sarmiento-y-las-ideas-politicas-de-su-tiempo-seleccion/>



Entretanto, hacia 1820, la Universidad de Córdoba se había convertido en un pálido reflejo de lo que alguna vez había sido y, para colmo, ya no se necesitaban curas y funcionarios regios, sino guerreros curtidos para las guerras civiles, para lo cual la Universidad no les proporcionaba galardones.

Gobernar la Universidad en tiempos de Constitución

En 1821, como consecuencia de la caída del Gobierno del Directorio y la finalización del Congreso –reunido primero en Tucumán, donde se declaró la independencia, y posteriormente en Buenos Aires de 1816 a 1820 con el fin de sancionar una constitución fracasada– la Universidad pasó a ser administrada por la provincia de Córdoba. El gobernador Juan B. Bustos, preocupado por la educación, no estaba dispuesto a que esta institución decayera, así que le dio su apoyo, aunque esto no significó que la situación financiera de la Universidad mejorase; por el contrario, en 1822 el mal estado de las finanzas impedía dotar a los catedráticos.

En julio de ese año este gobernador designó al canónigo José Gregorio Baigorri para visitar la Universidad con el fin de “afianzar un método estable que disuelva las variaciones e incertidumbres i precava la disolución i ruina de un establecimiento fuente de la ilustración general”. Baigorri, después de meses de trabajo, presentó en enero de 1823 un proyecto de reforma del plan de estudios, que fue aprobado siete días más tarde y rigió hasta 1856, momento en que la Universidad fue transferida a la nación⁵.

Luego se encargó al jurista Juan Antonio Sarachaga y a José María Bedoya, catedrático de Matemáticas, la redacción de una nueva Constitución para la Universidad y el Colegio Monserrat, que no tuvo demasiadas variaciones respecto a las anteriores, pues, entre otros asuntos, decretó cuestiones menores, como que la ropa interior de los estudiantes debía ser oscura, azul o negra, con capote del mismo color y fijó los días que los jóvenes tenían la obligación de confesar y comulgar en el año, y dispuso que el rector pusiera celo en esas medidas y se castigara a los desobedientes.

Dichas constituciones no fueron aprobadas por el claustro y durmieron en el archivo, aunque ello no impidió que el gobernador Bustos, utilizando el derecho de patronato, designara por decreto al nuevo rector, cargo que recayó en el Dr. Pedro Ignacio Castro Barros⁶. A partir de entonces, ambos establecimientos pasaron a depender exclusivamente de la órbita provincial hasta después de la sanción de la constitución nacional en 1853.

5 Instituto de Estudios Americanistas, *Documento* n.º 12.791. Se ocupó además de este tema Esteban Llamosas en “La enseñanza jurídica en un contexto de transición: la reforma de José Gregorio Baigorri en la Universidad de Córdoba (1823)”. *Revista de Historia*, (2015): 97-112.

6 Pedro Ignacio de Castro Barros, nació en La Rioja (Argentina), el 31 de julio de 1777 y falleció en Santiago de Chile el 17 de abril de 1849. Era hijo de Pedro Nolasco Castro y de Francisca Jerónima Barros. Estudió sus primeras letras en Santiago del Estero y en 1790 se trasladó a Córdoba donde ingresó en el Colegio Nuestra Señora de Loreto. Más tarde cursó en la universidad la carrera de Teología hasta obtener en 1800 el grado de doctor, y ese mismo año se ordenó sacerdote. En 1801 comenzó a estudiar Derecho Civil, alcanzando el grado de bachiller. Desde entonces actuó en la Universidad al frente de la cátedra de Latinitud o como pasante de Leyes. En 1804 trabajaba en La Rioja, regresó a Córdoba en 1821, momento en que el claustro lo eligió rector y cancelario de la Universidad, cargo que ejerció hasta 1828. Ocupando ese cargo participó en la instalación de la segunda imprenta de la universidad y en la creación de escuelas de instrucción primaria bajo el sistema lancasteriano.

Entre 1821 y 1853 los gobernadores cordobeses ejercieron el derecho de patronato que antes había pertenecido a los virreyes y luego a las autoridades emanadas de la Revolución de Mayo. Recordemos que el patronato se encargaba de la administración y de velar por el cumplimiento de las normas de la Universidad y de todo otro tipo de establecimiento.

Este fue un periodo caracterizado por guerras civiles y luchas externas; sin embargo, la Universidad siguió su curso, aunque obviamente los estudios se resintieron. La población carecía de recursos, pues las familias eran objeto de continuas espoliaciones y los jóvenes obligados a participar en esas luchas; en consecuencia, disminuyeron los estudiantes, al tiempo que los estudios humanísticos decayeron. Entretanto, el claustro continuaba en manos de muchos clérigos. Aparentemente, se quería mostrar un cambio de paradigmas, pero, por debajo, se pretendía seguir con la orientación del catolicismo en los nuevos patriotas⁷.

La universidad a partir de la nacionalización

Cabe entonces preguntarnos: ¿cómo se vivió esa transición de una universidad provincial a una universidad republicana?, ¿cuáles fueron las ideas vigentes y quiénes influyeron en ese momento?

Desde mediados del siglo XIX, la lucha de los políticos cordobeses, en su mayoría universitarios, estuvo signada por la necesidad de aplicar el federalismo frente a las pretensiones de los dirigentes de Buenos Aires que deseaban imponer el unitarismo. Ese enfrentamiento desató las guerras civiles en el actual territorio argentino.

Caída la dictadura de Juan Manuel de Rosas, en 1853 Argentina sancionó su Constitución Nacional. En consecuencia, el 8 de abril de 1854 el gobernador de la provincia devolvió la universidad a la jurisdicción nacional, lo que fue aceptado y ratificado por ley dos años más tarde. A partir de entonces, se dispuso su sostenimiento por parte de la nación, y al año siguiente se modificó su plan de estudios por uno que venía a llenar la misión de un bachillerato actual que incluía unos estudios preparatorios donde se enseñaba castellano, latín, francés, religión, aritmética y geografía. Estudios necesarios para ingresar a sus facultades de Filosofía y Letras, Teología y Jurisprudencia, todas con cuatro años de estudios.

Por esa época, el país tenía dos universidades, la de Córdoba y la de Buenos Aires, esta última fundada el 12 de agosto de 1821. Sin embargo, la de Buenos Aires no se nacionalizó en ese momento, pues la provincia de Buenos Aires estaba separada del resto de la Confederación; así que consiguió su estatus de universidad republicana en 1881, después de que la provincia se uniera al resto.

¿Cambió la nacionalización a la Universidad de Córdoba? Al comienzo muy poco, y lo demuestra el hecho de que si bien la institución aprobó en 1868 una Constitución cuyo fin era adaptarse al espíritu de la Constitución Nacional de 1853, según sus Declaraciones

7 Por ejemplo, Ramón Gil Navarro, un periodista y político, exiliado en la época de Juan Manuel de Rosas y minero en California durante la época de la fiebre del oro, al recibir del rector los grados de bachiller, licenciado y doctor en Teología, juró "defender pública y privadamente que Santísima Sra. Nuestra fue concebida sin pecado original desde el primer instante de su ser natural y de obedecer a la Soberana Asamblea General Constituyente y Supremo Gobierno de las Provincias Unidas del Río de la Plata.



preceptivas todavía figuraba en las fórmulas de juramento de los graduados la necesidad de afirmar en primer lugar su credo. Esta fórmula decía así:

*Yo N en el misterio de la Santísima Trinidad, Padre, Hijo i Espíritu Santo, tres personas distintas i un solo Dios verdadero, i en todos los demás misterios, i artículos de fe i sacramentos que cree y confiesa nuestra Santa Madre Iglesia Católica, Apostólica, R protestando defender con la decisión y ardor de un fiel cristiano su existencia, verdad y santidad (...) prometiendo combatir con energía y firmeza, los errores, herejías y extravíos que de ella, como tales declarare y combatiere*⁸.

Solo después juraban su obediencia a las autoridades nacionales y universitarias, y se comprometían a observar la Constitución nacional y la provincial de su residencia y los acuerdos claustrales, prometiendo asistir a las conclusiones y actos de la universidad, así como prestarle su ayuda y colaboración, y concluían expresando: “Dios me proteja y ayude”.

Es decir, al promediar el siglo XIX Córdoba era todavía una capital de provincia, con gobiernos con una fuerte tradición conservadora y católica. Su universidad estaba impregnada de neoescolasticismo y sus dos facultades: Derecho y Teología, estaban lejos de sentir el fuego creador de las universidades europeas.

La Universidad, que había sido formadora del clero y de las elites letradas que integraron la matriz dirigente, seguía siempre impregnada de la misma mentalidad y con similares problemas. Fue Sarmiento quien describió a la ciudad de Córdoba en los siguientes términos:

*La ciudad es un claustro encerrado entre barrancas; el paseo es un claustro con verjas de hierro; cada manzana tiene un claustro de monjas y frailes; los colegios son claustros; toda la ciencia escolástica de la Edad Media es un claustro en que se encierra y parapeta la inteligencia contra todo lo que salga del texto y del comentario. Córdoba no sabe que existe en la tierra otra cosa que Córdoba (...)*⁹.

El científico alemán Hermann Burmeister, discípulo de Alexander von Humboldt, fue estimulado por este para que visitara estas lejanas tierras y así lo hizo entre 1857-1860. Al año siguiente de haber finalizado su viaje, redactó el texto titulado *Viaje por los Estados del Plata*, donde plasmó, entre otras cosas, acertadas reflexiones sobre la situación de la Universidad de Córdoba, criticando la dependencia del clero y la mísera situación económica que impedía pensar en mejorar o aumentar la dieta de sus docentes porque los medios disponibles apenas alcanzaban para mantener lo existente¹⁰.

El sanjuanino estaba dispuesto a contribuir a la modernización de la educación y, en particular, a la de esta ciudad con un sinfín de proyectos inspirados en lo que él había observado en sus viajes por Europa y Estados Unidos. Ayudado por un cofrade, el rector Manuel Lucero, hombre de la generación de Echeverría, Alberdi y suya, graduado en

8 *Constitución provisoria para la Universidad Mayor de San Carlos i Monserrat de la Ciudad de Córdoba*, título XIV, capítulo único, Declaraciones preceptivas, Fórmula de la profesión de fé i juramento que debe prestarse en la recepción de grados, en Juan Mamerto Garro, *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba* (Buenos Aires: Imprenta Biedma, 1882), 90. También en *Constituciones en Córdoba*, Imprenta de la Universidad MCMXLIV, 433.

9 María Cristina Vera de Flachs, *La ciencia joven, prosopografía y la producción científica de los alemanes* (Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba, 2002).

10 Germán Burmeister, *Viaje a los Estados del Plata*, tomo I, 1.ª ed. (Buenos Aires: Academia Nacional de Historia, 1943).

Córdoba de bachiller en Derecho, expatriado en 1840, primero a Chile y luego a Bolivia, donde permaneció largos años, después de colaborar con la organización nacional regresó a su ciudad natal en 1872. Ambos estaban convencidos de que la introducción de nuevas ciencias a la universidad ejercería por su solo acto de presencia un rol antidogmático y un influjo revolucionario, razón por la que entre 1873 y 1878 se puso en marcha un plan que en cinco años cambió dicha casa de estudios con la inauguración de dos nuevas facultades con sus respectivas escuelas: la de Medicina con una escuela de Parteras y de Farmacia y la de Ciencias Físico-Matemáticas, luego denominada de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales.

Entretanto, el 11 de septiembre de 1869, mediante la Ley n.º 322, Domingo Faustino Sarmiento fundó la Academia Nacional de Ciencias, tan solo seis años después de la norteamericana, con la responsabilidad de formar profesores en Ciencias Naturales y Exactas, además de lograr el desarrollo de la investigación científica. En un comienzo, la Facultad de Ciencias Físico-Matemáticas y la Academia de Ciencias Exactas constituían una sola institución, hasta que Lucero decidió que la primera integrara la Universidad y que la segunda estuviera fuera de ella; así, una y otra marcharían sin dificultad y llenarían su destino respondiendo a los elevados propósitos de su creación. Sarmiento, preocupado por conseguir científicos que quisieran venir al país, le encargó a Burmeister la contratación de siete docentes, en su mayoría de nacionalidad alemana¹¹.

Muchos problemas debió asumir Lucero en los primeros años de su gestión cuando enfrentó la lucha entre “gente vieja” por sus ideas y jóvenes ávidos de modernidad. Así se gestó lo que consideró como la primera “gran” reforma de la Universidad de Córdoba. Por entonces, eran muchos los jóvenes que advertían la necesidad de efectuar cambios en esa casa de altos estudios¹².

En 1880 se logró un acuerdo general en torno a la economía liberal y aperturista y la organización federal del Gobierno basado en la Constitución Argentina de 1853. Ese año se decidió la Federalización de la Ciudad de Buenos Aires como capital de la República Argentina y a partir de entonces su universidad se nacionalizó.

El 1 de marzo de 1883 y hasta que se dictara una ley de la materia, las dos universidades nacionales existentes se regirían por un estatuto provisorio que denominaba a ambas universidades de la siguiente manera: Universidad de la capital y Universidad de Córdoba. Entretanto, ambas debían dictar sus propios estatutos subordinándose a las siguientes reglas: la universidad se componía de un rector, elegido por la asamblea universitaria, duraba cuatro años en funciones, pudiendo ser reelegido, y un consejo superior, compuesto por los decanos de las facultades que funcionaban en ese momento y que dirimía los conflictos existentes, formulaba el proyecto de presupuesto y dictaba los reglamentos que fuesen necesarios para

11 El grupo inicial estuvo conformado por los siguientes profesores (Burmeister, el geólogo Ludwig Brackebusch, Adolfo y Oscar Döering, químico y matemático respectivamente, Jorge Hyeronimus, Francisco Latzina, Hendrick Weyemberg, holandés de nacimiento, pero formado en Alemania en medicina. Todos llegaron a esta ciudad gracias a que el gobierno nacional los había contratado por intermedio del primero y se incorporaron a las nacientes facultades.

12 Escuela de Kinesiología y Fisioterapia. *Memoria del Rector Lucero de 1874*. (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1975). <https://ekyf.fcm.unc.edu.ar>; ver también Gregorio Bermann, *La obra educacional del rector Manuel Lucero y su época: conferencia pronunciada en el acto organizado por la Federación Universitaria el 15 de junio de 1922, celebrando el cuarto aniversario de la 'nueva universidad'*. (Córdoba: Establecimiento Gráfico A. Biffignandi, 1922). <https://bdu.siu.edu.ar/bdu/Record/B-25-64852/Description>



el régimen común de los estudios y disciplinaba los establecimientos universitarios. Cada facultad no podría superar los quince catedráticos que eran designados de una terna que se pasaba al poder ejecutivo nacional, que también tenía la facultad de la destitución de estos. Y lo más importante para que la institución funcionase, era contar con recursos que los proporcionaba el Gobierno nacional, sumado al producido de los derechos de matrículas, exámenes oficiales y certificados.

Entretanto, en 1885, se dictó la primera ley universitaria que fijó las bases a las que debían ajustarse los estatutos de las universidades nacionales. Y en 1886 se modificaron los Estatutos de la Universidad de Córdoba para adaptarlos a las prescripciones de dicha ley. En virtud de esta, las universidades nacionales (Buenos Aires y Córdoba) tenían el derecho exclusivo de expedir títulos¹³. Si bien aseguraba la autonomía universitaria y organizaba su autogobierno, integraba los consejos académicos con profesores en ejercicio de la docencia y con notables ajenos a la enseñanza. De esta manera, convertía a tales cuerpos en academias dotadas de autoridad y de la misión de proponer temas para ocupar las cátedras que finalmente eran ocupadas por profesores designados por el poder ejecutivo nacional sin concurso de antecedentes ni de oposición. Este régimen de carácter conservador impidió la actualización universitaria por mérito y no establecía ninguna garantía de renovación, supeditando la vida universitaria a las decisiones del poder político. Fue un sistema bastante estable mientras fue hegemónico el pensamiento positivista, pero en el tránsito del siglo XIX al XX los deseos de cambios de algunos catedráticos y estudiantes fueron más notables.

La generación de 1914

El centenario de la Revolución de Mayo de 1810 encontraría a Córdoba y a los hombres de la universidad pugnando entre nuevos y viejos líderes, y el surgimiento de distintas propuestas políticas que, a veces, no hallaron buena recepción en la sociedad o en los estudiantes universitarios.

La aparición de una corriente como la georgista, nombre con el que se individualizaba a los seguidores de Henry George, no fue muy bien acogida en esos días dentro de una sociedad tradicional, aunque sí contó con el beneplácito de un grupo de jóvenes que habían llegado al mundo en medio de la crisis económica, social y política de 1890 y otra serie de acontecimientos que dejarían su huella en ellos, y que pertenecían a la generación de 1914. Pronto, esos jóvenes que serán protagonistas de la reforma de 1918 conformaron una Sociedad Georgista, integrada por muchos de los dirigentes estudiantiles, entre los que se incluía a Deodoro Roca, quienes sugirieron al profesor de Economía Política que incluyera en su programa dichas ideas con el fin de propiciar las discusiones de esas doctrinas nuevas entre los estudiantes¹⁴.

13 Cfr. la ley que fija las reglas a las que deben subordinarse los estatutos universitarios en Constituciones en Córdoba, 463-464.

14 Marcela González y Norma Riquelme, "La Sociedad Georgista de Córdoba. Intérprete y orientadora de cambio", IV Jornadas de Historia de Córdoba y IV Jornadas Municipales de Historia de Córdoba, Córdoba, Junta Provincial de Historia, 2002.

Figura 1. Alfredo Palacios en 1904 (1875-1965)



Fuente: foto tomada de Google

Las propuestas del socialismo tuvieron mayor repercusión en Buenos Aires, donde las protestas sociales hacían ruido. Un representante de ese movimiento fue Alfredo L. Palacios, quien, con su texto *La nueva universidad*, orientó al movimiento reformista estudiantil de todo el continente, defendiendo en forma elocuente y documentada la autonomía universitaria, el derecho al cogobierno y una educación superior nacional, popular y científica¹⁵.

Y a pesar de que Palacios estuvo en Córdoba en los días previos a la reforma de 1918 acompañando a los estudiantes, sus ideas fueron rechazadas por los dirigentes políticos cordobeses católicos y conservadores, cuyos principales representantes aceptaban la existencia de un Dios, aun cuando muchos de sus adherentes no fuesen religiosos practicantes y hasta participaran de la masonería al lado de algunos liberales. La Iglesia, que se sentía amenazada ante esas corrientes, aceptaba las Encíclicas del papa León XIII que condenaban al socialismo, al comunismo y también a la masonería¹⁶. El comunismo era un fantasma que comenzaba a preocupar en el tránsito del siglo XIX al XX y se hizo más visible después de la Revolución de 1917.

Mientras tanto, el liberalismo comenzaba a ser aceptado por la mayoría de los dirigentes del Partido Autonomista Nacional (PAN) aliados con el general Roca. Más adelante, algunos pasarán a adherir al Partido Demócrata. Serán personas de buena posición económica, aunque no pertenecientes a sectores de largo arraigo en la sociedad local¹⁷.

15 Alfredo L. Palacios, *La nueva Universidad*, (Buenos Aires: Alfredo L. M. Gleizer, Editor, 1925).

16 Norma Dolores Riquelme, *Universidad, ciencia y reforma antes de la Reforma* (Buenos Aires: Conicet, 2013).

17 Marcela González, "Los universitarios, ideas, cultura. Ideas y protagonismo. 1880-1910". En *Ideas, cultura e historia en la creación intelectual latinoamericana siglos XIX y XX*, compilado por Hugo Cancino Troncoso y Carmen de Sierra. (Ecuador: Biblioteca Abya-Yala, 1997).

El partido radical aparecía como la única fuerza que podría enfrentar al PAN, sin embargo, debemos anotar que las elecciones eran fraudulentas y controladas por el poder central, lo que daba paso a que las confrontaciones se dirimieran entre los más fuertes. La Unión Cívica Radical se había pronunciado en contra de esos personajes en varias oportunidades y en consecuencia produjo tres levantamientos armados en 1890, 1903 y 1905, que no lograron sus objetivos. En esa época, el krausismo impregnó su visión del mundo a varios miembros universitarios argentinos, y dentro del radicalismo, a su líder Hipólito Irigoyen.

Junto a esas corrientes debemos mencionar al hispanismo, iniciado tras la guerra hispano-cubana-norteamericana. Ese conflicto fue el disparador en Latinoamérica de distintas vertientes de pensamiento. Se abandonó la imitación de modelos foráneos que predominaron en una buena parte del siglo XIX y hubo una reconciliación con la tradición. Las posturas antiyanquis y antiimperialistas prendieron en los jóvenes universitarios cordobeses.

En síntesis, esas ideologías y los vaivenes políticos de los que participaba la clase universitaria, ya ocupando cargos políticos o académicos, demostraban que no había partidos ni ideas claras, sino que el poder se concentraba alrededor de algunas figuras con ambiciones propias. La universidad en este marco de ideas era al fin un reflejo de la sociedad y se debatía dentro de sus propias limitaciones¹⁸.

Las corrientes de ideas vigentes para esta generación se habían pronunciado por temas sociales y económicos. Varios de ellos apostaban por el georgismo, una doctrina económica fundada por el economista norteamericano Henry George, que proponía un impuesto a las tierras improductivas y abogaba por una reforma agraria que terminase con el latifundio¹⁹. Esos jóvenes, pertenecientes a las clases medias emergentes, herederos de viejas oligarquías y algunos afortunados hijos de inmigrantes tempranamente favorecidos en el comercio, encontraron en esas ideas un irrefrenable interés filosófico. Ellos serían los que participarían en la reforma de 1918 haciendo alianza con el movimiento obrero, siendo el portavoz de nuevos grupos sociales que llevaban sus reivindicaciones a la calle y se insertaban en los procesos políticos convirtiéndose en un eslabón, quizás el más detonante, del movimiento político general. Al mismo tiempo, alentaron la creación de agrupaciones o clubes, como, por ejemplo, el *Ateneo Universitario*, *Córdoba Libre*, que en realidad era una logia conformada por ese grupo de estudiantes de la generación del 14 y el *Comité Pro Reforma*, que se pronunciaban contra el clericalismo, el militarismo y la burguesía, de la cual formaban parte. Por esas razones no tardaron en tener encontronazos con el sector clerical.

18 María Cristina Vera de Flachs, "La universidad liberal argentina. Cambios y transformaciones antes de la reforma de 1918" en *Las Universidades hispánicas de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal*, tomo II (Salamanca: Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León, 2000).

19 Mayores detalles en Marcela González y Norma Riquelme, "La Sociedad Georgista de Córdoba. Interprete y orientadora de cambio", IV Jornadas de Historia de Córdoba y IV Jornadas Municipales de Historia de Córdoba, Córdoba, Junta Provincial de Historia, 2002.

Figura 2. Grupo de reformistas que tomó el rectorado de la U.N.C., 1918



Fuente: foto de la UNC.

Contribuyó también al cambio de mentalidad de esos jóvenes la presencia en la ciudad de Córdoba de varios personajes, entre otros, de José Ortega y Gasset, quien, junto a su padre, José Ortega Munilla, visitó la Argentina por primera vez en 1916 y llegó a la Universidad de Córdoba. Su presencia tuvo gran éxito y fue reflejada en la prensa local, en cuanto acercó a los estudiantes la vanguardia del pensamiento europeo del siglo XX y dio a conocer a autores como Husserl y Scheler, pero también Brentano, Driesch, Meinong, Lorentz, Minkowski y Einstein, los cuales resultaban prácticamente ignorados en nuestras latitudes americanas. Ortega desarrolló una crítica sistemática al positivismo y al utilitarismo, combatió el escepticismo y el psicologismo. No era un autor desconocido, ya Ingenieros lo había comentado en su *Revista de Filosofía*, que tenía gran acogida entre los universitarios.

Junto a él debemos mencionar a José Ingenieros (1877-1925), médico psiquiatra y filósofo, y a Alejandro Korn, quienes también despertaron gran expectación y profundizaron en la reflexión filosófica los principios del movimiento renovador²⁰.

Ingenieros y Leopoldo Lugones fueron directores del periódico socialista *La Montaña*, aparecido en 1897²¹, y junto a su discípulo Aníbal Roberto Ponce [1898-1938] fueron

20 Marcela González y María Cristina Vera de Flachs, *Actores de la Reforma. Del espíritu del círculo al amanecer democrático*, (Córdoba: Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba, 2018).

21 El primer número fue publicado el 1 de abril de 1897, se abrió con un manifiesto titulado "Somos socialistas". Continuó con un artículo contra el Estado («La sociedad sin Estado»), que se extendió en los números segundo y tercero. *La Montaña* argumentó que el Estado era resultado de la propiedad privada y pidió su abolición. En total se publicaron de forma quincenal 12 números, entre el 1 de abril y el 15 de septiembre de 1897.

editores de la *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias y Educación* entre 1915 y 1929, donde imprimirán a sus ideas una concepción científicista, fundamentada en las ciencias naturales y en especial en la teoría evolucionista. Desde esa óptica, emprenderán la tarea de interpretar los fenómenos sociales y políticos de la Argentina, dando lugar así a una declarada sociología biológica que tomará mayor énfasis en sus obras. Cuando el Manifiesto Liminar habla de los “hombres libres de Sud América” está recogiendo la idea de libertad de la época de la independencia y reconociendo la idea de un pueblo no solo nacional sino latinoamericano.

Esa idea de libertad está unida a la idea del derecho a la autonomía para todas las universidades nacionales existentes entonces. ¿En qué consistía este concepto? en el derecho a regirse por sus propias normas, a disponer de los fondos sin intervenciones extrañas, del derecho del profesorado, pero también de los estudiantes cuando señalaba que tenían derecho a dirigir la universidad. La juventud ya no pide. Exige que se le reconozca el derecho a exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes.

Dos serios conflictos internacionales desatados en la segunda década del nuevo siglo, la I Guerra Mundial y luego la Revolución rusa, serán el “crujido gigantesco de un sistema viejo en Europa, nuevo aún en nuestra América”, y vinieron a revelar una división generacional y plantear nuevos problemas. Eso llevó a intelectuales y a los jóvenes a reflexionar sobre el mundo del momento. Europa dejaba de ser vista como meta y América comenzaba a expresar la necesidad de ser el relevo del Viejo Mundo. Deodoro Roca hizo una crítica abierta a la generación anterior, “individualista, chata, acaparadora”, manifestando que con su presencia juvenil conducirían el cambio en la universidad reconstruyéndola como una institución democrática y moderna que mostraría el camino para el progreso de la nación.

El pensamiento reformista potenció notoriamente los lazos entre los estudiantes latinoamericanos por medio de varias instancias. Y ello fue posible a través del factor comunicacional entre sus dirigentes desde el primer momento del movimiento estudiantil y las publicaciones periódicas que circularon en América que contribuyeron a difundir las actividades desplegadas por los diferentes líderes. A la vez, fue el disparador de distintas vertientes de pensamiento en cuanto se abandonó la imitación de los modelos foráneos que predominaron en buena parte del siglo XIX y comenzó una lenta reconciliación con la tradición.

A grandes rasgos, estas eran las corrientes de pensamiento que estaban vigentes en Córdoba a comienzos del siglo XX. El conservadurismo y el liberalismo convivían en la Universidad de Córdoba, aunque los conservadores eran mayoría entre los docentes y dirigentes de la Facultad de Derecho, mientras los liberales se agrupaban preferentemente en las facultades de Medicina y Ciencias Naturales.

La Universidad de Córdoba en los años previos a la reforma de 1918

Hacia 1914 la Universidad de Córdoba contaba con 768 alumnos de los que 321 procedían de Córdoba, 430 pertenecían a distintas provincias y 17 eran extranjeros, 13 europeos y 6 de países limítrofes. De ese total, egresaba un 13 %. Para la época de la reforma ese número se había incrementado a 1000 estudiantes.

Pero debido a los actos realizados por los estudiantes en las distintas facultades en esos días de la reforma, el poder ejecutivo nacional procedió a intervenir la Universidad y adoptar las medidas conducentes para reparar esas causas y normalizar el funcionamiento. El comisionado de la intervención resolvió efectuar una modificación de los estatutos vigentes y entre sus propuestas dispuso renovar las dos terceras partes del consejo superior cada año prohibiendo su reelección inmediata. A la vez, se hizo cargo de algunas quejas estudiantiles al estipular la necesidad de efectuar una modificación de los estatutos para la elección de rector, permitiendo que se convocara a los graduados, aunque no formaran parte del cuerpo, para que de acuerdo con sus condiciones de residencia, antigüedad y honorabilidad pudieran concederles el derecho de voto. Igualmente, permitió que los profesores titulares y suplentes integraran los consejos directivos de las facultades como lo había establecido la Universidad de La Plata. El comisionado opinaba que sería deseable que los consejos directivos revisaran de inmediato los planes de estudio y los programas de enseñanza²².

Los ánimos no se calmaron y los enfrentamientos entre los reformistas y los conservadores eran cada día más virulentos. En respuesta, el poder ejecutivo en mayo de 1923 debió decretar una nueva intervención a la Universidad de Córdoba, esta vez a cargo del Dr. Antonio Sagarna, quien para garantizar su régimen educacional propuso: a) docencia libre, b) asistencia libre a las clases teóricas, c) renovación de autoridades, d) intensificación de carácter positivo y experimental de la enseñanza, e) independencia y estabilidad docente y f) participación del estudiante en el gobierno universitario con voz pero sin voto. El proyecto fue aprobado por el poder ejecutivo nacional el 18 de marzo de 1925²³.

Sin embargo, debemos ser sinceros y decir que esa revolución social y política, que excedía el propio ámbito universitario y que había sido el sueño de muchos de los líderes del 18, no se logró y así lo reconoció el mismo Deodoro Roca en 1936 cuando dijo:

El anticlerical es antiimperialista. Ha ganado en lucidez. El clerical, 'defensor' de la universidad del 18, es ahora fascista. Y muchos 'liberales', también. Mucho reformismo del 18 es el fascismo del 36. La pequeña burguesía ha acabado por poner su 'cordón sanitario' frente a la 'continuidad' de la reforma²⁴.

Es decir, el espectáculo que ofrecían las universidades argentinas en ese momento era parecido al de la prerreforma, una institución netamente conservadora, clerical, militar y patrioter. Los ideales de aquella generación del 18 no se alcanzaron entonces.

Un intelectual italiano, Loris Zanatta, que conoce bien la historia argentina, sostiene que entre los años 20 y 30 del siglo XX había crecido un nuevo mito nacional basado en la idea romántica de la nación y la identidad, que en términos políticos se traducía en una visión religiosa de la política que se va a unir con el fascismo y luego con el populismo que se expande en el peronismo²⁵.

22 *Estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba reformados en 1918*, publicación oficial, 1918. Folleto.

23 AHUC, *Libro de Actas de Sesiones del H. Consejo Superior, 1923-1925*, fs. 207-213.

24 Deodoro Roca, *Revista Flecha*, n.º 14 (1936).

25 Loris Zanatta, Entrevista de Rogelio Demarchi, *La Voz del Interior*, 15 de octubre de 2023, 2 y 3.

Perón y su batalla ideológica

A mediados del siglo XX la ideología imperante en la academia tendría una vuelta más con el ascenso a la Presidencia de la nación de Juan Domingo Perón el 4 de junio de 1946, que desplegó tres banderas: soberanía política, independencia económica y justicia social. Una condición *sine qua non* para modelar estas premisas era despertar una nueva conciencia nacional que lograra en pocos años el apoyo de las masas urbanas. Para eso, era preciso asumir gradualmente el control de la educación en todos sus niveles. Poder y saber se articulan en el discurso peronista. En las escuelas, el régimen impuso un pensamiento monolítico para crear a lo largo de los diez años de gobierno una relación única entre el líder y el partido gobernante.

Entre otras medidas, se separó el Ministerio de Educación del de Justicia, se incrementó el presupuesto para la construcción de escuelas, se fundaron escuelas técnicas, becaron a los estudiantes que no podían pagar los estudios, a la vez que se hablaba de contenidos únicos y uniformes para todo el país, junto a la movilización en masa de estudiantes y padres para exponer los mensajes peronistas que se trasmitían a través de textos únicos y obligatorios. Al mismo tiempo, los pedagogos debían utilizar métodos que se adaptaran a las necesidades del país.

Durante ese gobierno, los estatutos universitarios se modificaron una vez más para establecer que la misión de las casas de altos estudios sería la educación plena de la persona humana. Es decir, por primera vez se incluye un derecho humano.²⁶

72

Entre 1946 y 1956, la “Ley Avellaneda” (denominada así porque tomó como base el texto redactado y propuesto por el Dr. Nicolás Avellaneda), que había sido sancionada en 1885 y que contenía los estatutos para las dos universidades existentes, fue reemplazada durante el periodo peronista por otra rígidamente estatista, a tal punto que los rectores eran designados por el presidente de la República, mientras los distintos centros de estudiantes de las diferentes facultades perdían su peso, pues se organizó un centro de estudiantes único y oficial. Paralelamente, nacieron las Universidades Obreras y se otorgó la gratuidad de la enseñanza, un postulado de la reforma de 1918²⁷.

En 1952, a raíz de una crisis económica y el fallecimiento de Eva Perón, el discurso oficialista se endureció, lo que provocó una fractura en la sociedad argentina que se dividió en dos campos antagónicos: peronismo y antiperonismo o pueblo versus oligarquía.

26 Mayores precisiones de la política educativa peronista en los Planes Quinquenales. Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Informaciones. Perón, Juan Domingo, Primer Plan Quinquenal (1947-1951). Buenos Aires, 1948; Segundo Plan Quinquenal (1953-1957), Buenos Aires, 1953, que no llegó a ejecutarse dado el golpe de Estado de 1955. Cfr. el artículo de Mónica Rein, “Populismo y Educación, el caso peronista (1946-1955)”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2018.

27 Después de la caída del peronismo las universidades obreras pasaron a denominarse Universidad Tecnológica Nacional. Ver: Vera de Flachs, “Escarceos estudiantiles en época de dictadura, Argentina (1976-1981)”, en *Movimientos estudiantiles en la historia de América Latina*, editado por Renate Marsiske, (México: UNAM, 2015).

Las consecuencias del ocaso del peronismo en las universidades argentinas

El periodo comprendido entre 1955 a 1966 tuvo distintas connotaciones. Las universidades argentinas repusieron la lucha del movimiento estudiantil contra las universidades privadas, conocida como “laica o libre”, se creó el Departamento de Extensión Universitaria que analizaba las políticas universitarias implementadas por los gobiernos nacionales de esa etapa. En el orden internacional, la Revolución cubana modificó el tablero. Estados Unidos, durante el gobierno de John F. Kennedy y a través de la Alianza para el Progreso, hizo una promoción de recursos estadounidenses para la educación latinoamericana. En Argentina, eso se unió con el proceso de modernización institucional y de impulso a las actividades científicas en las universidades. CONICET, la Comisión de Energía Atómica y algunas instituciones privadas fueron algunos de los establecimientos que aceptaron los fondos. Sin embargo, las universidades más grandes y combativas, como UBA, La Plata y Córdoba, rechazaron el plan CAFADE, que consistía en un préstamo de los Estados Unidos para ellas, argumentando que, si lo aceptaban, era una forma de controlar el desarrollo cultural. Los estudiantes apoyaron esa posición, razón por la que las paredes de esas casas de altos estudios se llenaron de carteles y grafitis que decían, entre otras consignas, “CAFADE no” y “abajo el imperialismo yanqui”²⁸.

Antes de producirse el golpe de Estado de 1966 en Argentina, se informaba de la existencia de elementos trotskistas y otros grupos de izquierda en las universidades nacionales. La violencia estaba en todas partes. Los distintos sectores que habitaban en el peronismo se enfrentaban a diario por el control del gobierno y del partido, muchas veces en los recintos universitarios. En medio de este clima, el diputado radical cordobés Manuel Molinari Romero se preguntaba en marzo de 1976 ¿“Qué gusano tan inmundo está royendo el corazón del pueblo argentino?”. Y respecto a lo que acontecía en esta provincia, acusaba a la guerrilla, pero indicaba que el Ejército también era responsable de la represión en Córdoba. Todo estaba predispuesto para que estallara un nuevo golpe de Estado²⁹.

La llamada “Revolución Argentina” del 28 de junio de 1966 designó presidente al general Juan Carlos Onganía y las primeras instituciones que sufrieron su política opresiva fueron las universidades. El 29 de julio, el Decreto Ley n.º 16.912/66 se propuso revisar las normas que regían a las universidades con el fin de eliminar las causas de acción subversiva. Entre otras cosas, terminó con la autonomía de las casas de altos estudios, las que fueron intervenidas y cercenadas del espacio político, pasando a depender del Ministerio del Interior. El núcleo normativo de la ley suprimía el gobierno tripartito, disolvía los consejos superiores, transformaba a los decanos y rectores como meros administradores, acababa las agrupaciones estudiantiles y censuraba todo debate de ideas.

Los rectores de las universidades de Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Tucumán, Litoral y Cuyo renunciaron a sus cargos, pues argüían que la medida atacaba la democracia y suplía la autonomía por tecnócratas o por gente de tendencia nacionalista o afín a la Iglesia católica

28 En la Universidad de Córdoba, las facultades de Arquitectura y Filosofía y Humanidades fueron las más combativas. *La Voz del Interior*, 5 de agosto de 1965, 10.

29 María Cristina Vera de Flachs, “Violencia y universidad en la República Argentina. El caso de la Universidad Nacional de Córdoba, 1966-1983” *Universidades*, n.º 80 (2019): 25-48.



con la intención de manipularlos. Algunos juristas se pronunciaron en contra de la ley por considerar que un funcionario “de facto” no podía dictar leyes, sustituyendo al Congreso Nacional. Únicamente tres universidades más pequeñas (del Sur, Cuyo y Nordeste), cuyos rectores aceptaron transformarse en interventores, continuaron con sus clases, mientras se suspendieron en el resto de las unidades académicas³⁰.

A su vez, la Resolución n.º 175 del Ministerio del Interior dispuso la disolución de todas las entidades estudiantiles. El golpe afectó también a la empresa editorial EUDEBA que, en siete años, había llegado a editar 802 títulos a precios económicos, con la excusa de que esa producción esparcía el ideario filo castrista para lectores desprevenidos. Cientos de títulos publicados fueron quemados. Paralelamente, el Decreto Ley n.º 16.984 dispuso la confiscación de sus bienes y el bloqueo de sus cuentas bancarias. El partido Comunista Argentino, de gran acogida entre el estudiantado, fue proscrito.

La Resolución n.º 16.896/55 permitía detenciones y allanamientos sin previa orden judicial, y la n.º 16.970 hacía referencia a la defensa nacional. La autonomía de las universidades ante estos actos era nula. El tema preocupó incluso a un grupo de científicos de todo el mundo, quienes enviaron un telegrama al general Onganía, en el que repudiaban la agresión contra las universidades y sus colegas argentinos, pero el mensaje no tuvo éxito.

A fines de mayo de 1969 hubo un levantamiento obrero-estudiantil en la ciudad de Córdoba, conocido como *el Cordobazo*, acontecimientos que se repitieron en otras ciudades argentinas y que se enmarcaron en la efervescencia internacional de la época. Esto constituyó el inicio del fin del gobierno de Onganía, al mostrar la magnitud del descontento social, el deterioro de la política económica del ministro de Economía, Krieger Vasena, y el fracaso de la dictadura institucional para superar la crisis social y estatal que había comenzado con el derrocamiento y la posterior proscripción del peronismo.

En esos días, Nelson Rockefeller, por entonces gobernador de Nueva York, llegó a Argentina en calidad de enviado especial del presidente de Estados Unidos en su paso por Latinoamérica, con el objetivo de reunir información que permitiera hacer un diagnóstico sobre la región, razón por la que venía acompañado de una nutrida comitiva para encarar el diseño de un nuevo proyecto que reemplazara la fracasada *Alianza para el Progreso* que había sido lanzada por John Kennedy unos años antes. La visita se producía en medio de un clima de gran agitación social en todo el ámbito de la República, lo que dio pie a que se produjeran movilizaciones y acciones que el Gobierno nacional intentó detener con represión, allanamientos, detenciones masivas e interviniendo a los gremios más combativos. En Córdoba las paredes volvieron a llenarse de grafitis como estos:

Onganía, quién te USA; Onganía bebe de Rockemary; No planearemos la miseria; No todo va mejor con Rocka cola; Cristo Obrero: tu patrón es oligarca; Que un americano no marque tu nivel; Fuera el Imperialismo

30 *El Estatuto de la Revolución Argentina* al que se sometía el poder revolucionario no derogó la Constitución, sino que aspiraba a regir junto a ella, prescindiendo de todas las cláusulas constitucionales que determinaban la forma de gobierno para la República Argentina.

La expansión institucional de los 70

Previamente al fin de la dictadura de Onganía, un grupo de personalidades –unidas en torno a la figura del Dr. Alberto C. Taquini– plantearon hacia 1968 un “Programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo”, donde se señalaba que el crecimiento de la población universitaria en algunas casas de altos estudios era uno de los problemas socialmente más relevantes. La aglomeración estudiantil en algunos centros urbanos contribuía a afectar la tranquilidad pública. En 1970, para descentralizar el sistema universitario y fragmentar los reclamos estudiantiles se aprobó dicho Plan por el cual se crearon en solo tres años, 1971-1973, trece nuevas universidades nacionales y una privada, lo que perjudicó financieramente a las universidades tradicionales, protagonistas de la politización de sus claustros, pero incrementó el número de estudiantes universitarios, que pasó de 224 000 en todo el país a 435 000 en 1975, en 1983 había un total de 337 998 y en la actualidad unos 2 549 789, de los cuales 117 830 son extranjeros que cursan en su mayoría carreras de grado y en menor cantidad de posgrados, dada la gratuidad de la enseñanza³¹.

Las universidades nacionales pasaron de 10 a 23. Dentro de las creadas en este marco pueden mencionarse la Universidad Nacional de Río Cuarto (en la provincia de Córdoba), la del Comahue, Salta, Catamarca, Lomas de Zamora, Luján, Entre Ríos y San Luis. Desde entonces, y hasta la vuelta a la democracia en 1983, los escasos derechos conquistados por los universitarios quedaron olvidados en la legislación y en el movimiento estudiantil. Las nuevas universidades regionales, junto con decisiones políticas tomadas por los distintos representantes de los gobiernos militares, pusieron en evidencia ideologías diversas y la necesidad de nuevos reclamos estudiantiles.

El 11 de abril de 1980 se sancionó el Régimen Orgánico para el Funcionamiento de las Universidades Argentinas n.º 22.207, que derogó las leyes 20.654, 21.276 y 21.533, y ocasionó severas críticas por parte de la Federación Universitaria Argentina (FUA), que no cesaron hasta el final de la dictadura. Dicha norma fue considerada la cristalización y verbalización del modelo universitario de la dictadura, razón por la que su derogación se convirtió en una de las principales banderas de los reclamos estudiantiles.

Después de la derrota de la guerra de Malvinas en 1982, el movimiento estudiantil se radicalizó y nuevamente tuvo presencia en las calles de Buenos Aires, Rosario, Córdoba y La Plata, ciudades que sintieron a diario esos reclamos contra los cupos de ingreso, el pago de aranceles y un posicionamiento antidictatorial.

En Córdoba, los estudiantes, además de no ingresar a clases, iniciaron huelgas de hambre que consiguieron involucrar en sus reclamos a los estudiantes del nivel secundario y a algunas instituciones religiosas, profesionales y partidos políticos que solicitaban la vuelta a la democracia.

31 María Cristina Vera de Flachs, “Contribución al Estudio de la Educación Superior de la República Argentina. Un recorrido a través de la historia de la Universidad Nacional de Córdoba”. *RHELA, Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21, n.º 32 (2019): 85-108.



Conclusiones

Los años transcurridos desde la Reforma Universitaria de 1918 hasta hoy, nos invitan a pensar y analizar los problemas y desafíos de la universidad pública en Argentina. Los tiempos han cambiado mucho desde aquella universidad jesuítica y su paso a la universidad republicana. Tanto la situación internacional como la nacional y la universitaria son muy distintas, y eso se evidenció en los distintos encuentros sobre educación superior realizados en Latinoamérica a partir de los años 80 del siglo XX y se reafirmaron en la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, celebrada en Cartagena en el 2008, cuando se afirmó que

'La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado'. En efecto, son los Estados los que tienen el deber fundamental de garantizar este derecho y deben ser quienes definan los principios básicos en los cuales se fundamenta la formación de los ciudadanos y ciudadanas, velando porque ella sea pertinente y de calidad³².

En la Conferencia Regional de Educación Superior, celebrada en Córdoba en junio de 2018, se reafirmó el derecho a la educación superior y la gratuidad. Hoy, de las 63 universidades públicas del país, son pocas las que cobran un arancel y este se aplica a las carreras dictadas mediante la modalidad a distancia, muchas de las cuales son de pregrado y de grado, estudios que sí son arancelados, igual que algunos posgrados. En cuanto a los derechos al ingreso, debemos decir que solo las carreras de Medicina tienen cupos y rinden pruebas de ingreso.

76

En síntesis, la Universidad de Córdoba, una institución nacida en la época colonial, llena de imperfecciones y un poco “difícil”, ha vivido dentro y fuera de ella los acontecimientos políticos más importantes del país hasta su nacionalización y en los años posteriores. Pero ha sido siempre una universidad inquieta. El carácter incisivo, crítico, político, independiente que caracteriza al cordobés, constituyó una cierta unidad con la Universidad, donde sus virtudes y defectos alcanzan su plenitud.

Las experiencias relatadas dan cuenta de vinculaciones de la universidad con la sociedad y los modos en que se construye el conocimiento en un periodo de larga duración. Los reclamos estudiantiles sobre los postulados del 18, tras avances y retrocesos, se fueron consiguiendo a lo largo del siglo XX.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

32 Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe CRES, 2008.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Archivo Histórico General de la Universidad AGHUC. *Libro de Actas de Sesiones del H. Consejo Superior, 1923-1925*, 207-213.
- Archivo Histórico General de la Universidad AGHUNC. *Libro 2 de los Grados*.
- Bermann, Gregorio. *La obra educacional del rector Manuel Lucero y su época: conferencia pronunciada en el acto organizado por la Federación Universitaria el 15 de junio de 1922, celebrando el cuarto aniversario de la 'nueva universidad'*. Córdoba: Establecimiento Gráfico A. Biffignandi, 1922. <https://bdu.siu.edu.ar/bdu/Record/B-25-64852/Description>
- Boletín Oficial de la República Argentina. *Publicación oficial*, 24 de abril de 1980.
- Botana, Natalio R. *La tradición republicana. Alberdi, Sarmiento y las ideas políticas de su tiempo (selección)*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2011. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-tradicion-republicana-alberdi-sarmiento-y-las-ideas-politicas-de-su-tiempo-seleccion/>
- Burmeister, Germán. *Viaje a los Estados del Plata*, tomo I, 1.ª ed. Buenos Aires: Academia Nacional de Historia, 1943.
- Constituciones en Córdoba. Imprenta de la Universidad MCMXLIV, 433.
- Deodoro Roca, *Revista Flecha*, n.º 14 (1936).
- Diario Los Principios, Córdoba.
- Escuela de Kinesiología y Fisioterapia. *Memoria del Rector Lucero de 1874*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 1975. <https://ekyf.fcm.unc.edu.ar>
- Estatutos de la Universidad Nacional de Córdoba reformados en 1918. Publicación oficial, 1918.
- Ex Instituto de Estudios Americanistas. Fondo Documental. *Documento n.º 12.791*.
- Furlong, Guillermo S. J. *Castro Barros, su actuación* Buenos Aires: Academia del Plata, 1961.
- Garro, Juan Mamerto. *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba*. Buenos Aires: Imprenta Biedma, 1882.
- González, Marcela. "Los universitarios, ideas, cultura. Ideas y protagonismo. 1880-1910". En *Ideas, cultura e historia en la creación intelectual latinoamericana siglos XIX y XX*, compilado por Hugo Cancino Troncoso y Carmen de Sierra. Ecuador: Biblioteca Abya-Yala, 1997.
- González Marcela y Norma Riquelme. "La Sociedad Georgista de Córdoba. Intérprete y orientadora de cambio". IV Jornadas de Historia de Córdoba y IV Jornadas Municipales de Historia de Córdoba, Córdoba, Junta Provincial de Historia, 2002.
- González, Marcela y María Cristina Vera de Flachs. *Actores de la Reforma. Del espíritu del círculo al amanecer democrático*. Córdoba: Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba, 2018.
- Halperin Donghi, Tulio. Prólogo de *Recuerdos de provincia*, de Domingo Faustino Sarmiento. Buenos Aires: Grupo Editorial Planeta, 2011.
- Instituto de Estudios Americanistas, *Documento n.º 12.791*.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.

- Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe CRES*, 2008. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453>
- Llamosas, Esteban. "La enseñanza jurídica en un contexto de transición: la reforma de José Gregorio Baigorri en la Universidad de Córdoba (1823)". *Revista de Historia*, (2015): 97-112.
- Palacios, Alfredo L. *La nueva universidad*. Buenos Aires: Alfredo L. M. Gleizer, Editor, 1925.
- Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Informaciones. Perón, Juan Domingo, Primer Plan Quinquenal (1947-1951). Buenos Aires, 1948.
- Presidencia de la Nación, Subsecretaría de Informaciones. Perón, Juan Domingo, Segundo Plan Quinquenal (1953-1957). Buenos Aires, 1953.
- Rein, Mónica. "Populismo y Educación, el caso peronista (1946-1955)". *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 2018.
- Riquelme, Norma Dolores. *Universidad, ciencia y reforma antes de la Reforma*. Buenos Aires: Conicet, 2013.
- Torres, Félix. *Manuel Antonio de Castro y la primera reforma universitaria en Córdoba*. Córdoba: Editorial de la Municipalidad de Córdoba, 2003.
- Vera de Flachs, María Cristina. *La ciencia joven, prosopografía y la producción científica de los alemanes*. Córdoba: Junta Provincial de Historia de Córdoba, 2002.
- Vera de Flachs, María Cristina. "La universidad liberal argentina. Cambios y transformaciones antes de la reforma de 1918". En *Las Universidades hispánicas de la monarquía de los Austrias al centralismo liberal*, tomo II. Salamanca: Universidad de Salamanca, Junta de Castilla y León, 2000.
- Vera de Flachs, María Cristina. "Violencia y universidad en la República Argentina. El caso de la Universidad Nacional de Córdoba, 1966-1983". *Universidades*, n.º 80 (2019): 25-48.
- Vera de Flachs, María Cristina. "Contribución al Estudio de la Educación Superior de la República Argentina. Un recorrido a través de la historia de la Universidad Nacional de Córdoba". *RHELA, Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 21, n.º 32 (2019): 85-108.
- Zanatta, Loris. "Entrevista de Rogelio Demarchi". *La Voz del Interior*, 15 de octubre de 2023.



José María Vargas Ponce: el primer rector de la universidad republicana de Venezuela (Aportes para los fundamentos de la universidad decolonial)



Artículo de reflexión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17520>

Historia del artículo:


Recibido: 11/12/2023
Evaluado: 20/03/2024
Aprobado: 27/04/2024
Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo

Mora García, José Pascual: "José María Vargas Ponce: el primer rector de la universidad republicana de Venezuela (Aportes para los fundamentos de la universidad decolonial)" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol. 26 no. 43 (2024).

José Pascual Mora García¹ ✉

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

 <https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>

1 Posdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas; magíster en Gerencia Educativa de Universidad Nacional Experimental del Táchira; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Historia de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili, España. Filósofo, Universidad Central de Venezuela. investigador escalafonado en la categoría Asociado de Minciencias, Grupo de Investigación HISULA; catedrático del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cade UPTC.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** José Pascual Mora García, Calle 1 # 6-44 BI 5 Apto. 404 Florida Parque Tunja, pascualmoraster@gmail.com.



Resumen

Objetivo: el objetivo central es develar los fundamentos de los Estatutos de la Universidad Central de Venezuela (1827), considerada la primera universidad republicana de Venezuela. Esta era sensuataria (sic) de la Real y Pontificia Universidad de Caracas (1721), con su herencia colonial del antiguo Colegio Santa Rosa de Lima de Caracas.

Originalidad: se busca elaborar un estudio sobre los Estatutos y la mentalidad educativa, con documentos de “primera mano”, arqueo documental y aplicación del método dialógico-crítico, descriptivo, empoderado en los lineamientos de las epistemologías del sur.

Metodología: es un estudio que metodológicamente se nutre del paradigma historiográfico de la red Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Shela).

Estrategia/Recolección de información: el estudio se basa en las fuentes de las Actas del Claustro Pleno Universitario. Entre otros puntos abordaremos: el estado del tema de la ciencia experimental, la relación de sanciones o castigos, los compromisos de los estudiantes y los beneficios y normas, la eliminación de la figura del censor regio, la exoneración del servicio militar para los estudiantes, la eliminación del prejuicio de la “limpieza de sangre” para ingresar a la universidad, el proceso de elección del primer rector republicano, las obras pías como escenarios para el sostenimiento de la universidad, el apoyo a la integridad de Colombia, la fundación de las cátedras para la enseñanza del inglés y francés, la determinación del derecho de jubilación de los profesores, la universidad como junta protectora del Colegio de Niñas Educandas, la exoneración de los pagos para el derecho de grado del bachiller Medardo Medina, por ser de notoria pobreza, entre otros aspectos que constan en sus Estatutos.

Conclusiones: la universidad republicana se funda en los criterios de la ciencia moderna, los derechos establecidos en la Constitución de 1821 y los principios emergentes en materia laboral en la universidad. La formación intelectual y el espíritu civilista del venezolano José María Vargas Ponce (1786-1854) fue fundamental para aquilatar como primer rector el centro de las luces inspirado en el espíritu de la Ilustración.

Palabras clave: *Universidad; republicana; ilustración; profesores; estudiantes; cátedras.*



The first rector of a republican university in Venezuela: José María Vargas Ponce (Contributions to the foundations of the decolonial university)

Abstract

Objective: The main objective is to reveal the foundations of the Statutes of the Central University of Venezuela (1827), considered the first republican university in Venezuela. This was *sensuataria* (sic) of the Royal and Pontifical University of Caracas (1721), with its colonial heritage from the old Colegio Santa Rosa de Lima in Caracas.

Originality: The idea is to prepare a study on the Statutes and the educational mentality, with “first hand” documents, documentary archaeology, and the application of the dialogical-critical, descriptive method, empowered by the guidelines of Southern epistemologies.

Method: It is a study that is methodologically based on the historiographic paradigm of the network of the Society for the History of Latin American Education (Shela).

Strategies/Information Collection: The study is based on the sources of the minutes of the full quorum of the University. Among other points we will address: The state of the art of experimental science, the punishments list, the obligations of the students and the benefits and norms, the elimination of the figure of the royal censor, the exemption of military service for students, the elimination of the prejudice of “purity of blood” for university admission, the process of electing the first republican rector, the pious works as scenarios for the support of the university, the support for the integrity of Colombia, the creation of chairs for the teaching of English and French, the establishment of the retirement right of teachers, the University as a protective body of the College of Educated Girls, the exemption of payments for the right to graduation of the bachellor Medardo Medina, for being notoriously poor, among other aspects that appear in its statutes.

Conclusions: The republican university is based on the criteria of modern science, the rights established in the Constitution of 1821 and the emerging principles in labor matters at the university. The intellectual training and civil spirit of the Venezuelan José María Vargas Ponce (1786-1854), the first president of the university, were fundamental in enriching it, inspired by the spirit of the Enlightenment.

Keywords: *University; republican, Illustration; professors; students; chairs.*

José María Vargas Ponce: o primeiro reitor da universidade republicana da Venezuela (Contribuições para os fundamentos da universidade decolonial)

Resumo

Objetivo: o objetivo central é desvendar os fundamentos dos Estatutos da Universidade Central da Venezuela (1827), considerada a primeira universidade republicana da Venezuela. Esta foi uma sensuataria (sic) da Real y Pontificia Universidad de Caracas (1721), com a herança colonial do antigo Colégio Santa Rosa de Lima de Caracas.

Originalidade/suporte: o objetivo é elaborar um estudo sobre os Estatutos e a mentalidade educativa, com documentos de “primeira mão”, uma pesquisa documental e a aplicação do método dialógico-crítico, descritivo, fortalecido nas orientações das epistemologias do sul.

Metodologia: trata-se de um estudo que se apoia metodologicamente no paradigma historiográfico da rede da Sociedade Latino-Americana de História da Educação (Shela).

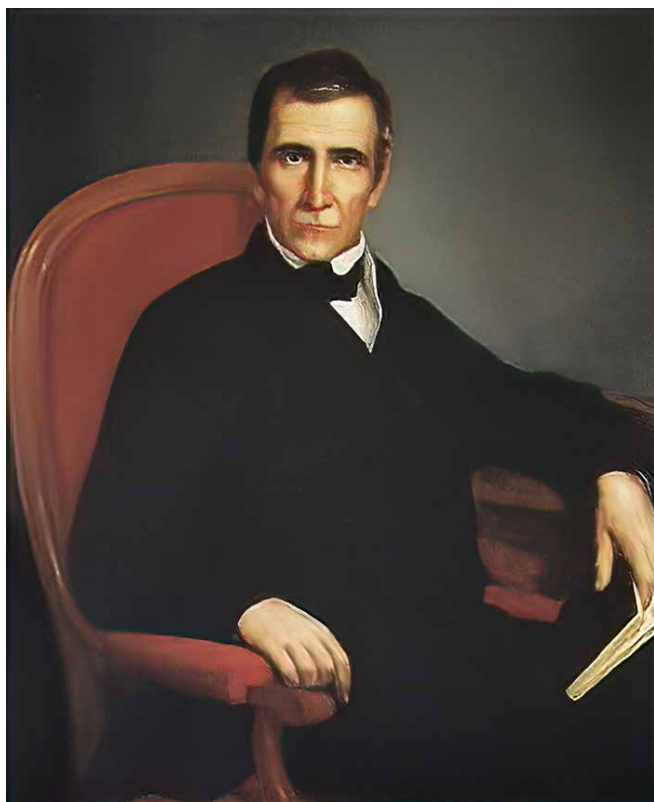
Estratégias/ coleta de dados: o estudo baseia-se nas fontes das Actas do Plenário do Senado Universitário. Entre outros pontos, abordaremos o estado da disciplina de ciências experimentais, a relação de sanções ou castigos, os compromissos e benefícios estudantis e as normas, a eliminação da figura do censor real, a exoneração do serviço militar para os estudantes, a eliminação do preconceito de “limpeza de sangue” para entrar na universidade, o processo de eleição do primeiro reitor republicano, as obras pias como cenários para o apoio à universidade, o apoio à integridade da Colômbia, a fundação das cadeiras para o ensino do inglês e do francês, a determinação do direito de reforma dos professores, a universidade como conselho protetor do Colegio de Niñas Educandas, a exoneração dos pagamentos pelo direito de grau do bacharel Medardo Medina, por ser de notória pobreza, entre outros aspectos que constam dos seus Estatutos.

Conclusões: a universidade republicana baseia-se nos critérios da ciência moderna, nos direitos estabelecidos na Constituição de 1821 e nos princípios emergentes da matéria laboral na universidade. A formação intelectual e o espírito cívico do venezuelano José María Vargas Ponce (1786-1854) foram fundamentais no seu papel de primeiro reitor do centro das Luzes, inspirado pelo espírito iluminista.

Palavras-chave: *Universidade; republicano; iluminismo; professores; estudantes; cátedras.*

Introducción

Figura 1. José María Vargas Ponce



José María Vargas Ponce, descendiente de canarios², fue el primer rector y primer presidente civilista de Venezuela. Su formación científica nos presenta su aporte como el más reconocido del siglo XIX en Venezuela. Tuvo gran pasión científica por los estudios de la botánica, de la misma manera que el sabio José Celestino Mutis. Fue un embajador de la ciencia cuyos fundamentos fueron perfeccionados en Edimburgo. Después de su reclusión en La Guaira, por su lucha a favor de la independencia, en 1813 se embarcó a Europa. En Londres fue reconocido con la membresía del Real Colegio de Cirujanos. En 1819, junto con su familia y su madre, se estableció en la isla de Puerto Rico, cerca de la ciudad de Ponce. Colaboró con la Junta de Sanidad de la isla. En 1827, con la llegada a Caracas del Libertador, Simón Bolívar, colabora en la redacción de los Estatutos de la Universidad Central, en la misma sede de la antigua Real y Pontificia Universidad de Caracas, que fuera fundada en 1721. Su

² Manuel Hernández González, *Medicina e Ilustración en Canarias y Venezuela* (Tenerife: Ediciones Idea, 2010).

principal legado fue el haber eliminado la figura colonial del censor regio y abierto las aulas sin más limitaciones de limpieza de sangre.

En 1827, Vargas impulsa la fundación de la Sociedad Médica de Caracas. Emparentados con su formación, los estudios de la botánica lo llevan a relacionarse con la comunidad científica de la época, en particular con Candolle, uno de los más grandes botánicos de la época. Candolle, en reconocimiento a Vargas, bautiza algunas plantas con el nombre de Vargasia.

En 1829 es parte de los creadores de la Sociedad Económica de Amigos del País, siendo su primer director; las “Sociedades Secretas o Sociedades de Amigos es muy tenue, incluso en algunos casos intercambiable (...) De manera que se debe alertar que la línea conceptual entre masonería y Sociedades Secretas no fue muy clara”³.

Es muy importante destacar la labor de esta institución paramasónica que impulsó la ciencia. El mismo José Celestino Mutis fue el principal impulsor en la Nueva Granada; “El interés de Mutis por el desarrollo de las ciencias es casi el mismo que respecto al desarrollo de las Sociedades Patrióticas, las que despliega al fundar las Sociedades Económicas de Amigos del País en toda la Nueva Granada”⁴. Al respecto, comenta Soto que fue nombrado miembro de honor, “estaba unido a esta ciudad por ser el sitio de residencia de su hermano y también porque había estado en la misma desde su llegada al virreinato en 1762 y, posteriormente, también se había desplazado a la Villa a realizar un estudio sobre el terreno y el cambio de lugar del cementerio”⁵. No obstante las ideas progresistas de Mutis y el liderazgo ejercido desde la Expedición Botánica, “la universidad colonial del virreinato de la Nueva Granada no logró institucionalizar la universidad pública ni las reformas ilustradas que fueron expresión de la política pública del gobierno de Carlos III”⁶. En lo que sí se debe reconocer fue en la maceración de la mentalidad educativa en la formación en las ciencias y artes útiles.

Con este *background* académico llega Vargas a la rectoría de la Universidad Central de Venezuela en 1827, en una naciente república que no supo entender la genialidad del sabio José María Vargas⁷. Nuestro objetivo es perfilar el campo conceptual con el cual fue formada la élite intelectual y, sobre todo, José María Vargas, para llevar la rectoría de la Universidad Central de Venezuela, en el deslinde de la universidad colonial⁸. Pues,

3 José P. Mora García, “La masonería en Miranda, Mutis y Zea. Para una historiografía de la francmasonería latinoamericana”, *Revista de Historia de la Educación Colombiana*, 19, n.º 19 (2016): 125.

http://revistas.udenar.edu.co/public/journals/11/cover_issue_418

4 *Ibid.*, 130.

5 Diana Soto Arango, *Mutis, educador de la élite neogranadina* (UPTC: Tunja, 2005), 140.

6 Diana Soto Arango, “La universidad colombiana. Políticas públicas y reformas educativas. 1774-2012”, en *Historia de las universidades latinoamericanas. Tradición y modernidad*, editado por Cristina Vera de Flachs. (Córdoba, Argentina: Báez Ediciones, 2013), 324.

7 Recientemente se modificó el nombre del estado Vargas (2019), que era un homenaje al sabio presidente de Venezuela de 1935. Para devolver al nombre ancestral, La Guaira, “horno caliente”, y la membresía del equipo de beisbol “bucaneros de La Guaira.” En 1998, el gobierno de Rafael Caldera decretó al municipio Vargas como autónomo, separado del Distrito Federal, con el estatuto de Territorio Federal, y poco después sería el estado número 23 de Venezuela. El eterno debate de los nombres y los símbolos de la nación. Algunos sostienen que la decolonialidad simbólica de la nación es clave.

8 Remedios Ferrero Micó, *La Universidad de Caracas y su implicación en el Movimiento Independentista* (Sao Paulo, Brasil: Rudecolombia, Uninove, 2006), 65-108.

La Universidad de Caracas surge en el período convencional que se corresponde con la edad moderna, y más concretamente al final del período. Se crea por real cédula fechada en Lerma el 22 de diciembre de 1721. Especialmente destacando los principios civilistas, que después de 200 años todavía esperamos que sean el derrotero en la construcción de la democracia (...) La organización institucional quedó consolidada con la aprobación de sus constituciones, el 8 de mayo de 1727, y que rigieron la vida universitaria durante un siglo, ya que fueron derogados por Bolívar en 1827. La autonomía institucional la consiguió por medio de rentas, provenientes del seminario en su primera etapa, y después de la real cédula de 4 de octubre de 1784, por la que Carlos III dispuso la separación de la rectoría de la universidad del seminario, se nutrió de censos, matriculas y grados⁹.

Gracias a la preservación del Archivo se pudieron cotejar las fuentes para el trabajo, “la puesta en marcha de un Boletín del Archivo Histórico de la Universidad Central de Venezuela para divulgar todos aquellos documentos de alta trascendencia relacionados con los orígenes de la universidad. El primer número surge como homenaje permanente a la memoria del Libertador, creador de la universidad republicana y que puso fin a la normativa de la universidad real y pontificia de la época colonial”¹⁰.

La universidad no solo fue emporio de formación en la emergencia y comprensión de la ciencia experimental, además de las ideas de la Ilustración, sino que sirvió de aposento para macerar las ideas de la independencia¹¹, entre ellas las que ejercieron el liderazgo en la composición del texto constitucional. En este punto queremos destacar los fundamentos de la universidad decolonial y la decolonización del saber. En este sentido, Ferrero comenta:

La universidad, vigilada por los defensores del sistema monárquico, llegó a prohibir las enseñanzas modernas. La preocupación por darle un contenido científico a la enseñanza se dio en la segunda mitad del siglo XVIII. Baltasar de los Reyes Marrero divulgó las nuevas corrientes de la filosofía moderna en 1788. Fue el que inició la enseñanza de la filosofía racionalista de Locke, Newton, Spinoza, Leibnitz y Descartes, entre otros. No todos fueron realistas, uno de los comisionados por el claustro para revisar las cuentas del administrador fue Juan Germán Roscio, uno de los representantes de la insurgencia revolucionaria anticolonial y antimonárquica. De las aulas de la universidad caraqueña surgieron no sólo los impulsores de la emancipación, sino también, los primeros redactores de la prensa libre y los creadores del nuevo estado independiente¹².

La universidad ha retomado para la celebración del aniversario su fecha fundacional, desde la colonia (1721). En ese sentido, es una universidad tricentenaria¹³, aunque siempre sigue siendo también la primera Universidad Republicana (1827) por lo que el homenaje a la conciencia libertaria siempre ha sido su desiderátum. Debo decir que, siendo mi *alma mater*, de la cual fui egresado en 1986 como licenciado en Filosofía, me comprometo a seguir esos ideales.

9 *Ibíd.*, 109.

10 *Ibíd.*, 110.

11 *Ibíd.*, 12-30.

12 Remedios Ferrero, “La universidad en Venezuela durante el período colonial bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión”, *Estudios de Historia Social y Económica de América*, n.º 11 (1994): 114.

13 Alberto J. Navas Blanco, *El Rey Felipe V de España y la fundación de la Universidad de Caracas en 1721, hoy Universidad Central de Venezuela* (Caracas: Ediciones de la Biblioteca EBUC-UCV, 2021).



José María Vargas Ponce, su formación ilustrada en la Real y Pontificia Universidad de Caracas, su liderazgo civilista y científico.

La presencia de la universidad en la colonia fue muy importante, “se fundaron 32 universidades que otorgaban grados académicos a eclesiásticos y civiles. En su gran mayoría, estas instituciones, obtuvieron las Células Reales y Bulas Papales para su fundación. De éstas se crearon 6 en el siglo XVI, 12 en el siglo XVIII, 11 en el siglo XVIII¹⁴ y 3 en el siglo XIX¹⁵. En este punto, se sumarían dos universidades coloniales para el caso de la Real Audiencia de Caracas, la de Caracas (1721) y Mérida (1785):

Los antecedentes hay que buscarlos en la creación del seminario de San Buenaventura, fundado por el obispo fray Juan Ramos de Lora el 29 de marzo de 1785. Al obispo de la diócesis de Mérida le correspondió redactar las constituciones por las cuales había de regirse la casa de estudios, que sería seminario y más tarde universidad. Esta determinación la tomó el obispo por propia cuenta, pues hasta el 9 de mayo siguiente no comunicó al rey su decisión de destinar el convento de franciscanos ‘para una especie de colegio’, logrando posteriormente del monarca que lo convirtiese en seminario conciliar. Por real cédula de 20 de marzo de 1789, el rey aprobó la institución con el título de Real Seminario de San Buenaventura, afiliado a la Universidad de Caracas para lo relativo a grados. El seminario, llamado de san Buenaventura fue el origen de la universidad, actualmente denominada de Los Andes¹⁶.

Para fines del siglo XVIII, la Real y Pontificia Universidad de Caracas era el epicentro en donde se impartían las primeras ideas del método científico y la física experimental. Sin embargo, este proceso de afianzamiento del paradigma emergente fue traumático, pues la presencia del Santo Oficio de la Inquisición mantenía la prohibición de la enseñanza de la ciencia moderna. Precisamente, el pionero, el fraile Baltasar de los Reyes Marrero, fue un crítico de la escolástica tardía, lo cual queda demostrado en su curso de filosofía natural y lógica que impartía en 1788, y en las nociones de álgebra, aritmética y geometría por considerarlas “(...) indispensables y necesarias para la verdadera inteligencia de la Física, y aún de la misma Sagrada Teología (...)”. También dio a conocer los principios físico-matemáticos de Newton, las leyes de Kepler, el sistema de Copérnico, las teorías químicas de Duvy, Stahl y Lavoiser, y Cosh. Así como las opiniones científicas de Benjamín Franklin y Volta, acerca de la electricidad. Lo cual, a la postre, le costó el cargo y un expediente del Santo Oficio que lo separó del cargo.

En el campo propiamente filosófico alentó a los alumnos al estudio de las doctrinas de Locke, Condillac, Leibnitz, Wolff, Bacon y Lamarck. Entre los discípulos encontramos a Rafael Escalona Arguinzones (1773-1853)¹⁷, Francisco Pimentel y Alejandro de Echezuría. Escalona Arguinzones regentó la cátedra de Filosofía en julio de 1797, siguiendo las instrucciones

14 Agregaríamos una más, y suben a XII, pues el Colegio de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida (1785), recibió el reconocimiento como Real y Pontificio. Cfr. Remedios Ferrero Micó, “La universidad en Venezuela durante el período colonial bibliografía crítica...”, 115.

15 Dina Soto Arango, *Historia de la universidad colombiana, tomo I. Historiografía y fuentes*, (Tunja: UPTC, 1998).

16 *Ibid.*, 116.

17 Hijo de Juan Luis de Escalona y de Francisca Arguinzones y Oviedo, emparentado con José de Oviedo y Baños y hermano de Juan de Escalona. Se destacó en derecho público y doctorado en la doctrina canónica en la Real y Pontificia Universidad de Caracas. Fue profesor de latín y alcanzó prestigio por su dominio.

de su maestro y tiene el mérito de sobreponerse a la rancia tradición tomista y escotista al continuar la enseñanza de la filosofía y física moderna.

En este contexto ingresa en 1798 a la Real y Pontificia Universidad de Caracas el estudiante de medicina José María Vargas, en donde obtuvo el título de bachiller en Filosofía en 1803 y de médico en 1808. Pero lo más trascendental fue recibir las ideas de pionero del pensamiento científico fundado en el método experimental, el cual fue fundamental para su formación científica.

En 1813 viajó a Edimburgo, Escocia, para perfeccionar sus estudios médicos¹⁸ y científicos. Recibió certificaciones honoríficas en Anatomía, Cirugía, Cirugía Ocular, Odontología, Obstetricia, Química y Botánica¹⁹. Fue Miembro del Colegio Real de Cirujanos de Londres. La trayectoria científica de Vargas en el desarrollo de la botánica en Venezuela no es nueva y algunos esfuerzos preliminares por conocer este aspecto ya fueron adelantados en diferentes periodos de las ciencias naturales venezolanas.

(...) el primer esfuerzo por entender la contribución de Vargas a la botánica fue publicado por Adolfo Ernst (1877) en lo que puede considerarse como el análisis más detallado sobre las colecciones botánicas que hizo y su repercusión en los florecientes estudios botánicos de comienzos del siglo XIX. Parte de esta información fue producto del intercambio epistolar que Ernst mantuvo con Alphonse y Casimir de Candolle, segunda y tercera generación de la renombrada familia de botánicos ginebrinos. Posteriormente, Villanueva (1883) publica una de las más completas biografías de Vargas y le dedica un capítulo a su obra botánica, gran parte del cual reproduce la información aparecida en el trabajo que Ernst publicó cinco años antes. Villanueva también incluyó el extenso intercambio epistolar que Vargas mantuvo con varios de los más notables botánicos de su tiempo, entre ellos Augustin Pyramus de Candolle (Ernst 1877), tal como fuera indicado por Tamayo & Moreno (2001) y corroborado en esta investigación, existen evidencias suficientes para afirmar que Vargas mantuvo estrecho contacto con varios botánicos, especialmente con A.P. de Candolle, y llegó a convertirse en el primer colector botánico venezolano. Otro análisis de la correspondencia entre Vargas y varios botánicos ginebrinos fue aparentemente iniciado también por el botánico suizo Luciano Bernardi (1920-2001) (P. Perret, com. pers.), pero el mismo nunca llegó a concretarse²⁰.

18 Por sus raíces canarias, hace parte de la élite de médicos de ascendencia canaria que forjaron la nación venezolana. Manuel Hernández González, *Medicina e Ilustración en Canarias y Venezuela*, (Tenerife: Ediciones La Idea, 2010).

19 Fred W. Stauffer, Rodrigo Duno de Stefano, Laurence J. Dorr, Fernand Jacquemoud y Nicolas Fumeaux, "Contribución del Dr. José María Vargas a las ciencias botánicas en Venezuela", *Acta Botánica Venezuela*, 29 n.º1 (2006).

"Se describe la obra botánica del médico venezolano José María Vargas a través del seguimiento de los contactos que mantuvo con botánicos y naturalistas contemporáneos, y el estudio detallado de las muestras que personalmente colectó en el Valle de Caracas. Las 200-300 colecciones que realizó Vargas se encuentran depositadas en al menos seis diferentes herbarios extranjeros y representan evidencia suficiente para considerarlo como el primer colector de plantas venezolano. La colección Vargasiana incluida en el Prodrómus de Augustin Pyramus de Candolle es una de las colecciones venezolanas de mayor importancia en cuanto a la relación entre el número de muestras y la cantidad de novedades taxonómicas. Se incluye una selección de imágenes inéditas de los especímenes Vargasianos depositados en el herbario Candolleano (G-DC) del Conservatorio y Jardín Botánico de Ginebra y en los herbarios norteamericanos del Jardín Botánico de Nueva York (NY) y el Instituto Smithsonian (US)".

20 *Ibid.*

Las historias conectadas de las universidades de la Nueva Granada y Venezuela

La emergencia del método experimental generó resistencia en los padres y representantes de los estudiantes tanto en la Nueva Granada como en Venezuela. En esa dirección, recordamos que en la Real y Pontificia Universidad de Caracas fue Cayetano Montenegro un férreo opositor. En un proceso que veía desde la comunidad educativa y no desde la propia universidad. El rector Juan Agustín de la Torre, del bienio 1789-1791, falla a su favor del nuevo método alegando que “ninguna nación ha hecho progresos de consecuencia por las armas, por las artes, agricultura y comercio, hasta que se ha entregado al indispensable cultivo de las ciencias”²¹. Antes bien, “desplegó grandes esfuerzos para fundar una cátedra de Matemáticas”²². Recordemos que la matemática y la física eran seguidas por el modelo aristotélico, razón por la cual se convierte en el primer maestro en la enseñanza de la física moderna en Venezuela²³. En el caso de la Nueva Granada fue al revés. La oposición a las ideas del método vino desde la misma casa de estudios²⁴.

Es un proceso que hay que construir de manera comparada, de la misma manera que nos enseña el método para su estudio diseñado por Diana Soto Arango (1998), por eso se deben destacar los aportes de fuentes que alimentan ese estudio, en el caso de Colombia:

el texto de Bohórquez Casallas (1956) La Evolución educativa de Colombia. Este libro plantea descripciones generales sobre la enseñanza colonial en las universidades, entre otras, el Plan de Moreno y Escandón y el de Caballero y Góngora. (...) Alberto Ariza (1980) El colegio –Universidad de Santo Tomás de Aquino de Santa Fe de Bogotá. (...) El mismo autor realiza un estudio sobre fray Cristóbal de Torres, Fundador del Colegio Mayor del Rosario, (...) Fernando Campo del Pozo que ha escrito sobre la Universidad de San Nicolás de Bari y el Colegio de San Miguel de Bogotá, (...) (sobre todo por) rescatar la figura del Padre Padilla como ilustrado criollo. (...) En relación al Colegio del Rosario, el trabajo más exhaustivo que conocemos hasta ahora, lo ha realizado Guillermo Hernández de Alba (1940) en los dos volúmenes de Crónicas del muy ilustre Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario de Santa Fe de Bogotá²⁵. Y en el caso de Venezuela es relevante agregar que la dependencia geopolítica del corregimiento de Tunja (1561-1607)²⁶, y luego del virreinato de Santa Fe de Bogotá hasta 1777, generó una cooperación muy importante en la formación de los estudiantes en el nivel superior. Hay

- 21 Juan Agustín de la Torre, “Extracto del Discurso Económico”, en *Memoria de cien años*, editado por Rafael Fernández Heres, 100 (Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1981).
- 22 Idefonso Leal, *Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827)* (Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1963), 266.
- 23 José Pascual Mora García, “Baltasar de los reyes Marrero (1752-1809): primer educador de la enseñanza de la física moderna en la universidad de Caracas (últimas décadas del siglo XVIII) (para una historia conectada de la historia de la educación en Colombia y Venezuela)”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13 (2009): 5
- 24 Diana Soto Arango, (1992) “Polémicas de los catedráticos universitarios en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII”. En *Actas I Coloquio Historia de la Educación en Colombia*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 1992, pp. 174-186.
- 25 Diana Soto Arango, (1998) p. 28
- 26 Javier Ocampo López (2011) *Los orígenes fundacionales de la Villa de San Cristóbal y el Antiguo Corregimiento de Tunja*. San Cristóbal: Editorial Fondo editorial Simón Rodríguez.

que recordar que el antiguo Colegio de San Francisco Javier de Mérida (1629)²⁷, fundado por jesuitas neogranadinos, fue el pilar fundamental de la mentalidad educativa del Colegio de San Buenaventura de los Caballeros de Mérida, génesis de la Universidad de Los Andes. Pero hay otro aspecto por recalcar, pues los egresados del Colegio de San Francisco Javier de Mérida viajaban a Bogotá en la colonia para terminar sus estudios en los Colegios Mayores²⁸.

El impacto de la Ilustración en la mente de los más destacados ilustrados venezolanos puede constatare en la presencia de un movimiento que le apostaba a los cambios en las ideas y el espíritu dieciochesco. Juan Agustín de la Torre enuncia las políticas educativas en la Caracas de fines del siglo XVIII, en su “Discurso económico. Amor a las letras con relación a la agricultura y comercio”, dirigido al Real Consulado en abril de 1790:

Los ingenios no son regularmente comunes y generales para todas las ciencias, las inclinaciones de los hombres son particulares y adictas a determinadas pretensiones, nacen con cierta disposición proporcionada para ser útiles en la vida civil en este o aquel destino (...) Lejos entonces de ser útiles a la sociedad, resultan gravosos a los pueblos, se entregarán a la vida holgazana, la autoridad de los magistrados no podrá reducirlos al trabajo y honestas ocupaciones, estarán en la república como los forzados en galeras; y por último, no sólo mirarán con grande odio cualquier ejercicio útil sino que también criarán tedio hasta de sus mismas personas²⁹.

Por su parte, Miguel José Sanz, en su “Discurso en el Acto de Instalación de la Real Academia de Derecho Público y Español”, señala esas ideas pioneras del método experimental: “Así como la educación y ejemplo deciden el carácter del hombre, que aunque tenga en sí las raíces de la virtud moral, llega sin el apoyo de la razón ilustrada, a degradarse de su dignidad, abandonándose a sus torpes pasiones y apetitos³⁰.”

En ambos casos se observa la influencia del Siglo de las Luces, al sembrar los andamios mentales del imperio de las leyes y la razón ilustrada como principio fundamental de la sociedad; principios que fueron desarrollados en Francia por Montesquieu, Rousseau, Diderot, D’Alembert y Condorcet. Pero también en los ilustrados españoles: Cabarrús, Campomanes, Jovellanos³¹ y Floridablanca.

Pero la resistencia al cambio pudo más, y a pesar de las defensas iniciales hacia el espíritu novedoso del pensamiento de Baltasar de los Reyes Marrero, se construye un juicio amparado en las ideas del Santo Oficio de la Inquisición. En 1789, siendo catedrático de Filosofía de Seglares estalló una fuerte protesta contra él y se le acusó ante la Corte de Madrid de “infiel

27 José Pascual Mora García, (2008) “El colegio San Francisco Javier de Mérida (1629) el primer colegio de los Jesuitas en la Provincia de Venezuela”, *Heurística: revista digital de historia de la educación*, N°. 9.

28 Edda O. Samudio A., José Del Rey Fajardo, Manuel Briceño Jáuregui. (2003) *El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial: germen histórico de la Universidad de Los Andes*. Mérida : Universidad de Los Andes, Ediciones del Rectorado.

29 Juan Agustín de la Torre. “Discurso Económico. Amor a las letras con relación a la agricultura y comercio.” Citado por Jesús Andrés Lasheras. (1997): «Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas.» en Cuadernos de Postgrado No. 16, Caracas-Venezuela, p. 46.

30 Miguel José Sanz, “Discurso en el Acto de Instalación de la Real Academia de Derecho Público y Español” citado por Rafael Fernández Heres. (1985): *Vertientes Ideológicas de la Educación*, Venezuela, Caracas, Ediciones Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia, p. 44.

31 Gaspar de Jovellanos. *Memorial sobre Instrucción pública.*, Citado por Jesús Andrés Lasheras. (1997) 1997): «Educación y Estado en Venezuela: Historia de las bases ideológicas.» en Cuadernos de Postgrado No. 16, Caracas-Venezuela, p. 45.



a Dios”, que era prácticamente una forma de excomunión pública, al mismo tiempo que se le amenazó de hereje y de divulgador de “(...) máximas y doctrinas contrarias a las que el Rey tiene mandadas, de mal vasallo, sedicioso y rebelde (...)”.

Con estos cargos, fue llevado el asunto al Consejo de Indias en Cartagena, donde se dio un veredicto en su contra, que lo obligó a ceñirse al pie de la letra a los estatutos universitarios; además, se ordenó que las lecciones de álgebra, geometría y aritmética no eran obligatorias y solamente podían recibirlas aquellos estudiantes que voluntariamente lo expresaran. Marrero debió pagar 793 pesos de multa por las costas del litigio. Y ante la amenaza de más sanciones peninsulares, renunció a la cátedra de Filosofía y se retiró al oficio en el curato del Puerto de La Guaira. Las causas fueron expiadas por los peninsulares y el 9 de septiembre de 1800, cuando ejercía el cargo de tesorero de la catedral de Caracas, la Corona lo nombró maestrescuela y cancelario de la Real y Pontificia Universidad, el cual desempeñó hasta su fallecimiento³².

Con el advenimiento de la universidad republicana, gracias al decreto de 1826 del vicepresidente Francisco de Paula Santander, se cambia la denominación colonial de la Real y Pontificia Universidad de Caracas por la de Universidad Central de Venezuela. Como un reconocimiento póstumo al claustro universitario, el rector, Dr. José María Vargas, emitió un acuerdo el 8 de octubre de 1827, que consagró a Marrero como “Ilustre fundador de la Filosofía Moderna en Venezuela” y ordenó que los graduados “(...) lleven en sus títulos de bachiller, licenciado y maestro, la nota de discípulos de este inmortal Maestro (...)”³³.

3. Estatutos de la universidad republicana en las manos del rector José María Vargas

Luego de haber realizado una vida académica en Europa, Vargas regresó a Venezuela para ser parte del apoyo a Simón Bolívar. Por eso, en 1827 fue básica su contribución en la redacción de los Estatutos de la Universidad de Caracas.

Su trayectoria es fundamental en la cimentación del espíritu científico y en el aporte del civilismo en la construcción de la nación venezolana que se expresa en las Actas del Claustro del Pleno Universitario. En este punto destacaremos algunas contribuciones que fueron primordiales como dogmática de las constituciones de la emergente universidad republicana: el claustro universitario; los cancelarios y sus responsabilidades en la gestión universitaria; el estado de las rentas para sufragar los pagos de los catedráticos y bedeles; los roles de los profesores; el estado del tema de la ciencia experimental; la relación de sanciones o castigos; los compromisos de los estudiantes y los beneficios y normas; la eliminación de la figura del censor regio; la exoneración del servicio militar para los estudiantes; la eliminación del prejuicio de la “limpieza de sangre” para ingresar a la universidad; la infraestructura y fachadas de la institución; el proceso de elección del primer rector republicano; las obras pías como

32 Ildefonso Leal. (1997): “Baltasar de los Reyes Marrero” en Diccionario de la Fundación Polar. Caracas. Ediciones de la Fundación Polar. Tomo III, p. 63.

33 Caracciolo Parra Pérez. (1934) *Filosofía Universitaria Venezolana*, Caracas, Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela. (1ra. edición 1934, Caracas. Editorial Suramérica.) p. 61. Cfr. Libro de Claustros, 1799-1843, f. 184. Archivo Universitario. La junta universitaria estuvo presidida por el Dr. José María Vargas, Rector.

escenarios para el sostenimiento de la universidad; la donación de las Obras Clásicas de Miranda por parte de su hijo Leandro, según voluntad de este; el apoyo a la integridad de Colombia; la fundación de las cátedras para la enseñanza del inglés y francés; la consagración del derecho de jubilación de los profesores; la universidad como junta protectora del Colegio de Niñas Educandas; las relaciones con otros rectores de Colombia, como en el caso del rector de la Universidad de Popayán; la exoneración de los pagos para el derecho de grado del bachiller Medardo Medina, por ser de notoria pobreza; entre otros aspectos que constan en sus Estatutos.

- a. Responsabilidad social de la Universidad Central de Venezuela. Es notable destacar que, antes de las conquistas del *Estado social de derecho* del siglo XX, se pueda dar este testimonio del caso del expediente de exoneración de los pagos para el derecho de grado del bachiller Medardo Medina, por ser de notoria pobreza.
- b. La exclusión por la condición social. Es el caso de la dispensa solicitada por ser mulato o pardo, la cual fue negada por la universidad colonial. Como ejemplo están los casos del Acta 207, de 10 de septiembre de 1803, “Sobre las reales Cédulas de Diego Mejías en que S. M. le dispensa de la calidad de mulato para el uso, trato, alternativa y vestido con las demás gentes del pueblo”³⁴. La decisión del claustro no fue favorable, pues alegó que el canal de esa solicitud “sea con intervención del Claustro pleno”.
- c. Al Acta 208 del 23 de septiembre de 1803, “Sobre la pretensión de Lorenzo Mejías Bejarano de calidad pardo, para ingresar como cursante de la Universidad de Caracas”, fue denegada, alegando que “no tiene facultad el claustro para otro distinto procedimiento, se le haga entender al mencionado Bejarano espere la resolución del Supremo Tribunal”³⁵.
- d. La Junta Suprema de Caracas, según consta en el Acta 256 de 8 de octubre de 1810, certifica el derecho a jubilación al Dr. Juan Germán Roscio “y en consecuencia se acordó que quedando inteligenciado el Claustro de la dispensa que le ha hecho la Suprema Junta de los años que le faltaban para obtenerla conforme a Estatuto y de la efectiva jubilación, está pronto por su parte aguardarle en común y particular los honores y exenciones que le corresponden (...)”³⁶.
- e. El Acta 378 demanda sobre “la eliminación de azotes y palmetas en las escuelas”³⁷. Un antecedente acerca de la historia de los castigos escolares, que, si bien se legisla para la escuela dependiente de la ilustre y Pontificia Universidad de Caracas y de la Municipalidad, con fecha 9 de noviembre de 1825, no fue el caso que se hiciera para todo el departamento de Venezuela dependiente de la República de Colombia. Como sabemos, desde 1821 integraba un solo cuerpo geopolítico con la denominada Gran Colombia. En investigaciones realizadas en la ciudad de La Grita, dependiente de la Gobernación de Mérida de Maracaibo, hemos podido

34 Ildefonso Leal. (2010) *La Universidad de Caracas en los años de Bolívar (1783-1830) Tomo II*. Caracas: Ediciones Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela. p. 69

35 Pp. 70-71.

36 P. 135.

37 P. 342.

constatar los casos de violencia escolar en las escuelas, con castigos que habían sido prohibidos³⁸.

- f. El establecimiento de la cátedra de francés, según Acta 380,³⁹ y de la cátedra de inglés, Acta 397 de 6 de febrero de 1827, “el señor Rector expuso que no habiendo todavía en esta Universidad cátedra de idioma inglés, el señor Felipe Santiago Puglia se ofrece a darla por los estipendios que estipule con los alumnos que reúna, añadiendo creerlo bastante calculado para la enseñanza⁴⁰. Este tema marca un hecho relevante, pues mientras se prohibía la enseñanza de la obra de Jeremy Bentham en Bogotá, en Caracas se instalaba la enseñanza del inglés. Un parangón que deja muchas lecturas de fondo. Bentham, en efecto, ejerció influencia en la Universidad Central de Bogotá durante la etapa de la Gran Colombia cuando fue adoptado su texto “Principios de Moral y Legislación (1789) en los estudios de Derecho⁴¹. Aspecto corroborado en la obra de Carlos Barrera Martínez⁴².
- g. Los aires de la Ilustración hicieron posible los procesos de cambio en la conquista por el derecho de leer en la lengua materna; un antecedente de decolonización del saber para el caso de las clases de filosofía, según Acta 375: “Sobre la iniciativa del señor doctor Felipe Fermín Paúl relativa a la dotación de Cátedras, un decreto del Poder Ejecutivo disponiendo la lectura de los cursos de Filosofía en Castellano y la solemnidad de una centuria que cumple esta Universidad de Caracas. Se solicita de su Excelencia el Libertador Bolívar destine fondos para dotar la Universidad⁴³.
- h. El Acta 384 certifica la elección del rector José María Vargas: “Sobre lo mismo. Lectura del Decreto del Libertador Simón Bolívar relacionado con el Rectorado de la Universidad⁴⁴.
- i. El Acta 385 certifica “Sobre el Plan Provisorio de Estudios y Estatutos de la Universidad⁴⁵.
- j. El Acta 389, del 29 de abril de 1827, establece los fundamentos de la Universidad Republicana: “Sobre el examen del proyecto de nuevos Estatutos Republicanos para la Universidad que debe sancionar el Libertador Simón Bolívar⁴⁶.
- k. El Acta 392, del 15 de julio de 1827, prescribe la visibilidad y “Publicación de los Estatutos Republicanos de la Universidad⁴⁷.

38 José Pascual Mora García, (2006) “Historia de la evaluación y del castigo escolar en el Cantón de La Grita. Estudio de caso: maestro José Roo. (1830-1840).” Revista Evaluación e Investigación. Vol. 1, No. 2. julio – diciembre. <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4889>.

39 Ildelfonso Leal, La Universidad de Caracas en los años de Bolívar... p. 349

40 P. 390.

41 BELLO, Andrés. (1951): Filosofía del Entendimiento y otros escritos filosóficos. Caracas. Ediciones Ministerio de Educación. Si tuviéramos que juzgar la herencia de Baltasar de los Reyes Marrero tendríamos que revisar esta obra de Andrés Bello.

42 Barrera Martínez, Carlos. Benthamismo y Antibenthamismo en Boyacá. Tunja: Academia Boyacense de Historia.

43 P. 331.

44 P. 359.

45 P. 360.

46 P. 369.

47 P. 392.

1. El Acta 395, del 8 de octubre de 1827, estatuye sobre las “Obras Pías de Chuao, Cata y Tácata y otras adjudicadas a la enseñanza pública”⁴⁸.

El tema del racismo en la universidad colonial ha sido un punto de tratamiento especial por los historiadores⁴⁹. En efecto, aunque José María Vargas no tuvo problema de demostrar la limpieza de sangre, sí se recuerda el caso de Juan Germán Roscio⁵⁰, quien debió probarla para poder ejercer sus grados de derecho: “Lo cierto es que a Roscio se le aplicó rechazo por su dudosa limpieza de sangre, la cual le valió el veto en 1796 para ingresar al Colegio de Abogados de Caracas. El proceso duró hasta 1800 cuando fue admitido luego de un litigio”⁵¹. A pesar de que la medida “empezó a resquebrajarse a partir de las ‘Gracias al Sacar’, otorgadas a fines del siglo XVIII. Tras la cédula de 10 de febrero de 1795 (posterior a la de 3 junio de 1773), por la que se dispensó la calidad de pardo mediante servicio pecuniario de 500 reales de vellón y de quinterón por 800, el Ayuntamiento de Caracas entró en conmoción y envió un informe al rey el 28 de noviembre de 1796, en el que señalaba: ‘porque además de todo lo que queda expuesto, se franquea a los Pardos, y se facilita por medio de la dispensación de su baja calidad la instrucción de que hasta ahora han carecido y deben carecer en adelante. Hormiguarán las clases de estudiantes mulatos: pretenderán entrar en el Seminario (...)’”. Esta aclaración es muy relevante, en cuanto muestra la fuerte discriminación para poder acceder a la universidad e incluso ejercer los cargos.

La anécdota entre un civilista como José María Vargas y un guerrerista como Pedro Carujo

La herencia de los Libertadores y el guerrerismo de los caudillos maceró en Venezuela una tendencia golpista, al creerse con derechos especiales por ser herederos de los Libertadores. Especialmente por la asonada del 8 de julio de 1835, tras el estallido de la Revolución de las Reformas dirigida por Santiago Mariño y Pedro Carujo⁵², Vargas se vio obligado a salir del país dejando a José Antonio Páez la dirección del ejército constitucional. Sofocada la rebelión, regresó a su cargo; no obstante, renunció en abril de 1836.

Su obra civilista no pudo ser consolidada desde la Presidencia de la República, pues no dejaron proyectar su labor cuando fue presidente. Pero la ciencia ganó un científico, fue una gran oportunidad para poder desarrollar la inmensa vocación de naturalista:

Vargas regresa a Venezuela a fines de 1825 y ya en 1829, siendo presidente electo de la Sociedad Económica de Amigos del país, hace publicar algunas ‘memorias’ sobre el café, cacao, añil, vainilla, tabaco, algodón y otros frutos. De igual manera, propició la fabricación

48 P. 387.

49 Manuel Lucena Salmoral. (2006) “El racismo de la Universidad Indiana: ni mestizos, ni zambos; menos aun negros. En Políticas Universitarias en Latinoamérica: Historia y Perspectivas. Diana Soto & José Rubén Jardilino. (Directores) Rudecolombia, Uninove: Sao Paulo- Brasil, pp. 31- 40.

50 José Pascual Mora, (2012) “Juan Germán Roscio: precursor de los derechos de género en los procesos de independencia en Venezuela.” Aldea Mundo 17, no. 33 (2012):23-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54332636004>

51 *Ibid.*, 26.

52 Reinaldo Rojas. (2023) “Vargas y Carujo”, en El Nacional, 10/09/2018. <https://www.eluniversal.com/el-universal/20012/vargas-y-carujo>.

de algunos modelos de máquinas agrícolas, entre ellas una máquina para descascarar arroz (Ernst 1877). Entre los años 1829 y 1834, involucrado enteramente con la vida universitaria y alejado de las tensiones políticas que vivía Venezuela, Vargas se da a la tarea de enviar muestras de plantas venezolanas a renombrados botánicos europeos, siendo el más destacado de ellos Agustín Pyramus de Candolle. Éste fue un período de esplendor para el desarrollo de Vargas como botánico. En 1835 deja el ámbito académico y consecuentemente se ve reducida su contribución botánica ya que se involucra con la convulsionada vida política del país. En ese mismo año es nombrado Presidente de la República (representa el primer presidente civil en la vida política de Venezuela), pero en 1836 renuncia definitivamente al cargo debido a presiones políticas. A partir de 1837 reanuda sus labores universitarias en las cátedras de Anatomía, Cirugía, Obstetricia, Química, realizando esfuerzos por introducir la botánica como disciplina universitaria. A partir de este momento, hasta su muerte en Nueva York en 1854, aparentemente no pudo continuar involucrándose de manera activa con la botánica; sin embargo, la correspondencia expuesta por Villanueva (1883) sugiere un gran intercambio de ideas sobre plantas nativas con Fermin Toro⁵³.

El caso es que la llamada “carujada” sigue presente en los andamios mentales de los venezolanos.

El tema puede parecer lejano, de una Venezuela del siglo XIX que según Antonio Arráez tuvo treinta y nueve (39) revoluciones entre 1830 y 1903. Sin embargo, lo duradero de aquel conflicto son las nociones de poder y de ley que allí van a estar presentes. En su biografía sobre Vargas, Andrés Eloy Blanco recrea el enfrentamiento entre ambos hombres cuando Carujo, a la cabeza del batallón Anzoátegui, pone bajo arresto al presidente Vargas el 8 de julio de 1835. Allí, Carujo le increpa: ‘Señor doctor, usted sabe ya del pronunciamiento. Evitenos los males tremendos que pueden sobrevenir (...) Los gobiernos son de hecho’⁵⁴. En el epílogo del trabajo nos permitimos reproducir el análisis de Rojas (2018) por ser presentar una excelente síntesis de lo que significa la figura del Rector y Presidente de Venezuela, José María Vargas: ‘Vargas le responde: ‘Permitame usted, el gobierno de Venezuela no es de hecho; la nación se ha constituido legítimamente y establecido su gobierno, hijo de un grande hecho nacional y de la voluntad de todos, legítimamente expresada’. Efectivamente, Vargas había sido electo por sufragio en 1835, en contienda con Soublette, candidato de Páez, bajo un sistema electoral de segundo grado, donde solo votaban quienes sabían leer y escribir y contaran con propiedades o con sueldos por el ejercicio de una profesión, oficio o industria. Por eso se denominaban gobiernos oligárquicos y conservadores. ¿Qué más se dicen Vargas y Carujo? Dice el militar: ‘El derecho, señor doctor, viene del hecho; una revolución produjo el gobierno que usted ha servido, ésta producirá otro, que más tarde se llamará derecho; la nación acogerá esta causa como acogió aquella’. Es decir, solo la fuerza produce los cambios políticos legítimos y efectivos. Y, ¿quién tiene la fuerza de las armas en la República? Vargas le responde: ‘Usted me habla de la voluntad futura de la nación; yo le hablo de la presente. La que usted cita no tiene más autoridad que su palabra; la que yo obedezco está escrita: es la Ley fundamental de la

53 Fred W. STAUFFER, Rodrigo DUNO de STEFANO, Laurence J. DORR, Fernand JACQUEMOUD y Nicolás FUMEAX. “CONTRIBUCIÓN DEL DR. JOSÉ MARÍA VARGAS A LAS CIENCIAS BOTÁNICAS EN VENEZUELA.”

54 *Ibid.*

sociedad venezolana, dada por sus legítimos representantes, con verdadera misión. Si el derecho viene después del hecho, ha de ser de un hecho grande, nacional, en el estado primitivo de la sociedad, y no el hecho tumultuario de una guarnición militar, que no puedo, ni debo considerar sino tal como las leyes lo conocen y califican⁵⁵.

Todavía se mantiene el criterio errado de que el poder militar está por encima del poder civil; Vargas fue un mártir de esa mentalidad guerrerrista. El propio historiador González Guiñan parece adherirse a ese criterio: “El segundo presidente de Venezuela no debía ser un ciudadano civil, sino un ciudadano militar, porque el militarismo venezolano estaba constituido por una falange de hombres muy notables por sus servicios a la independencia (...) Ese militarismo se creía, y con razón, el fundador de la Patria (...)”⁵⁶.

Conclusiones

La universidad no solo fue emporio de formación en la emergencia y comprensión de la ciencia experimental, además de las ideas de la Ilustración, sino que sirvió de aposento para macerar las ideas de la independencia entre los que ejercieron el liderazgo en la composición del texto constitucional, entre otros. Por cierto, el primer texto fue aprobado después de un proceso constituyente el 21 de diciembre de 1811.

La emergencia del método experimental generó resistencia en los padres y representantes de los estudiantes tanto en la Nueva Granada como en Venezuela

En las Actas del Claustro del Pleno Universitario de la Universidad Central de Caracas se pueden constatar los avances de la comprensión republicana. En este punto se pudieron comprobar los fundamentos de las constituciones que rigieron el claustro universitario, por ejemplo: 1. Los cancelarios y sus responsabilidades en la gestión universitaria; 2. El estado de las rentas para sufragar los pagos de los catedráticos y bedeles; 3. Los roles de los profesores; 4. El estado del tema de la ciencia experimental, especialmente los adelantos de la escuela de medicina; 5. La relación de sanciones o castigos, y la eliminación de los romanudos sistemas de castigos escolares; 6. Los compromisos de los estudiantes y los beneficios y normas; 7. La eliminación de la figura del censor regio, que regulaba los libros que se autorizaban para el estudio; 8. La exoneración del servicio militar para los estudiantes, como un reconocimiento del espíritu civilista del egresado; 9. La eliminación del prejuicio de la “limpieza de sangre” para ingresar a la universidad, y la integración de un criterio para superar el racismo como modo de control social para la permanencia y grados, así como el ejercicio profesional; 10. La solicitud de un financiamiento sostenible para mejorar la infraestructura y fachadas de la institución; 11. La implantación de un proceso de elección del rector, lo que en la comprensión republicana significaba un avance para el principio de constituyente originario en los profesores y estudiantes; 12. La regulación para el financiamiento de la universidad

55 *Ibid.*

56 *Ibid.*



con los recursos de las obras pías, caso Obra Pía de Chuao,⁵⁷ como escenarios para el sostenimiento de la universidad; 13. La donación de las Obras Clásicas de Miranda por parte de su hijo Leandro, según voluntad de este; 14. Apoyo a la integridad de Colombia; 15. La fundación de las cátedras para la enseñanza del inglés y francés; 16. La consagración del derecho de jubilación de los profesores; 17. La universidad legisla a favor de la junta protectora del Colegio de Niñas Educandas; 18. El antecedente de la internacionalización del currículum, al mantener relaciones con otros rectores de Colombia, como en el caso del rector de la Universidad de Popayán; 19. La tasa de retorno social de la universidad, el caso de la exoneración de los pagos para el derecho de grado del bachiller Medardo Medina, por ser de notoria pobreza.

Dejamos apenas esbozada para otro trabajo la dimensión del gran defensor del constitucionalismo que fue José María Vargas, ante la asonada de Carujo.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Andrés Lasheras, Jesús. "Educación y Estado en Venezuela: historia de las bases ideológicas". en *Cuadernos de Postgrado* n.º 16 (1997):
- Arcila Farías y Carlos Salazar. *La obra pía de Chuao, 1568-1825: estudios introductorios*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Instituto de Estudios Hispanoamericanos, 1968.
- Barrera Martínez, Carlos. *Benthamismo y antibenthamismo en Boyacá*. Tunja: Academia Boyacense de Historia.
- Ferrero Micó, Remedios. "La universidad en Venezuela durante el período colonial bibliografía crítica, metodología y estado de la cuestión". *Estudios de Historia Social y Económica de América*, n.º 11 (1994): 65-108.

57 Eduardo Arcila Farías & Carlos Salazar. (1968) *La obra pía de Chuao, 1568-1825: Estudios introductorios*. Caracas: Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Instituto de Estudios Hispanoamericanos, 614 páginas.

- Ferrero Micó, Remedios. *La Universidad de Caracas y su implicación en el Movimiento Independentista*. Sao Paulo, Brasil: Rudecolombia, Uninove, 2006.
- Hernández González, Manuel. *Medicina e Ilustración en Canarias y Venezuela*. Tenerife: Ediciones Idea, 2010.
- Hernández González. *Los canarios en la Venezuela colonial (1670-1810)*. Tenerife: Universidad de La Laguna, 1997.
- La Torre, Juan Agustín de. "Extracto del Discurso Económico". En *Memoria de cien años*, editado por Rafael Fernández Heres, 100. Caracas: Ediciones de la Presidencia de la República, 1981.
- Leal, Ildefonso. *La Universidad de Caracas en los años de Bolívar (1783-1830)*, tomo II. Caracas: Ediciones Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 2010.
- Leal, Ildefonso. "Baltasar de los Reyes Marrero". En *Diccionario de la Fundación Polar*, tomo III. Caracas: Ediciones de la Fundación Polar, 1997.
- Leal, Ildefonso. *Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827)*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca de la Universidad Central de Venezuela, 1963.
- Lucena Salmoral, Manuel. "El racismo de la Universidad Indiana: ni mestizos, ni zambos; menos aun negros". En *Políticas Universitarias en Latinoamérica: historia y perspectivas*, dirigido por Diana Soto y José Rubén Jardilino, 31-40. Sao Paulo, Brasil: Rudecolombia, Uninove, 2006.
- Mora, J. "La masonería en Miranda, Mutis y Zea. (Para una historiografía de la francmasonería latinoamericana)". *Revista de Historia de la Educación Colombiana*, 19, n.º 19 (2016): 107-140 http://revistas.udenar.edu.co/public/journals/11/cover_issue_418
- Mora García, José. "Baltasar de los reyes Marrero (1752-1809): primer educador de la enseñanza de la física moderna en la universidad de Caracas (últimas décadas del siglo XVIII) (para una historia conectada de la historia de la educación en Colombia y Venezuela)". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13 (2009): 148-165.
- Mora García, Pascual. "El colegio San Francisco Javier de Mérida (1629), el primer colegio de los Jesuitas en la Provincia de Venezuela". *Heurística: Revista Digital de Historia de la Educación*, n.º. 9 (2008).
- Mora García, José. "Historia de la evaluación y del castigo escolar en el Cantón de La Grita. Estudio de caso: maestro José Roo (1830-1840)". *Revista Evaluación e Investigación* 1, n.º 2 (2006). <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/4889>
- Mora, José. "Juan Germán Roscio: precursor de los derechos de género en los procesos de independencia en Venezuela". *Aldea Mundo* 17, n.º 33 (2012): 23-29. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54332636004>
- Navas Blanco, Alberto. *El Rey Felipe V de España y la fundación de la Universidad de Caracas en 1721, hoy Universidad Central de Venezuela*. Caracas: Ediciones de la Biblioteca EBUC-UCV, 2021.
- Ocampo López, Javier. *Los orígenes fundacionales de la Villa de San Cristóbal y el Antiguo Corregimiento de Tunja*. San Cristóbal: Fondo Editorial Simón Rodríguez, 2011.
- Parra Pérez, Caracciolo. *Filosofía universitaria venezolana*, 1.ª ed. Caracas: Ediciones de la Secretaría de la Universidad Central de Venezuela, 1934.
- Cfr. Libro de Claustros, 1799-1843, f. 184. Archivo Universitario. La junta universitaria estuvo presidida por el Dr. José María Vargas, Rector.
- Rojas, Reinaldo. "Vargas y Carujo". *El Nacional*, 10 de septiembre de 2018. <https://www.eluniversal.com/el-universal/20012/vargas-y-carujo>
- Soto Arango, Diana. *Historia de la universidad colombiana, tomo I. Historiografía y fuentes*. Tunja: UPTC, 1998.
- Soto Arango, Diana. *Mutis, educador de la élite neogranadina*. UPTC: Tunja, 2005.
- Soto Arango, Diana. "La universidad colombiana. Políticas públicas y reformas educativas. 1774-2012". En *Historia de las universidades latinoamericanas. Tradición y modernidad*, editado por Cristina Vera de Flachs. Córdoba, Argentina: Báez Ediciones, 2013.

- Soto Arango, Diana. "Polémicas de los catedráticos universitarios en Santa Fe de Bogotá. Siglo XVIII". En *Actas I Coloquio Historia de la Educación en Colombia, 174-186*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1992.
- Stauffer, Fred, Rodrigo Duno de Stefano, Laurence J. Dorr, Fernand Jacquemoud y Nicolás Fumeaux. "Contribución del Dr. José María Vargas a las ciencias botánicas en Venezuela". *Acta Botánica Venezuela*, 29 n.º1 (2006).
- Samudio A., Edda, José del Rey Fajardo y Manuel Briceño Jáuregui. *El Colegio San Francisco Javier en la Mérida colonial: germen histórico de la Universidad de Los Andes*. Mérida: Universidad de Los Andes, Ediciones del Rectorado, 2003.






Bases bibliográficas e conceituais para o estudo da história da escola moderna de São Paulo (1912-1940)

Carlos Bauer¹ ✉

Universidade Nove de Julho, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0003-1031-5631>

Marcelo Luiz da Costa²

SME-SP, Brasil

 <https://orcid.org/0000-0002-8696-7719>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17374>

Historia del artículo:

Recibido: 12/03/2023

Evaluado: 03/07/2023

Aprobado: 07/08/2024

Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Bauer, Carlos; Costa, Marcelo Luiz da. "Bases bibliográficas e conceituais para o estudo da história da escola moderna de São Paulo (1912-1940)", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumo

Objetivo: O manuscrito se preocupa em apresentar algumas informações bibliográficas e subsídios teóricos elementares com o intuito de contribuir com a construção do conhecimento histórico da práxis pedagógicas da Escola Moderna de São Paulo, experiência do movimento anarquista brasileiro que se desenvolveu, na cidade brasileira de São Paulo (SP), na primeira metade do século XX.

1 Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), Pesquisador de Produtividade (PQ), do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq).

2 Educador e coordenador pedagógico em escola pública, doutor em Ciências Sociais, tem mais de 17 anos de experiência na educação básica, pedagogia social e ensino superior, atuando nas áreas da história, ciências sociais e formação de professores. É autor, entre outros, de *História e resistência da educação libertária no Brasil* (Amazon, 2021). correiomcosta@gmail.com

✉ **Correspondência/Correspondence:** Carlos Bauer - Rua Sócrates, nº 193, apartamento 232, CEP. 04671-070 - Vila Sofia - São Paulo - SP, Brasil. Email: carlosbauer1960@yahoo.com.br



Originalidade/contribuição: A pedagogia libertária, que deitou suas raízes no socialismo e no anarquismo europeus, teve impactos no Brasil com a presença de imigrantes estrangeiros, no entanto, o seu desenvolvimento histórico contou com a militância de brasileiros ou estrangeiros radicados no país.

Método: Metodologicamente procuramos empreender o resgate bibliográfico sistemático das obras dos pensadores libertários clássicos e daqueles autores que, na contemporaneidade, procuram analisar e refletir sobre o papel da pedagogia libertária.

Estratégias/coleta de dados: A revisão bibliográfica crítica e sistemática nos permitiu localizar os matizes da ação e do pensamento libertário que se manifestou educacionalmente, observando os princípios anarquistas, dentre os quais o internacionalismo e o levantamento de informações sobre os caminhos históricos percorridos pelo movimento operário brasileiro, desde a realização do Primeiro Congresso Brasileiro, de 1906, até os intentos da implantação de escolas operárias, livres ou racionalistas, em geral, desde o fim do século XIX e, em particular, no início do século XX.

Conclusões: O contexto histórico da época do surgimento da Escola Moderna n.º 1, criada pelos anarquistas como modelo e que teve à frente João Penteadó, professor anarquista oriundo do interior paulistano a experiência paulista é significativo, já que neste período temos os registros da Escola Moderna n.º 1, criada como protótipo pelos anarquistas nos anos iniciais da década de 1910, em busca de uma alternativa proletária às dificuldades políticas, econômicas e sociais que haveria de perdurar por muitos anos, não sem revezes, refluxos e mudanças em desígnios educacionais e pedagógicos.

Palavras-chave: *Anarquismo; escola libertária; Escola Moderna de São Paulo; história da educação; João Penteadó.*

Bibliographical and conceptual foundations for the study of the history of the Escuela Moderna de São Paulo (1912-1940)

Abstract

Objective: The manuscript aims to present some bibliographical information and fundamental theoretical contributions to aid in the historical understanding of the pedagogical praxis of the Escuela Moderna de São Paulo, an experience within the Brazilian anarchist movement that unfolded in the city of São Paulo in the first half of the 20th century.

Originality/contribution: Libertarian pedagogy, rooted in European socialism and anarchism, made its mark in Brazil through the presence of foreign



immigrants; however, its historical development involved the activism of both Brazilians and foreign residents in the country.

Method: Methodologically, we conducted a systematic bibliographic review of works by classical libertarian thinkers and contemporary authors who analyze and reflect on the role of libertarian pedagogy.

Information Strategies/Data collection: Through a critical and systematic literature review, we identified the nuances of libertarian action and thought as manifested in education, observing anarchist principles, including internationalism. We also gathered information on the historical paths taken by the Brazilian labor movement, from the First Brazilian Congress in 1906 to efforts to establish worker, free, or rationalist schools, particularly in the late 19th and early 20th centuries.

Conclusions: The historical context surrounding the emergence of Escola Moderna nº 1 was created as a prototype by anarchists in the early 1910s, in search of a proletarian alternative to the political, economic and social difficulties that would persist for many years, not without setbacks, ebbs and flows and changes in the educational and pedagogical spheres.

Keywords: *Anarchism; libertarian school; Escuela Moderna de São Paulo; history of education; Juan Penteadó.*

Bases bibliográficas y conceptuales para el estudio de la historia de la escuela moderna de São Paulo (1912-1940)

Resumen

Objetivo: El manuscrito se preocupa por presentar algunas informaciones bibliográficas y subsidios teóricos elementales con el objetivo de contribuir a la construcción del conocimiento histórico de la praxis pedagógica de la Escuela Moderna de São Paulo, una experiencia del movimiento anarquista brasileño que se desarrolló en la ciudad brasileña de São Paulo (SP), en la primera mitad del siglo XX.

Originalidad/aporte: La pedagogía libertaria, que tuvo sus raíces en el socialismo y el anarquismo europeo, tuvo impactos en Brasil con la presencia de inmigrantes extranjeros, sin embargo, su desarrollo histórico incluyó la militancia de brasileños o extranjeros residentes en el país.

Método: Metodológicamente buscamos emprender una recuperación bibliográfica sistemática de las obras de pensadores libertarios clásicos y de



aquellos autores que, en la época contemporánea, buscan analizar y reflexionar sobre el papel de la pedagogía libertaria.

Estrategias/recolección de datos: La revisión bibliográfica crítica y sistemática permitió ubicar los matices de la acción y el pensamiento libertario que se manifestó educativamente, observando principios anarquistas, incluido el internacionalismo y recopilando información sobre los caminos históricos recorridos por el movimiento obrero brasileño, desde el holding del Primer Congreso Brasileño, en 1906, a los intentos de implementar escuelas obreras, libres o racionalistas, en general, desde finales del siglo XIX y, en particular, a principios del XX.

Conclusiones: El contexto histórico del surgimiento de la Escuela Moderna nº 1, creada como prototipo por anarquistas en los primeros años de la década de 1910, en busca de una alternativa proletaria a las dificultades políticas, económicas y sociales que persistirían durante muchos años, no sin contratiempos, reflujos y cambios en el ámbito educativo y pedagógico.

Palabras clave: *Anarquismo; escuela libertaria; Escuela Moderna de São Paulo; historia de la educación; Juan Penteadó.*

Introdução

O presente manuscrito se prende ao levantamento de informações gerais e de subsídios teóricos elementares que favoreçam e possam contribuir com o desenvolvimento de estudos históricos preocupados em examinar a práxis pedagógica libertária que se produziu na cidade de São Paulo (SP), desde o ano de 1912 até os primórdios da década de 1940. A educação libertária constituiu e foi parte significativa do projeto social do movimento anarquista, iniciado no século XIX, na Europa, tendo impactos no Brasil, especialmente, através de imigrantes portugueses, italianos e espanhóis que estiveram presentes na formação da classe trabalhadora brasileira.

Embora no Brasil tenham recebido fiscalização e até mesmo a influência normativa da ação do Estado, as escolas libertárias não pertenceram aos sistemas escolares institucionalizados, consistindo o seu fazer educativo em práticas marginais, não formais e de incidência periférica, relativamente, aos acontecimentos históricos educacionais que se processaram no país.

O modelo referido aqui para a educação libertária vem da pedagogia libertária, formulada a partir das críticas do chamado socialismo utópico à dominação burguesa na sociedade capitalista do século XIX. Naquele contexto se esboçou um projeto educacional junto às fileiras da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), mais tarde conhecida como a Primeira Internacional, que havia sido fundada em 28 de setembro de 1864, “por representantes de sindicatos de trabalhadores do setor comercial, industrial, por sociedades



mutualistas, agrupamentos de intervenção no setor cultural, organizações políticas e de caráter conspiratório contra o capital”³.

O educador francês Paul Robin (1837-1912), um dos seus participantes e, como muitos socialistas, crítico dos sistemas escolares, de origem liberal-burguesa, foi o inspirador de Francisco Ferrer, educador catalão criador do modelo das Escolas Modernas, cuja fundação da primeira se deu em 1901 em Espanha.

A pedagogia libertária tem raízes no pensamento socialista. Este, no entanto, não pode ser entendido de modo homogêneo. Nascido no seio da sociedade burguesa industrial do século XIX, como sua crítica e busca de sua superação social, compreendeu correntes diversas ao longo do tempo.

Não se trata aqui de conhecer e de se produzir uma cartografia crítica da sua heterogeneidade, mas apenas destacar os princípios básicos presentes no ideário anarquista, quais sejam o ataque a qualquer tipo de autoridade e hierarquia, o anticlericalismo, o associativismo ou princípio federativo, a defesa do princípio da autogestão, da ação direta, livre e individual.

A proposta educacional anarquista baseou-se nos postulados da educação integral e do ensino racional. Destacam-se, neste sentido, alguns princípios como a concepção integral do ensino, que deveria ser teórico, prático, intelectual e moral, em que são desenvolvidas atividades de trabalho manual; também uma educação antiautoritária, como queria Bakunin, um dos pensadores do ideário anarquista, cuja relação professor-aluno fosse natural, espontânea e livre, em lugar de uma relação de poder; a instrução deveria ser científica, racional e não dogmática, de caráter eminentemente ideológico.

Em 1904, no Rio de Janeiro, Fábio Luz e Elysio de Carvalho (1880-1925), organizaram a Universidade Popular. Após o fuzilamento de Ferrer em Barcelona, por forças da repressão em 1909, foi criada uma Comissão Pró-Escola Moderna e os anarquistas brasileiros (dos quais muitos imigrantes) empenharam-se na fundação desses institutos em diferentes localidades, mormente, urbanas do país⁴.

A Escola Moderna nº 1 de São Paulo⁵ foi fundada em 13 de maio de 1912, por João Penteadado (1877-1965). Em 1913, foi criada a Escola Moderna nº 2 por Adelino Tavares de Pinho (SILVA, 2009). Houve núcleos no Sul e no Nordeste do país, e no interior paulista.

A perseguição em terras brasileiras não tardou e, em 1919, a Escola Moderna nº 1 foi um de seus alvos. Nos anos 1920, durante o governo Arthur Bernardes, a repressão aos anarquistas e, de resto, aos movimentos de esquerda, no contexto da chamada “questão social”, foi crescente. Outros fatos completam o quadro histórico, tais como o movimento tenentista, especialmente, a completa falência do governo em deter a Coluna Prestes, a polarização

3 Cássio Diniz, Carlos Bauer e Isabella Delcorso, “A educação na Internacional Comunista”, *EccoS – Revista Científica*, São Paulo, n.º 51 (2019), e15894. <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15894>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.

4 Regina Célia Mazoni Jomini, “Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha” (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas FE/UNICAMP Campinas, 1993).

5 A Escola Moderna nº 1 foi dirigida por João Penteadado, seu fundador. Os registros dessa experiência compõem um fundo documental do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – CME-FEUSP.



político-ideológica no plano interno e externo causada pela ascensão dos fascismos, além das lutas do movimento operário.

Alguns Centros de Cultura Social fundados pelos anarquistas na década de 1930 representaram força de resistência no regime varguista, de caráter autoritário e avesso aos esforços organizativos autônomos da classe trabalhadora⁶.

Ocorre que a perseguição ao movimento anarquista é mais remota⁷. Em São Paulo, a partir de 1920, muitas escolas modernas fecharam, havendo deportações, prisões e mortes de militantes. O movimento das escolas modernas perdia sua efervescência dos anos 1910. A Escola Moderna n.º 1 perdurou até 1958, em cujo período adotou várias denominações, sucessivamente: Escola Moderna, Escola Nova, Academia de Comercio Saldanha Marinho, o que, por si só, além do fato de estar sob a direção, por muito tempo, de João Penteadó, não se pode ter como garantia de uma longa vida do seu caráter libertário anarquista.

De qualquer modo, a experiência da Escola Moderna n.º 1 é de significativa importância, na medida em que se insere no contexto da história da educação brasileira e do movimento operário, uma vez que se verificou nos dois primeiros decênios do século XX uma hegemonia da ideologia anarquista entre os trabalhadores brasileiros.

A educação libertária e a história “vista de baixo”

A discussão sobre os fundamentos teóricos e conceituais com o intuito de subsidiar os estudos preocupados em localizar a importância da Escola Moderna n.º 1 se insere no âmbito da história da educação, campo eivado de disputas políticas e ideológicas e, como lembra Miriam Jorge Warde⁸, a ciência histórica e a pesquisa educacional andaram apartadas por muito tempo, de tal forma que não é possível pensar que os impactos de tendências na primeira, incidam na segunda, algo que nos ajuda a entender as razões das chamadas convergências nas pesquisas em educação no Brasil, entre 1971 e 1984, não tiveram a pesquisa histórica como base.

Analisando a produção científica no campo das pesquisas educacionais nas décadas de 1970 e 1980, Warde considera que, de modo geral, a história da educação se constitui mais como uma ciência auxiliar das “ciências da educação” não se constituindo como um corpo disciplinar denso e rigoroso, que faz jus a métodos próprios dos quais não se podem abrir mão.

Em sua origem, a trajetória da pesquisa preocupada com a *história da educação* não surgiu pela mão de historiadores, mas, principalmente, foi proveniente dos pesquisadores acadêmicos inseridos nos programas de pós-graduação em educação.

6 Antonio Arnoni Prado (Org.), *Libertários no Brasil: memória, lutas, cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986. Edgard Rodrigues. *Anarquismo no teatro, na escola e na poesia* (Rio de Janeiro: Achiamé, 1992).

7 Paulo Ghiraldelli Júnior, *Educação e movimento operário*. (São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987).

8 Miriam Jorge Warde, “Anotações para uma historiografia da educação brasileira”, *Em aberto* Vol. 3, n.º 23 (1984): 1-7.

Neste sentido, formou-se certa lacuna de uma autêntica “história da educação”, não porque não fora elaborada por historiadores, mas porque tendeu a negligenciar o rigor e os métodos do historiador, em particular, e das ciências sociais, de modo mais geral e em certa medida⁹.

De nossa parte, estes subsídios buscam contribuir com uma aproximação com a perspectiva história da educação, sob um viés específico, distanciando-se da abordagem histórica mais tradicional. As primeiras escolas históricas – a primeira escrita da história sob o método científico – foram influenciadas pela visão positivista do conhecimento histórico.

Na Alemanha, esse espírito de crença na objetividade do conhecimento que, por isso mesmo, adquire uma dimensão de infalibilidade, esteve presente no método de crítica das fontes históricas postulado por Leopold Von Ranke. Na França esse mesmo movimento se deu a partir de 1876, com a edição da obra *Introdução aos Estudos Históricos*, de Langlois e Seignobos que haveria de se constituir numa espécie de manual para aquelas pessoas que se dedicavam a produção do conhecimento histórico.

O fato é que a historiografia fundada em tais moldes deu origem a uma história baseada nos fatos do Estado ou do governo, de seus governantes e líderes, ou seja, uma história em cujos atores não estavam incluídos às camadas populares. Esta perspectiva tradicional oferece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos feitos dos grandes homens, estadistas e generais, restando ao resto da humanidade um papel secundário no drama da história.

A história tradicional, portanto, se constituiu de início como uma história eminentemente política e embora outros tipos de história – a história da arte, da cultura, por exemplo, ou a história da ciência – não fosse totalmente excluída pelo paradigma tradicional, eram marginalizados no sentido de serem considerados periféricos aos interesses dos “verdadeiros” historiadores¹⁰.

Esse modo de construir o relato histórico introduziu o primeiro paradigma da ciência histórica. Desse referencial teórico-metodológico se distanciou um novo paradigma do fazer da escrita da história, surgido com a revista *Anais de História Econômica e Social*, em 1929 – os *Annales* – sob a direção de Lucien Febvre e Marc Bloch.

O pressuposto tradicional se baseava numa narrativa dos acontecimentos individuais e/ou de curta duração, rejeitada pelos *Annales* como não mais que “a espuma nas ondas do mar da história”, ou seja, deveriam ser examinadas as estruturas econômicas e sociais, que condicionam os acontecimentos individuais, já que os *Annales* propuseram uma história “econômica” e “social”, ou seja, uma perspectiva que pudesse abarcar os trabalhadores, as pessoas comuns e, enfim, o conjunto da população como agentes dessa história e, portanto, não como pessoas “sem história”, conforme a abordagem tradicional.

Com os *Annales*, a perspectiva de uma “história social” se estabeleceu. Mas, o que equivaleria a fazer uma “história social”? Ora, se, por exemplo, para Ranke, a história dos povos era a história dos Estados nacionais, baseada nas ações de governantes, para os historiadores

9 Conferir, especialmente, Mirian Jorge Warde, “Contribuição da história para a educação”, *Em aberto* Vol. 9, n.º 47 (1990): 3-11.

10 Peter Burke. (org.), *A escrita da história: novas perspectivas*, trad. de Magda Lopes (São Paulo: Editora UNESP, 1992), 10-15.

sociais são as insurreições, as revoltas camponesas, as greves, o movimento operário e as reivindicações populares que trazem as mudanças políticas. Enfim, a história social surgiu numa inversão da ótica do historiador, trazendo elementos até então invisíveis ou esquecidos no “porão da história”.

A nova história introduzida com os *Annales* teve como um de seus pressupostos uma história totalizante, isto é, a elaboração do relato histórico precisaria abarcar o conjunto da experiência da humanidade, em seus aspectos econômico, social, político e cultural.

Essa característica favoreceu a abertura e a constituição do campo de abordagem de uma história social. Nessa direção, em 1966, o historiador Edward Thompson escreveu no *The Times Literary Supplement* um artigo intitulado “The History from Below” (A história vista de baixo), em que descreve o viés de abordagem da história social, na medida em que, contrariamente às abordagens tradicionais, da história oficial, todo o movimento do cotidiano, dos trabalhadores, da cultura popular, constituía uma história negligenciada e esquecida.

Ao mesmo tempo, desvelava que a perspectiva de uma “história vista de cima” manifestava uma visão elitista da história, ou seja, a concepção de que os verdadeiros agentes das transformações e das mudanças de curso na história estavam nas camadas dirigentes da sociedade, já que o papel das massas nessa história era invisível ou inexistente, porque conduzidas e não agentes¹¹.

Se a perspectiva da história tradicional, que ressalta a figura dos grandes homens e seus atos, teve impacto na história oficial largamente difundida, só com muita dificuldade se poderia dizer o mesmo acerca da perspectiva da história social. Tradicionalmente, a ideologia do Estado e a construção da identidade nacional promoveram, invariavelmente, uma visão elitista da história, bastando para isto lembrarmos os heróis nacionais, especialmente, no caso de países ex-colônias, em que história dos povos aniquilados pela civilização europeia fora, amiúde, silenciada.

Recentemente, no caso do Brasil, o movimento negro e as ações afirmativas têm reivindicado o papel da etnia africana na memória e na história nacionais. Mas não é só a tentativa de sufocar a história dos povos africanos e da resistência negra, nos países que foram palco da experiência da escravidão e do colonialismo europeu, também, a cultura indígena, a luta das mulheres e o movimento dos trabalhadores urbanos ou rurais têm seus papéis apequenados senão anulados em importância na história nacional.

Se, por um lado, poder-se-ia dizer que tais visões e teses sobre a história nacional já foram amplamente combatidas e até mesmo superadas por uma nova historiografia e inúmeros exemplos se poderia elencar, neste aspecto.

Por outro lado, para o campo da história da educação, seria, talvez, arriscado afirmar que os efeitos de uma abordagem histórica tradicional não puderam ser sentidos, senão vejamos: enquanto nos livros de história do Brasil, a periodização é balizada em fatos políticos e nos grandes líderes – como a “Era Vargas” – havendo mesmo um mero ou simplificado exame da sucessão cronológica dos governos, enfatizando, especialmente, o que seriam os momentos destacado da nossa história como o período colonial, por sua vez, numa perspectiva liberal,

11 Peter Burke, *História e teoria social*, tradução de Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer (São Paulo: Editora UNESP, 2002), 39-41.

os manuais de história da educação mais tradicionais não deixam de destacar, da *Ratio Studiorum* ao Escolanovismo, a centralidade das ideias pedagógicas e da presença dos grandes educadores, como é o caso de José de Anchieta, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

Obviamente, no espaço deste pequeno trabalho não está posto como objetivo qualquer levantamento da historiografia da educação brasileira, mas apenas tecer alguns apontamentos que permitam identificar a perspectiva de uma “história vista de baixo” como viés de abordagem para a história da educação. Assim, pode-se citar o desenvolvimento da história da educação não formal, dos estudos sobre a relação dos movimentos sociais com a educação, da história da educação popular, entre outras temáticas, como as que figuram entre as elaborações presentes nas pesquisas em história da educação, que dialogam com a perspectiva aqui adotada¹².

Com efeito, não fica esvaziada ou anulada, absolutamente, a importância do contínuo desvendamento das teorias pedagógicas, das lideranças e influências individuais na educação e em seus postulados; dos sistemas escolares, da escola e das mudanças na legislação que a regula, que resultam da ação do Estado, enquanto políticas educacionais, tampouco da influência dos teóricos da educação e dos educadores que marcaram o percurso histórico da educação.

A questão, enfim, não é de se aderir a uma perspectiva em detrimento da outra e nem tampouco de uma escolha ideológica ou partidária, mas de se entender a educação como um fenômeno histórico-social, razão porque não pode estar descolada das suas relações com a sociedade em que se manifesta. As abordagens de tais temas e sob esse viés não têm como única função dar voz a personagens até então desconhecidos, como se o historiador tivesse como única tarefa apenas dar um lugar na memória da educação nacional a tais figuras, para louvores, honras e homenagens, mas trabalham no desvendamento do entendimento mais ajustado e compatível com os fatos das ações e lutas das camadas populares no âmbito educacional.

Neste sentido, pode-se citar como práticas educacionais marginais enraizadas nas camadas proletarizadas a educação libertária anarquista nos primórdios do século XX, pesquisados por Flávio Venâncio Luizetto¹³, que estudou a presença do anarquismo no Brasil ou pesquisadores como Celso Beisiegel, Maria Malta Campos e Marília Sposito¹⁴, que elaboraram trabalhos pioneiros focalizando a participação popular na educação e as lutas pelo ensino público em São Paulo podem servir de exemplos de uma abordagem próxima dessa perspectiva.

Do ponto de vista teórico, embora se possam sentir as influências das posições de historiadores marxistas como Thompson e Hobsbawn conduzindo tendências nos estudos do movimento operário, a rigor, não acreditamos ser indispensável, para o caso da abordagem

12 Conferir, *Carlos Bauer. Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica* (São Paulo: Edições Pulsar & Xamã, 2009).

13 Flávio Venâncio Luizetto, “Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional: 1900-1920” (Tese Doutorado, FFCLH/USP São Carlos, 1984).

_____. O movimento Anarquista em São Paulo: a experiência da escola moderna nº 1 (1912-1919), *Educação & Sociedade*, UNICAMP, Campinas vol. VIII, nº 24 (1986).

14 Luiz Carlos Barreira “História e historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)” (Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas FE/UNICAMP, 1995).



de fatos históricos da educação sob a perspectiva de uma “história vista de baixo”, a utilização de categorias de análise marxistas, mas sim a percepção das práticas educativas, com seus atores sem nomes de prestígio ou pouco reconhecidos no cenário, menos porque devemos honrá-los e mais porque foram eles os personagens “comuns”, os imigrantes e os trabalhadores, efetivamente, os protagonistas de uma história de resistência aos desígnios do mundo capital.

O desvendamento desta experiência, por isso, requer, a sua contextualização histórica, o que equivale a observar, passo a passo, as circunstâncias e contingências que conheceu, para captar as nuances de seu desenvolvimento histórico, recorrendo, para isso, não apenas aos seus princípios fundadores, de origem estrangeira, da pedagogia ferreriana, mas acorrendo ao seu entendimento, o contexto brasileiro.

A história da Escola Moderna nº 1 e as práticas escolares

Os documentos e os vestígios da práxis educacional e pedagógica da Escola Moderna nº 1, que funcionou no início do século XX na zona leste da capital paulista, estão sob a custódia do Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (CME-FEUSP). No bojo desse significativo acervo documental, pode ser encontrada, desde a documentação pessoal de João Penteadado, como cartas, produção intelectual na forma de poesias, peças teatrais, assim como os registros escolares da escola.

O estudo de tal documentação, especialmente, os programas das atividades, o jornal *O Início*, que, como o Boletim da Escola Moderna das escolas ferrerianas, constituía no espaço de expressão livre dos estudantes, dão sinais de ações do cotidiano escolar. Também, relatórios feitos pela direção da escola, mormente, sob a responsabilidade de João Penteadado¹⁵, ao poder público, bem como documentos relativos às prisões de Penteadado e da sanha repressiva que se abateu sobre a escola, em particular, no ano de 1919, quando houve grande perseguição ao anarquismo, são ricos relatos da trajetória dessa experiência no âmbito de uma educação pautada por um movimento social de resistência e contestação.

Assim sendo, como já exposto anteriormente, é de especial interesse a análise histórica documental, dentro do arcabouço teórico-metodológico do historiador, seu cerne metodológico. Tal análise é feita ao recurso de elementos como a pesquisa bibliográfica e exploratória.

A análise documental que recomendamos se baseia nos procedimentos de crítica externa e interna da fonte primária. A crítica externa procura localizar aspectos que envolvem a produção do documento, buscando o seu sentido de sua existência dentro de um encadeamento dos fatos.

Essa apreciação permite estabelecer a diferença entre a funcionalidade assumida pelo documento que, assim, pode ser concebido em duas épocas distintas: uma, quando não era recurso do historiador e tinha sua função determinada pelo ato de sua produção, e outra, quando assume o papel de vestígio para compreensão da sociedade em que existiu.

15 Luciana Eliza Dos Santos. “A trajetória Anarquista do educador João Penteadado: leituras sobre educação, cultura e sociedade”, (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP), 2009).

Os dados e as informações localizadas e coletadas sobre as circunstâncias e estruturas às quais se subordina o documento e sua produção orientam o exame analítico e interpretativo que se pode fazer dos mesmos.

Mas, embora esses termos se relacionem com conceitos cunhados desde o nascimento da ciência histórica, o trabalho com a análise documental envolve um número maior de aspectos que dão ao procedimento uma dimensão complexa, da qual a profundidade não se pretende aqui, nem de longe, esgotar.

Nas palavras de alguns autores preocupados em refletir sobre as questões da teoria da história e da historiografia, já aquele manual, conforme os apontamentos de Ciro. F. Cardoso e Ronaldo Vainfas¹⁶,

[...] criticava os que liam os textos 'com a preocupação de neles encontrar informações diretas, sem o cuidado de recriar mentalmente as operações que se deveriam ter processado no espírito do autor'. Como antídoto ao que viam como uma atitude ingênua estaria à chamada crítica interna dos testemunhos, cuja fase inicial é exatamente a hermenêutica ou crítica de interpretação – também chamada de crítica positiva: 'a análise do conteúdo do documento e a crítica positiva de interpretação' seriam necessárias 'para firmar certeza do que o autor quis dizer', precedendo a crítica negativa (de sinceridade e exatidão).

A consideração do documento escrito, portanto, envolve a análise não apenas dos que ele diz por si só, mas, também, da forma de sua estrutura e, principalmente, das circunstâncias de sua produção que dão sentido à sua vigência. Aqui, não se vai adentrar no campo de uma hermenêutica dos documentos como recurso primordial e único ao seu entendimento, mas, noutra direção, considerar-se-á como fundamental a leitura conjunta do seu discurso e do seu contexto, este que lhe é exterior e, ao mesmo, tempo, fator de explicação. É assim que todo texto se desvela em discurso, quando são empreendidas as análises das circunstâncias que lhe dão sentido à sua época.

Neste sentido, conforme apontados pelos autores acima citados, a reflexão sobre o método de análise de textos, pela aproximação da história com a linguística, pôde dar margem a uma tendência que, no limite, esvaziava a investigação histórica, reduzindo-a a uma análise da semiótica, já que considerar o conteúdo histórico do texto dependente de sua forma não implica, de nenhum modo, reduzir a história ao texto, a exemplo do que fazem os autores estruturalistas ou pós-estruturalistas, que negam haver história fora do discurso.

Pelo contrário, trata-se, antes, de *relacionar texto e contexto*: buscar nexos entre as ideias contidas nos discursos, as formas pelas quais elas se exprimem e o conjunto de determinações extratextuais que presidem a produção, a circulação e o consumo dos discursos.

Em síntese,

[...] o historiador deve sempre, sem negligenciar a forma do discurso, relacioná-lo ao social (...) a história é sempre texto, o mais amplamente, discurso, seja ele escrito, iconográfico, gestual etc., de sorte que somente através da decifração dos discursos que exprimem ou contêm a história poderá o historiador realizar o seu trabalho¹⁷.

16 Ciro Flamariom, Cardoso e Ronaldo Vainfas. *Domínios da história* (Rio de Janeiro: Campus, 1997), 376.

17 Ciro Flamariom, Cardoso e Ronaldo Vainfas. *Domínios da história* (Rio de Janeiro: Campus, 1997), 378.

Desse modo, sem qualquer ambição de uma aventura pelos domínios da linguística e seus métodos, esta pesquisa buscará na contextualização dos documentos, o recurso que estabelece os nexos fundamentais explicativos que encadeiam os fatos atestados historicamente. E, particularmente, com relação às práticas pedagógicas libertárias em São Paulo (SP), no início do século XX, isto se torna essencial, uma vez que, se a pedagogia libertária gestada na Espanha por Ferrer serve, neste caso, à explicação histórica dos fatos, o contexto brasileiro, com suas especificidades e contingências, parece não poder ser negligenciado.

A experiência pedagógica libertária no contexto brasileiro

A análise das experiências de educação libertária na cidade de São Paulo (SP) no início do século XX proporciona a reflexão a respeito de práticas pedagógicas marginais, de oposição e resistência aos sistemas escolares dominantes. Os estudos sobre a educação libertária no Brasil acompanham a história do movimento anarquista.¹⁸ Se o objeto tratado aqui é a educação libertária, forçoso ou impossível seria dissociá-la do movimento anarquista. Entretanto, tentando definir e caracterizar a educação libertária, podemos distingui-la de outras práticas do movimento anarquista, como o teatro libertário, os centros de cultura social e outros meios promovidos pelo movimento anarquista. Trata-se, pois, de uma concepção de formação e de escola, engendrada no bojo do movimento anarquista.

Embora mais centrada nas ideias de Robin e Ferrer, a pedagogia libertária tem raízes em teóricos do anarquismo como Fourier, Proudhon e Bakunin, entre outros. Várias abordagens do anarquismo apresentaram uma “genealogia” libertária, creditando à sua linhagem, por exemplo, os heréticos perseguidos pela inquisição na idade média e Jesus Cristo. Mas a tentativa de definição do princípio libertário como um ideal universal de liberdade, visível nos episódios de resistência e libertação da história humana, em face das inúmeras situações de dominação e exploração, serve pouco à delimitação do anarquismo enquanto práxis histórica e social.

Para Acácio Augusto e Edson Passetti, na obra *Anarquismos e educação*¹⁹, o anarquismo é visto numa perspectiva fluida e antissistêmica, como uma postura de resistência inerente ao homem, em que a liberdade resiste, subjaz como fluxo que não pode ser contido e que se vale das menores fissuras nas estruturas sociais, históricas, vertendo fonte de vida em experimentações libertárias. Por isso, entendem o anarquismo como um movimento que, ao se pautar pelo novo, pelo inédito, e pela ruptura, não constituiu a fase utópica e ingênua da “evolução” do pensamento das esquerdas socialistas.

A anarquia, neste sentido, gera os anarquismos, formas históricas de experimentações de liberdade que cumpriram e cumprem o papel de afirmar a vitalidade humana, pois a vida se constrói no espaço do extraordinário, não no previsível, na conservação e no controle camuflado de reformismo.

18 A partir dos anos 1980 e 1990 são encontrados com maior facilidade trabalhos que se debruçam, especificamente, sobre a educação libertária. Antes a educação libertária aparece na história do movimento anarquista como estratégia de ação e aspecto cultural do movimento.

19 Acácio Augusto e Edson Passetti. *Anarquismo e educação* (São Paulo: Autêntica, 2008), 12.

A anarquia expressa o campo das possibilidades, por isso está em cada reversão. Desse modo, dá ao presente uma carga de futuro e resgata do passado com vistas à superação dos diques que represam uma vida que quer fluir. Por isso, no Brasil desde os primórdios do século XX, as experiências históricas dos anarquismos estiveram nos combates pela liberdade e a edificação da solidariedade humana²⁰.

A anarquia não se confunde com algum anseio difuso da liberdade, de um modo indutivo de projetar o seu significado, ou se perde no fazer espontâneo das ações e da militância, mas defende o igualitarismo, a justiça, e a liberdade, sempre buscando combater a obediência a autoridades, a hierarquias e dogmas.

Os autores procuram aprofundar o distintivo anarquista no seu caráter revolucionário, de abolição de sistemas hierárquicos procurando demonstrar como ele está presente desde o seu nascimento, em fins do século XIX. Neste sentido, ressaltam a crítica do anarquista inglês Godwin ao sistema de punição e recompensas presente na escola, bem como a necessária desescolarização dos valores burgueses para uma emancipação efetiva do ser humano.

Apesar disso, outra forma da ação anarquista esteve presente na escola anarquista, como livre do Estado, não burguesa, como preconizava Bakunin, anticlerical e do livre pensamento, como forma de associativismo libertário: uma “inversão moral” da escola.

E alertam para os equívocos de se conceber uma “pedagogia libertária”, o que seria em si mesmo um aprisionamento, já que, de um lado, a proposta anarquista deve se firmar como experimentação e não de modo monolítico, em formulações acabadas e prontas; e, de outro lado, ao homogeneizar-se o fluxo da educação libertária se perde a sua pujança, incorrendo num reducionismo.

Analisando as experiências anarquistas no Brasil, num contexto de massas analfabetas, os autores afirmam que “os anarquistas pensavam a alfabetização como prática que vai da escola à universidade, ultrapassando as fronteiras do mero domínio elementar da escrita e da leitura”²¹.

O impulso anarquista no Brasil fez surgir, à revelia do Estado, escolas populares, as *escolas modernas*²².

Segundo esta visão, a educação libertária, por isso, “não opera por modelos”, responde a “inquietações e incômodos dos anarquistas de cada época”²³. O anarquismo enquanto corpo de ideias poderia ser observado na composição dos postulados de cada um de seus teóricos. Este corpo, no entanto, nos parece demasiado artificial, na medida em que composto pelo pesquisador – ainda que não se possa pensar na objetividade absoluta do conhecimento e, em particular, do conhecimento histórico – mesmo tendo sido explicitados os critérios

20 Regina Célia Mazoni Jomini. Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1993).

21 Acácio Augusto e Edson Passetti, *Anarquismo e educação* (São Paulo: Autêntica, 2008), 15.

22 Marínice da Silva Fortunato, A experiência educacional de autogestão: a escola moderna no. 1 na sua gênese (Mestrado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1992).

23 Idem.



utilizados para dar homogeneidade entre os pensadores anarquistas franceses, ingleses, russos, entre outros.

Tratar o anarquismo como um conjunto inarticulado de pensadores e seus sistemas, sem qualquer relação entre si, desestimularia qualquer esforço de caracterização, além de negligenciar os fatos mesmos da história dos movimentos e militantes socialistas, cujo contato, em muitos casos, não se pode negar.

Para entendermos os princípios libertários em seus aspectos pedagógicos e educacionais um caminho que parece promissor está na relação mesma que tiveram as ideias anarquistas no bojo da história do socialismo e do movimento organizativo da classe trabalhadora.

Nesse aspecto, podemos tomar como um de seus principais eventos históricos a constituição da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT), conhecida como a Primeira Internacional, em que se esboça um projeto educacional. Analisando o pensamento de Proudhon, um dos autores basilares do anarquismo, Edmond Marc Lipiansky, em seus escritos versando sobre *A pedagogia libertária*²⁴, afirma:

Esse pensamento vai exercer uma influência decisiva sobre toda a corrente anarquista. Constatamos esse fato principalmente na Primeira Internacional. Assim, pouco após a morte de Proudhon, os relatórios sobre a educação apresentados no Congresso de Laussane (1867), trazem claramente sua marca.

E, como já dito, fora no contexto da Associação Internacional dos Trabalhadores (AIT) que se deu o contato do educador Paul Robin – cujo pensamento serviu de base à luta pelas escolas modernas – com outros nomes do anarquismo e ocorreram debates importantes definindo mesmo comissões e projetos com uma preocupação declarada em relação à problemática da educação.

As ideias, entretanto, não podem ser entendidas fora dos homens, de sua condição e da encarnação de sua existência no mundo, assim sendo, as bandeiras anarquistas começam a se verificar no percurso histórico que vai dos socialismos até as internacionais, nas quais se deu a cisão comunismo-anarquismo, marcada, desde então, pelo debate entre as ideias de Bakunin²⁵ e Marx. É no seio do movimento socialista e operário que elas ganham sentido.

O termo “anarquia”, longe de seu sentido negativo e mesmo pejorativo de “desordem” e “caos”, em oposição à “organização” e “ordem”, significa “ausência de governo ou governante”, “ausência de mestre ou soberano”, podendo ser entendido como um regime de ordenamento social e político não caracterizado, por exemplo, como os regimes político-institucionais liberais que amplamente vigoram no mundo ocidental, com valores como o Estado soberano, a democracia institucional, a isonomia e representação parlamentar.

Foi nesse contexto que os postulados anarquistas foram formulados. É desse anarquismo que estamos falando. Tais elaborações apareceram nos movimentos operários, onde vamos encontrar seus princípios de base.

24 Edmond Marc Lipiansky, *A pedagogia libertária* (São Paulo: Imaginário & EDUA, 2007), 33.

25 Célebre anarquista que foi um crítico contumaz da presença do Estado na organização da sociedade socialista e divergiu de Marx no âmbito das internacionais, entre outras questões mais, a respeito dos caminhos, das formas e estratégias de organização do movimento operário.

Assim, destacamos alguns dos preceitos que, além de caracterizar o anarquismo, ao tempo da já da Internacional e da formulação ferreriana²⁶, formavam um conjunto coeso que lhe dava base:

1 – a defesa da liberdade e autonomia individuais ou o princípio do individualismo libertário;

2 – a defesa da ação livre e autônoma, representação, não fundamentada no institucionalismo ou o princípio da ação direta;

3 – a defesa de uma sociedade livre, sem hierarquias de poder e dominação ou o princípio auto gestor;

4 – a defesa de um associativismo e organização a partir de localismos, sem centralização de poder ou o princípio federativo.

O anarquismo é identificado, desde o seu surgimento, como uma ideologia caracterizada pelo antiautoritarismo, antiestatismo, anticlericalismo, mutualista e operária. Logo, podemos encontrar o antiautoritarismo como a defesa da liberdade individual, da ação direta, da sociedade sem governantes, baseada em tomadas de decisões numa gestão não hierárquica e local, pela reunião de seus membros em células.

O antiestatismo, por isso, nega a existência ou necessidade do Estado porque representante de uma autoridade e de uma relação hierárquica de poder. O anticlericalismo, igualmente, nega a suposta autoridade do sacerdócio e da instituição da Igreja e o mutualismo surge como consequência natural da manifestação mais pura do caráter humano, de solidariedade e fraternidade, provenientes de uma consciência com valores de justiça e igualdade.

Numa situação de dominação e opressão, a classe trabalhadora, deveria adotar a sua emancipação como prioritária e inadiável, ao fazê-la, no entanto, por suas próprias mãos, deveria negar qualquer outra autoridade, sem o que não estaria realmente emancipada, não podendo ainda ser a responsável por ocupar o lugar de seus exploradores, o que equivale a dizer que ela só seria livre na anarquia, ou seja, na sociedade livre. Como ressaltou Gallo (1990, p.36-39)²⁷, a defesa radical da liberdade é o cerne da ideologia anarquista.

No seu aspecto pedagógico, os princípios libertários se traduziam na coeducação dos sexos, a abolição dos exames, dos prêmios e punições, bem como o estímulo ao autodidatismo, como forma de propugnar uma prática pedagógica libertária e uma sociabilidade a ela coerente.

Pode-se, assim, apontar nos elementos da pedagogia libertária, uma educação geral como direito e anseio de todos, não podendo ser operada, porque revolucionária, senão pelos seus defensores, cuja realização implicava a destruição da injustiça e do engano; uma educação integral que possa oferecer a plena realização das faculdades dos homens, como condição

26 Ramón Safon, *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia, tradução de Plínio Augusto Coelho* (São Paulo: Imaginário, 2003).

27 Em sua dissertação de mestrado, Silvio Gallo, ao analisar o anarquismo, trabalha com o princípio gerador da liberdade, porém, faz uma divisão detalhada dos princípios, inclusive utilizando vários teóricos, com um estudo amplo e profundo, com uma análise filosófica dos postulados, que não seguimos aqui, pois preferimos nos concentrar em apenas 4 traços de caracterização e restringimo-nos mais às influências de Proudhon, Bakunin e, quando muito Kropotkin, enquanto que o autor trabalha com, além destes, Erico Malatesta. Lembrando que nossa restrição se justifica pelo fato de abordarmos o anarquismo na Europa, com mais ênfase até o Congresso de Haia da Internacional, de 1872.



para igualdade social e, por decorrência, da justiça; um ensino racionalista que seja laico e baseado na ciência e na verdade, como forma de impedir a alienação, a falácia, a mentira e a mistificação, sem o que não seria uma educação para a liberdade.

À educação caberia, entre outras coisas, o desenvolvimento das faculdades, portanto, sem qualquer caráter repressivo, daí porque não serem oferecidas razões para qualquer tipo de hierarquia entre mestre e aprendiz, além de não haver prêmios, nem castigos, os avanços nas ciências naturais se devem fazer, pela criança, livremente, ao recurso de bibliotecas e de professores, uma vez que os exames e testes servem de meios a todo tipo de tiranias do “mestre”.

No Brasil, tais princípios convertidos em experiências de educação libertária foram observados, principalmente, no Nordeste, no Rio Grande do Sul, São Paulo e Rio de Janeiro. Os trabalhos que abordam as escolas modernas e a educação libertária no Brasil, baseados, em grande medida, na documentação dos jornais operários, apresentam o surgimento das escolas em vários locais, mostrando uma efervescência do movimento até cerca de 1920.²⁸

Um ponto importante a ser considerado está na compreensão da especificidade brasileira das práticas pedagógicas, isto é, na tradução pelos seus idealizadores e operadores, em seus planos de trabalho, daqueles princípios de Ferrer e Robin, os quais podem ser avaliados em que grau foi assimilado, tal e qual seu modelo de origem, caso isso seja possível.

Moraes²⁹ aponta para o fato de no Brasil, por ocasião do Congresso Operário Brasileiro, em 1906, antes mesmo da criação da Comissão Pró-Escolas Modernas com a morte de Ferrer anos depois, os anarquistas debateram sobre o problema não apenas de uma educação burguesa, mas, principalmente, escassa para os operários. E, abordando obras de educadores libertários no Brasil, tais como Penteadó, Florentino de Carvalho e Adelino de Pinho, observa a pujança da produção teórico-pedagógica interna³⁰.

Esses educadores estrangeiros no Brasil, como o caso de Pinho ou naturais da terra, como Penteadó, constituíram os núcleos de educação libertária e, em São Paulo, as experiências pedagógicas da Escola Moderna foram significativas.

É neste sentido que a abordagem das práticas escolares nos ajuda a entender as realizações da educação libertária, no quadro brasileiro, específico, em que ocorreram, particularmente, em São Paulo (SP), cidade na qual se produziram os registros históricos e sociais da Escola Moderna nº 1³¹.

Os estudos sobre as práticas das escolas modernas no Brasil, em particular, e, da educação libertária, em geral, na medida em que apresentam os episódios registrados no país, procura,

28 Após esse período, apenas a escola moderna Saldanha Marinho persistiu, da qual se tem registro.

29 Jose Damiro de Moraes, “A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social” (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas FE/UNICAMP, 1993), 102.

30 Antonio José Romera Valverde. Pedagogia libertária e autodidatismo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Campinas, 1996.

31 Tatiana da Silva Casalvara, “Práticas da educação no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo” (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo FEU/SP), 2004.

até certo ponto, filiar os princípios orientadores de sua ação, claro, na origem dos postulados anarquistas, como em Bakunin, Ferrer e Robin, Tolstoi, entre outros.

O modelo das escolas modernas, neste sentido, evidentemente, se liga às instituições surgidas, por exemplo, em São Paulo e no Rio de Janeiro, em que se pode destacar João Penteadó e Fábio Luz, respectivamente.

Os embates, no entanto, vividos aqui não foram os mesmos que estiveram ligados ao surgimento dessas escolas em Espanha ou em França. Daí haver a necessidade de uma devida contextualização desses fatos anarquistas no Brasil.

Sobre a educação libertária no Brasil, sabe-se, entre outras coisas, que uma das marcas do movimento da educação libertária no Brasil no início do século, conforme revelam os registros da imprensa operária do período, foi o significado que adquiriram a criação das escolas modernas numa sociedade em que a maioria, invariavelmente, os pobres, não tinha escola.

A atividade dos educadores anarquistas no Brasil, entretanto, pode não ter se resumido ao oferecimento de uma educação formal, da oportunidade de escolarização e da luta contra o analfabetismo como um fim em si mesmo, ainda que tenha operado neste sentido.

Outro ponto, à primeira vista, que pode ser fonte esclarecedora está no desvendamento das biografias dos educadores anarquistas. Há que se buscar entender tais trajetórias, no entanto, com certa precisão, para que não se venha a reiterar a já tão exaltada história dos indivíduos, dos líderes, numa perspectiva da “história dos grandes homens” e da “história dos grandes feitos”, do historicismo alemão e francês do século XIX, que ficou assim caracterizada pela crítica empreendida pelos membros da Escola dos Annales.

Há estudos sobre experiências de educação libertária no Brasil como no Sul, sobre a Colônia Cecília, sobre a Universidade Popular de Fábio Luz, no Rio de Janeiro, e a Escola Moderna de São Paulo. Em geral, tais estudos partem ou da biografia da liderança anarquista, ou de fontes propriamente de registros escolares, como o caso da Universidade Popular, havendo ainda o encontro dessas duas ordens de fontes.

A articulação, por um lado, que pareceu existir, por exemplo, em São Paulo, entre as lideranças anarquistas, para o entendimento do movimento das escolas modernas, que parece fundamental, nem sempre é explorada.

Os esforços empreendidos em perceber na prática pedagógica os elementos dos princípios subjacentes, as perspectivas e concepções ali envolvidas, ao passo da própria inserção do ideário libertário no contexto histórico em questão, pode indicar uma análise do fenômeno que possa se aproximar da especificidade daqueles processos envolvendo a presença social da educação libertária no Brasil.

Conclusões

A vitalidade e as nuances históricas da educação libertária enquanto movimento não ficam visíveis com facilidade. Para que isso fosse possível, valeria a pena, talvez, acompanhar os desdobramentos da educação libertária pós-1919. Nem a articulação entre os núcleos

de São Paulo e Rio, com experiências no nordeste ou no sul do país tem destaque. João Penteadó, um dos articuladores da educação libertária no Brasil, continuou trabalhando no ramo educacional até 1958, falecendo em 1965.³²

Criado a partir de 1924, o Departamento Estadual de Ordem Política e Social (DEOPS) teve grande e sombria atuação repressiva em São Paulo, um dos centros de força do movimento operário brasileiro, evidentemente, ligado, entre outros fatores, ao próprio desenvolvimento da sociedade urbano-industrial brasileira, cuja concentração manufatureira e adensamento populacional se verificaram no Sudeste. João Penteadó e Adelino de Pinho tiveram lá seus prontuários, cujos registros podem hoje ser consultados no Arquivo Histórico do Estado de São Paulo.³³

Fregoni³⁴ faz uma análise da Academia Saldanha Marinho (denominação dada à Escola Moderna no período) de 1920 a 1945 procurando observar a Educação Libertária em resistência. Analisando a documentação escolar, procura comparar os métodos e desenvolvimento das atividades com o ensino oficial, identificando alguns aspectos do ensino racionalista, a partir de sua base conceitual de origem, sem se deter em profundidade nos seus princípios fundamentais.

Uma perspectiva importante para o entendimento de como se desenvolveu no Brasil a experiência de educação anarquista, seria perscrutar em que medida se pode perceber o diálogo das práticas levadas a efeito, não apenas com seus princípios orientadores de origem, consubstanciados, nuclearmente, em Ferrer³⁵ e Robin, mas com o pensamento educacional dos libertários brasileiros ou aqui estabelecidos, que estiveram à frente desses empreendimentos.

João Penteadó possui uma extensa obra de contos, fábulas, peças teatrais, além dos textos dos jornais anarquistas, em que desenvolveu seu entendimento e defesa do ideário ácrata e pedagógico-libertário³⁶. Adelino de Pinho foi o português que, junto a Penteadó, desenvolveu as escolas modernas em São Paulo, escreveu em *A Lanterna* e outros jornais operários, sob o pseudônimo Pinho de Riga e Demócrito.

Neno Vasco, Oreste Ristori, Florentino de Carvalho (cujo nome era Primitivo Soares) e Maria Lacerda de Moura, entre outros, foram os que estiveram ligados à educação libertária no Brasil. O pensamento desses anarquistas e educadores aparece nas biografias³⁷.

32 Luciana Eliza Dos Santos, "A trajetória Anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade" (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP), 2009), 32.

33 Estão sob os prontuários números 230 e 4 no Fundo DEOPS do Arquivo Histórico do Estado de São Paulo.

34 Olga Regina Fregoni, "Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945)" (Dissertação (Mestrado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2007), 97.

35 Maurício Tragtenberg, "Francisco Ferrer e a pedagogia libertária", *Educação e Sociedade*, nº01 (1978).

36 Luciana Eliza Dos Santos, "A trajetória Anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade" (Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP), 2009).

37 Há biografias e estudos sobre João Penteadó, Oreste Ristori, Fábio Luz, Edgard Leuroth e Maria Lacerda de Moura, sendo que alguns apenas tiveram um vínculo mais intenso com a educação libertária.

Não esteve entre os objetivos preconizados, no presente manuscrito, relatar os principais achados das pesquisas, das reflexões e análises realizadas em torno da historicidade da Escola Moderna n.º 1. Todavia, no itinerário da valorização histórica e da consideração política e social da experiência da educação libertária no Brasil, ocorrem ao seu entendimento, não apenas os princípios de origem da pedagogia libertária, tão bem aprofundados em esforços de síntese, como os de Silvio Gallo (1990³⁸, 1993³⁹), entre outros, mas, também, a dimensão do pensamento educacional libertário dos anarquistas brasileiros ou estrangeiros associados a tais práticas, em perspectiva histórica, no curso de seus embates, de suas descontinuidades, para uma contextualização da prática pedagógica aqui desenvolvida.

Por fim, é importante dizer que, a experiência paulista é significativa, já que nela temos os registros da Escola Moderna n.º 1, criada como protótipo pelos anarquistas nos anos iniciais da década de 1910, em busca de uma alternativa proletária às dificuldades políticas, econômicas e sociais que haveria de perdurar por muitos anos, não sem revezes, refluxos e mudanças em designios educacionais e pedagógicos.

Contribuição dos autores:

Carlos Bauer: investigação, concetualização, metodologia, visualização, escrita (rascunho e original); Marcelo Luiz da Costa: investigação, concetualização, escrita (rascunho e original).

Financiamento

Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq).

Conflito de interesses

Os autores declaram não ter conflitos de interesse.

Implicações éticas

Os autores declaram que este artigo não tem implicações éticas na sua redação ou publicação.

38 Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, "Educação anarquista: por uma pedagogia do risco" (Dissertação (Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1990).

39 Silvio Donizetti de Oliveira Gallo, "Autoridade e a construção da liberdade: o paradigma anarquista em educação" (Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1993).



Referências bibliográficas

- Augusto, Acácio e Edson Passetti. *Anarquismo e educação*. São Paulo: Autêntica, 2008.
- Barreira, Luiz Carlos. "História e historiografia: as escritas recentes da História da Educação Brasileira (1971-1988)", Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1995.
- Bauer, Carlos. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Edições Pulsar & Xamã, 2009.
- Burke, Peter. (org.) *A escrita da história: novas perspectivas, trad. de Magda Lopes*. São Paulo: Editora UNESP, 1992.
- Burke, Peter. *História e teoria social, tradução de Klauss Brandini Gerhardt, Roneide Venâncio Majer*. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- Cardoso, Ciro. Flamarion e Ronaldo Vainfas. *Domínios da história*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- Casalvara, Tatiana da Silva. "*Práticas da educação no Brasil – a experiência da Escola Moderna em São Paulo*". Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP). São Paulo, 2004.
- Diniz, Cássio, Carlos Bauer, Isabella Delcorso. "A educação na Internacional Comunista". *EccoS – Revista Científica e15894*, n. 51 (2019). <https://doi.org/10.5585/EccoS.n51.15894>. Acesso em: 11 de dez. de 2023.
- Fortunato, Marinice da Silva. "A experiência educacional de autogestão: a escola moderna no. 1 na sua gênese". Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 1992.
- 118 Fregoni, Olga Regina. Educação e resistência anarquista em São Paulo: a sobrevivência das práticas da educação libertária na Academia de Comércio Saldanha Marinho (1920-1945). Dissertação Mestrado em Educação – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), 2007.
- Gallo, Silvio Donizetti de Oliveira. "Educação anarquista: por uma pedagogia do risco". Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP), 1990.
- Ghiraldelli Júnior, Paulo. *Educação e movimento operário*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.
- Jomini, Regina Célia Mazoni. "Uma educação para a solidariedade: contribuição ao estudo das concepções e realizações educacionais dos anarquistas na República Velha". Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). FE/UNICAMP, 1993.
- Luizetto, Flávio Venâncio. "Presença do anarquismo no Brasil: um estudo dos episódios literário e educacional: 1900-1920". Tese (Doutorado) FFCLH/USP, 1984.
- MORAES, J. Damiro de. A trajetória educacional anarquista na primeira república: das escolas aos centros de cultura social. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Campinas, 1993.
- Prado, Antonio Arnoni (Org.). *Libertários no Brasil: memória, lutas, cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- Rodrigues, Edgard. *Anarquismo no teatro, na escola e na poesia*. Rio de Janeiro: Achiamê, 1992.
- Safon, Ramón. *O racionalismo combatente: Francisco Ferrer y Guardia, tradução de Plínio Augusto Coelho*. São Paulo: Imaginário, 2003.
- Santos, Luciana Eliza Dos. "A trajetória Anarquista do educador João Penteadó: leituras sobre educação, cultura e sociedade". Dissertação Mestrado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade de São Paulo (FEU/SP), 2009.


- Tragtenberg, Maurício. Francisco Ferrer e a pedagogia libertária. *Educação e Sociedade*. SP, Campinas: Cortez/CEDES, nº01, 1978.
- Valverde, Antonio José Romera. “*Pedagogia libertária e autodidatismo*”. Tese Doutorado em Educação – Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (FE/UNICAMP). Campinas, 1996.
- Warde, Mirian Jorge. “Anotações para uma historiografia da educação brasileira”. *Em aberto* 3, n.º 23 (1984): 1-7.





Prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia. Estado de la cuestión¹

Luz Mayelly Romero Agudelo² ✉

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación TONGUE
 <https://orcid.org/0000-0002-0008-9952>



Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17522>

Historia del artículo:

Recibido: 01/07/2023
Evaluado: 20/03/2024
Aprobado: 15/04/2024
Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo

Romero Agudelo, Luz Mayelly: "Prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia. Estado de la cuestión" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumen

Objetivo: el presente artículo tuvo como objetivo realizar un acercamiento al estado de la cuestión sobre la interrelación existente entre práctica pedagógica inicial, formación docente y educación a distancia, a partir de una revisión bibliográfica sobre la producción científica de los últimos ocho años, con base en la pregunta: ¿qué aspectos caracterizan la producción científica existente sobre las prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia?

1 Investigación derivada de los avances de la tesis doctoral "Sentidos y significados de la práctica pedagógica inicial de una licenciatura en modalidad de educación a distancia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", adscrita a la línea de investigación Universidad y Nación. Formación de docente e interculturalidad del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC.

2 Licenciada en Ciencias de la Educación, Psicopedagogía UPTC, especialista en Gerencia Educacional UPTC, magister en Educación ITEMS México. Docente investigadora Facultad de Estudios a Distancia UPTC e integrante del Grupo de Investigación SIEK.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Luz Mayelly Romero Agudelo, Carrera 3 Este #39-08 Torre 1 Apto. 1103 - Conjunto Residencial Zytahunza Tunja-Boyacá, luz.romero@uptc.edu.co



Originalidad: el estudio permitió consolidar un antecedente teórico, práctico y reflexivo sobre la formación docente desde la modalidad de educación a distancia, donde aspectos como identidad profesional, vocación docente, práctica reflexiva y desarrollo profesional permiten comprender el sentido y significado de la práctica pedagógica.

Método: revisión bibliográfica sistemática de producción científica teniendo como categorías centrales: práctica pedagógica inicial, educación a distancia y formación docente, a partir de la búsqueda, selección, análisis y síntesis para construir un estado de la cuestión.

Estrategias/recolección de información: se creó una ecuación, se definió el periodo entre el año 2014 al 2022, se indagó en bases de datos: Scopus, Pubindex, Redalyc y Google Académico, se hallaron 123 documentos, se aplicaron criterios de exclusión y se configuró un *corpus documental de 61 archivos*.

Conclusiones: el artículo consolida los siguientes elementos: 1) identificación corpus documental, 2) análisis de tendencias teóricas, 3) orientaciones metodológicas implementadas. Como resultado, se evidencia la necesidad de comprender el sentido y significado de las prácticas pedagógicas iniciales en la formación inicial en la educación a distancia, en un programa de Licenciatura en Colombia.

Palabras clave: *Práctica pedagógica; formación de docente; educación a distancia; elección profesional.*

Initial Pedagogical Practices in Distance Education: State of the Question

Abstract

Objective: This article provides an overview of the state of the art regarding the interrelationship between initial pedagogical practice, teacher training, and distance education, based on a literature review of the scientific production over the past eight years. The central question guiding this review is: What aspects characterize the existing scientific production on initial pedagogical practices in the context of distance education?

Originality: The study allowed for the consolidation of a theoretical, practical, and reflective background on teacher training in the context of distance education, where aspects such as professional identity, teaching vocation, reflective practice, and professional development help to comprehend the essence and significance of pedagogical practice.

Method: a systematic bibliographic review of scientific production, with the following central categories: initial pedagogical practice, distance education,



and teacher training, based on the search, selection, analysis, and synthesis to build a state of the question.

Information Strategies/Data Collection: An equation defining the period from 2014 to 2022 was formulated. Searches were conducted in databases such as Scopus, Pubindex, Redalyc, and Google Scholar, resulting in 123 documents. Exclusion criteria were applied to compile a corpus of 61 files.

Conclusions: The article consolidates the following elements: 1) identification of the document corpus, 2) analysis of theoretical trends, and 3) implemented methodological guidelines. As a result, we demonstrate the need to understand the essence and significance of initial pedagogical practices in initial training in distance education within a Bachelor's degree program in Education Studies in Colombia.

Keywords: *Pedagogical practice; teacher training; distance education; career choice.*

Práticas pedagógicas iniciais no ensino à distância. Estado da questão

123

Resumo

Objetivo: o objetivo deste artigo foi abordar o estado da arte sobre a inter-relação entre prática pedagógica inicial, formação de professores e educação a distância, a partir de uma revisão bibliográfica da produção científica dos últimos oito anos, com base na questão: que aspectos caracterizam a produção científica existente sobre práticas pedagógicas iniciais na modalidade de educação a distância?

Originalidade/suporte: o estudo permitiu consolidar uma fundamentação teórica, prática e reflexiva sobre a formação de professores na educação a distância, onde aspectos como identidade profissional, vocação docente, prática reflexiva e desenvolvimento profissional permitem compreender o sentido e o significado da prática pedagógica.

Método: revisão bibliográfica sistemática da produção científica com as categorias centrais: prática pedagógica inicial, educação a distância e formação de professores, a partir de uma busca, seleção, análise e síntese para a construção de um estado da questão.

Estratégias/coleta de dados: criou-se uma equação, definiu-se o período de 2014 a 2022, pesquisaram-se as bases de dados: Scopus, Pubindex, Redalyc e Google Scholar, encontraram-se 123 documentos, aplicaram-se critérios de exclusão e configurou-se um corpus documental de 61 arquivos.



Conclusões: o artigo consolida os seguintes elementos: 1) identificação do corpus documental, 2) análise das tendências teóricas, 3) orientações metodológicas implementadas. Como resultado, evidencia-se a necessidade de compreender o sentido e o significado das práticas pedagógicas iniciais na formação inicial em educação a distância em um programa de licenciatura na Colômbia.

Palavras-chave: *Prática pedagógica; formação de professores; educação a distância; escolha profissional.*

Introducción

El artículo se sitúa en el marco de la construcción del estado del arte para la tesis doctoral titulada *Prácticas pedagógicas iniciales en la formación de docentes en educación básica primaria en la modalidad de educación a distancia*, la cual está inscrita en la línea de investigación *Universidad y Nación: Formación docente e interculturalidad* del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, CADE Tunja, a partir de las experiencias existentes en torno a los procesos de formación docente, reconociendo de esta manera, el compromiso que proyectan las universidades con la sociedad actual, con los docentes en formación y con las instituciones educativas que esperan profesionales de la educación con alta proyección académica y laboral.

Por tanto, al investigar las prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia es necesario identificar el estado actual de los procesos académicos que desarrollan los maestros y maestras en la educación superior, así como los estilos pedagógicos, metodológicos y tecnológicos fundamentales en la vocación docente y el saber pedagógico, que aportan al desarrollo de habilidades y desempeños propios dentro del ejercicio profesional, basados en prácticas y experiencias educativas³¹.

Para ello, se efectuó un estudio de revisión bibliográfica sobre las prácticas pedagógicas iniciales en la educación a distancia, este proceso investigativo implicó la recopilación, clasificación, análisis y síntesis de documentos relevantes para comprender las tendencias, desafíos y enfoques de las investigaciones desarrolladas hasta la fecha. Como objetivo central del artículo, se propone caracterizar la producción científica de los últimos ocho años en torno a la interrelación existente entre prácticas pedagógicas iniciales, la educación a distancia y la formación docente, categorías centrales que fueron seleccionadas para la construcción de la siguiente ecuación: ((“*practice**” or “*practical**”) and (“*pedagogical**” or “*pedagogic**” or “*teaching**” or “*educational**”) and (“*initial**”) and (“*distance**”) and (“*education**” or “*learning**”)).

3 Andrea Milena Osorio Cárdenas, El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 n.º 1 (2016): 39-52.



A partir de esta ecuación, se hizo un rastreo de información en bases de datos especializadas, tales como SCOPUS, Pubblindex⁴, Redalyc y Google Académico, filtrando la producción realizada entre los años 2014 al 2022, como efecto de normativas generadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en cuanto a Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, la Resolución 2041 de 2016 y la Resolución 18583 de 2017, que entre otros aspectos, reglamentaban lo concerniente a prácticas formativas y su obligatoriedad en el proceso de formación docente. Además, se indago en contextos internacionales en los cuales, se han llevado a cabo procesos de reforma académica para programas de formación de docentes en la educación superior.

Como resultado de una primera búsqueda, se hallaron 123 documentos; sin embargo, al realizar una revisión sistemática de resumen, palabras clave y conclusiones, algunos de ellos fueron excluidos, por cuanto su intención investigativa dirimía del objeto central del presente estudio, el cual centra su atención, en identificar las interrelaciones existentes entre práctica pedagógica inicial, formación de docentes y modalidad de educación a distancia. Los criterios de exclusión fueron los siguientes:

- El término práctica pedagógica era contemplado desde un ámbito netamente profesional y no como el ejercicio de aprendizaje dentro del proceso de formación inicial docente.
- Los términos formación docente o práctica pedagógica estaban analizados desde alguna disciplina, es decir, ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, química, ingenierías, medicina, entre otras.
- El tema de práctica pedagógica era examinado desde el desempeño profesional y laboral de docentes que ejercen en los niveles de la educación básica, media o superior.
- La práctica pedagógica y la educación a distancia eran analizadas como elementos metodológicos a la luz de experiencias docentes muy específicas que analizaban su efectividad e impacto desde los contextos laborales.

Tras aplicar los criterios de exclusión correspondientes, se ha conformado un corpus documental compuesto por 61 archivos. Dentro de esta selección, se han priorizado los artículos de investigación, revisión y reflexión, así como las tesis doctorales. Con base en este corpus, el artículo:

Caracteriza el estado de la cuestión, analizando la práctica pedagógica inicial no solo como un proceso de formación en la educación superior, sino también, como el acercamiento a las realidades educativas, las transformaciones existentes en el quehacer docente, la relación entre teoría y práctica, y aún más allá, el sentido y significado que adquieren los procesos educativos a partir de la teorización que lleva consigo la apropiación y aplicación de conceptos, teorías y autores en los procesos de formación docente, aspectos de análisis esencial, para la tesis doctoral titulada *Prácticas pedagógicas iniciales en la formación de docentes en educación básica primaria en la modalidad de educación a distancia*.

4 Pubblindex es el sistema nacional colombiano encargado de identificar, evaluar y categorizar las revistas nacionales de ciencia, tecnología e innovación en el país, de acuerdo con criterios de calidad científica y editorial, así como la visibilidad y accesibilidad a la información que reposa en estas.



Comprende los elementos propios de la formación docente y la práctica pedagógica con base en el contexto real de aprendizaje, donde se propende por espacios formativos, que llevan consigo:

- Enseñar a reflexionar sobre su propia manera de aprender, con el fin de mejorar los procesos cognitivos desde las diversas formas en que se implementan la planificación, el desarrollo y la evaluación de cualquier acto académico.
- Enseñar a conocerse mejor con base en las habilidades y bondades, pero así mismo, en las dificultades y limitaciones que se tienen.
- Valorar el rol que desempeña el docente en formación, no solo desde un ámbito académico, sino también desde el social, familiar, cultural e incluso político.
- Considerar que la formación docente implica una integridad de contenidos, conocimientos y experiencias que son punto de referencia en los procesos de enseñanza y aprendizaje⁵.

Reconoce el impacto y aporte de las tecnologías de la información y la comunicación, en la formación docente, teniendo en cuenta cuatro elementos necesarios en el siglo XXI: formación pedagógica, formación disciplinar, conocimiento didáctico del contenido por enseñar y conocimiento del contexto⁶.

A partir de los planteamientos anteriores, el presente artículo despliega resultados sobre cuatro aspectos que fueron foco de análisis y revisión dentro del corpus documental.

En primer lugar, se realiza una caracterización de los documentos, que incluye una descripción de los tipos de documentos seleccionados, los años de publicación y la procedencia tanto de los autores como de las revistas. Desde esta perspectiva, se ilustran las características más relevantes del objeto de estudio.

En segundo lugar, se lleva a cabo un análisis y apropiación de las tendencias teóricas más relevantes presentes en el corpus documental. Se muestran teorías y autores que ejercen una fuerte influencia en los procesos de formación docente, destacando la correlación existente entre los tres ejes categóricos seleccionados para esta investigación.

En tercer lugar, se procede a identificar y clasificar el corpus documental según las orientaciones metodológicas aplicadas en cada estudio. Se destaca que un porcentaje muy significativo (68 %) fundamenta sus diseños metodológicos en el paradigma interpretativo,

5 Alicia Moreno Civantos, Formación inicial del futuro profesorado de educación primaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4 n.º 2 (2018). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.13>

M. Suckel Gajardo, D. Campos Saavedra, G. Sáez Núñez y G. Rodríguez Molina. Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18 n.º 36 (2019): 117-133. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836suckel14>

6 Denise Elena Vaillant, Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 n.º 3 (2019): 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

Denise Elena Vaillant y C. Rossel. *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates* (Italia: Editorial San Marino, 2004). Denise Elena Vaillant, Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 n.º 3 (2019): 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>

con base en investigaciones de naturaleza exploratoria, descriptiva e interpretativa. Esta situación permite identificar elementos metodológicos apropiados para el desarrollo de la investigación.

Por último, se exponen las conclusiones que revelan vacíos investigativos, reconociendo la importancia de profundizar en las prácticas pedagógicas iniciales a partir de la coherencia entre la teoría y la práctica desde contextos reales de aprendizaje. Se contextualizan funciones como las formas de enseñar, los canales de comunicación, las estrategias de socialización implementadas, la reflexión sobre la cotidianidad y la evaluación de los procesos cognitivos, así como la necesidad de una conexión estrecha con la comunidad educativa y la integración de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los procesos de formación docente.

Caracterización del corpus documental

Selección de documentos según tipo de producción científica

Figura 1. Documentos analizados según el tipo de producción científica

Tipo de documento	Cantidad	Porcentaje
Artículo de investigación	40	65,57
Tesis doctorales	9	14,75
Artículo de revisión	8	13,11
Artículo de reflexión	4	6,56

Fuente: elaboración del autor a partir de datos estadísticos resultado de la clasificación de *corpus documental*, que muestra los porcentajes de participación según el tipo de producción científica.

De acuerdo con la Figura 1, del total de los documentos revisados, 41 corresponden a artículos de investigación - es decir, el 66% -. Estos hacen referencia al estudio sustentado de las prácticas pedagógicas desde la formación inicial de maestros, a través de los cuales hay una reiterada reflexión sobre los conocimientos, las habilidades y competencias que todo docente debe tener; además, se resalta la importancia que ejerce la práctica reflexiva desde el ejercicio docente.

Es esencial comprender la pedagogía como saber práctico que, analizado desde diversas perspectivas, ofrece alternativas investigativas que favorecen el aprendizaje profesional docente desde las propias convicciones y creencias. De esta manera, se enfatiza que el pensamiento, los contenidos, las metodologías y el actuar están estrechamente relacionados con el conocimiento disciplinar, pedagógico, curricular y didáctico, que fundamenta la práctica pedagógica y los procesos de aprendizaje, a través de los cuales se busca el reconocimiento del estudiante, del contexto y de la cultura⁷.

7 Luceli Patiño Garzón, La práctica pedagógica en la formación de docentes. *Universidad y Sociedad*, 2 n.º 1 (2010): 1-5
 Alicia Moreno Civantos, Formación inicial del futuro profesorado de educación primaria. J. M. Escudero Muñoz, M. T. González González y M. J. Rodríguez Entrena. Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21 n.º 1 (2018): 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>

Por otra parte, 9 documentos son tesis doctorales, los cuales equivalen al 15 %. Estas fueron seleccionadas teniendo como elemento de inclusión los tres últimos años (2019 al 2021), y como eje de análisis, las dinámicas investigativas actuales en torno a la práctica pedagógica como desafío y reto de la educación actual, con base en las transformaciones sociales y la comprensión de la vocación del ser docente desde la reflexión, el cambio y la innovación⁸.

A su vez, 8 artículos son de revisión, los cuales corresponden al 13 %. Estos se refieren al estado del tema y están focalizados en identificar los aportes investigativos en la formación de maestros desde modelos institucionales y pedagógicos que traen consigo transformaciones políticas, económicas y sociales, además de la capacidad para aprender a lo largo de toda la vida con una perspectiva crítica, reflexiva, ética y moral, donde se evidencie la relación existente entre el saber pedagógico y la práctica como espacios de reflexión sobre el oficio del maestro⁹.

Finalmente, 3 artículos son de carácter reflexivo. En estos se cuestiona, cómo la práctica pedagógica se convierte en una experiencia de investigación permanente, y cómo el análisis, la comprensión y la sistematización de dichas acciones deben ser ejercicios de evaluación y mejoramiento continuo, a través de los cuales se orienten, enriquezcan y mejoren los procesos de calidad en el campo de la educación¹⁰.

José Darío Herrera González y Ángela Martínez Ruiz. El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, n.º 49 (2018): 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>

- 8 Hujimin Zhang, "La formación inicial del profesorado de educación primaria desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes: visión supranacional y estudio comparado entre China y España". (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2018).

Willinton Watts Fernández, "Práctica pedagógica reflexiva: la acción colectiva para transformar la educación física en básica secundaria". (Tesis Doctoral, Universidad Simón Bolívar, 2021). <https://hdl.handle.net/20.500.12442/9211>

- 9 Rafael Ríos Beltrán, La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, n.º 49 (2018): 27-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>

Marta Rojas Quitian, Las prácticas pedagógicas en la formación inicial de profesores. Análisis desde la perspectiva de la construcción del conocimiento profesional del profesor de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, n.º Extra (2014). <https://doi.org/10.17227/01203916.3372>

María Consuelo Castillo Gutiérrez y Pablo García Sandoval. La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y Rostros del Saber* 2 n.º 1 (2019): 74-86. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9268>

- 10 Sergio Tobón, Jorge Eduardo Martínez, Eliseo Valdez y Tania Quiriz. Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39 n.º 53 (2018): 31. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>, Zarely Sibaja Trejos, N. Hernández Herrera y R. Granados Portuquez. Reinventando la práctica docente en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una oportunidad de crecimiento profesional en tiempos de COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22 n.º Especial (2020): 129-142. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3245>

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez & Dora Lilia Marín-Díaz, Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica 1. *Educación en Revista*, n.º 66 (2017): 37-56. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53866>

Publicación de documentos según el año

Figura 2. Año de publicación de los documentos revisados

Año publicación	Porcentaje	Cantidad	País de origen de la revista
Año 2014	3,3	2	Colombia, Costa Rica
Año 2015	4,8	3	Colombia, México
Año 2016	11,1	7	Colombia, España, Venezuela, Chile
Año 2017	9,5	6	Colombia, Brasil, Venezuela
Año 2018	22,2	14	Colombia, Chile, Costa Rica, España, Venezuela
Año 2019	17,5	11	Colombia, Chile, España
Año 2020	11,1	7	Colombia, Chile, Costa Rica, Brasil
Año 2021	14,3	9	Colombia, Chile, Perú, Panamá
Año 2022	3,2	2	Colombia, España

Nota: datos estadísticos que muestran los porcentajes de participación según el año de publicación de los documentos estudiados.

La Figura 2 representa la cantidad de publicaciones por año que comprende el corpus documental, el cual corresponde a los años 2014 al 2022. Este es un periodo muy importante dentro de los procesos de formación docente, debido a las normativas generadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en lo que respecta a Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación, a partir de la Resolución 2041 de 2016 y la Resolución 18583 de 2017, las cuales destacan la necesidad de integrar en la formación inicial de docentes, prácticas pedagógicas que los vinculen con los contextos educativos reales.

Es de resaltar que entre los años 2018 y 2019 se evidencia un mayor porcentaje de publicaciones y se infiere que estas son el resultado de reflexiones realizadas a la luz de las nuevas normativas. Por otro lado, entre los años 2020 y 2021 se percibe una disminución considerable en las publicaciones, posiblemente resultado de las medidas tomadas en el marco de la pandemia COVID-19, y que en la actualidad se convierte en objeto de análisis y publicación.

Publicación de documentos, país origen de la revista y país origen del autor

Figura 3. País de origen de la revista vs. país origen del autor

País	Porcentaje origen del autor	Porcentaje origen de la revista
Argentina	1,64 %	0,00 %
Brasil	1,64 %	3,28 %
Chile	13,11 %	18,03 %
Colombia	57,38 %	44,26 %
Costa Rica	1,64 %	6,56 %
España	16,39 %	16,39 %
México	1,64 %	1,64 %
Panamá	1,64 %	1,64 %
Perú	1,64 %	1,64 %
Venezuela y Cuba	1,64 %	6,56 %
Uruguay	1,64 %	0,00 %

Nota: datos estadísticos que muestran la correlación existente entre país de origen de la revista y país de origen de los autores de acuerdo con los documentos estudiados.

La Figura 3 muestra la correlación entre la procedencia del autor y la procedencia de la revista. El corpus documental se enfoca en artículos e investigaciones principalmente de Colombia, y posteriormente, de otras regiones del mundo, a partir de las bases de datos consultadas. De acuerdo con los datos obtenidos, los resultados son los siguientes:

- Colombia representa un 44,26 % en cuanto a origen de la revista y un 57,38 % del origen de los autores, de lo cual se deduce que autores colombianos publican sus experiencias en revistas internacionales.
- Se resalta el interés de Chile por publicaciones relacionadas con el tema de investigación. Estas representan el 18,03 % de origen de la revista y un 13,11 % que corresponde a los autores, debido a las reformas académicas que se han hecho en los últimos años en este país y que se convierten en objeto de investigación y análisis desde sus propias experiencias.
- Las publicaciones de España corresponden a un 16,39 %, equivalente tanto en origen de la revista como en procedencia de los autores. Se valora el gran aporte de este país al campo educativo colombiano y, en especial, la historicidad que tiene con relación a la educación a distancia.
- Costa Rica y Venezuela se encuentran en el mismo porcentaje, representado en un 6,56 % en origen de la revista y un 1,64 % de origen de los autores. Se deduce que es en dichos países donde los colombianos han decidido hacer sus publicaciones.
- En lo que respecta al origen de las revistas por países, se encuentra Brasil con un 3,28 % y, Perú, Panamá y México con un 1,64 % respectivamente. En cuanto a la

procedencia de los autores, se denota igual porcentaje de participación, que corresponde al mismo 1,64%.

Finalmente, dentro de los resultados obtenidos, Argentina no tiene revistas analizadas, sin embargo, en la revisión se halló un autor con procedencia de este país, que queda representado en un 1,64 %.

Tendencias teóricas

Para analizar las tendencias teóricas más relevantes, fue necesario realizar una exploración e interpretación de la producción científica, integrando como ejes de comprensión los siguientes elementos: en primer lugar, la identificación del título, las palabras clave, el resumen y las conclusiones; y en segundo lugar, el reconocimiento de información relevante relacionada con el problema de investigación, los autores que respaldan su desarrollo, las metodologías implementadas y los resultados obtenidos. Esto permitió organizar categorías interrelacionadas.

Para ello, se lleva a cabo una revisión conceptual, epistemológica y ontológica que abarca lo que se conoce, lo que se implementa y lo que realmente se experimenta en los entornos de aprendizaje. Esta revisión refleja los aportes realizados en los últimos años, no solo desde la investigación, sino también desde diversos autores clásicos y contemporáneos. Estos aportes visibilizan aspectos importantes para la reflexión y la apropiación en lo que respecta a la práctica pedagógica inicial en la modalidad de educación a distancia, y constituyen el fundamento y la legitimidad de la formación docente desde una perspectiva integral.

Como resultado de este ejercicio, la Figura 4 muestra la interconexión encontrada entre las tres categorías centrales y las palabras clave más representativas de los 61 documentos estudiados.

Figura 4. Interconexión de palabras clave



Nota: la Figura 4 se organizó y estructuró a partir de las palabras clave contempladas en el corpus documental, resaltando las de mayor impacto e interacción entre las tres categorías centrales.

La Figura 4 evidencia que los términos de mayor importancia en la *interacción entre formación docente y práctica pedagógica* tienen afinidad con experiencias, identidad profesional, sistema y política educativa, historia de la pedagogía, sociedad del conocimiento, teoría de la educación, gestión y calidad educativa; conceptos que se interrelacionan para concebir el proceso formativo del maestro desde una mirada que integra elementos teórico-prácticos, interrelaciones entre familia, escuela y sociedad, implementaciones prácticas en términos de la organización estructural de la escuela, el desarrollo de acciones pedagógicas en un entorno educativo y la labor misional que conlleva la construcción de sociedad¹¹.

En la *correlación práctica pedagógica y educación a distancia* se evidencian interacciones entre términos como competencias docentes, desarrollo profesional, innovación, liderazgo, práctica reflexiva, formación investigativa y comunidades de aprendizaje. Es decir, el docente en formación debe demostrar elementos indispensables en el escenario real de práctica, basándose en el contenido disciplinar, pedagógico, contextual y curricular. Esto se logra a través de la reflexión crítica y participativa, lo que otorga significado a la profesión mediante el desempeño y la comprensión de las tensiones presentes entre lo que se enseña en el proceso de formación docente y lo que se experimenta en las escuelas como entornos de práctica pedagógica inicial¹².

En la *categoría de educación a distancia* se visibilizan conceptos teóricos relacionados con medios y mediaciones, competencias digitales, tecnologías de la información, rol de docente-estudiante, ambientes de aprendizaje, aporte educacional, modelos pedagógicos híbridos. Elementos teóricos y prácticos permean significativamente los currículos, los escenarios de aprendizaje y la cotidianidad de la vida docente, no solo como un estilo y una forma de enseñar, sino como una práctica sobre las nuevas formas de interacción y diálogo entre los actores del proceso educativo¹³.

Qué aspectos comprende la práctica pedagógica inicial

Dentro del corpus documental no existe una definición clara y precisa sobre *práctica pedagógica inicial en la modalidad de educación a distancia*, no obstante, se encuentra una amplia gama de referentes frente al significado que se tiene sobre la práctica pedagógica

- 11 Yheny Lorena Pineda Rodríguez y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga. Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14 n.º 2 (2018): 265-285. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- 12 Carlos Mario Vanegas Ortega y Adrian Rodrigo Fuentealba Jara. Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58 n.º 1 (2019): 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>
- 13 Henry Alfonso Muñoz Rojas, Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber*, 7 n.º 13 (2016): 199-221. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5601295>
Gloria Liliana Moreno Vizcaíno, Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7 n.º 2 (2015): 114-129. <https://doi.org/10.11600/21450366.7.2.aletheia.114.129>
Claudia Paola Ibaceta Vergara y Camila Fernanda Villanueva Morales. Entornos virtuales de aprendizaje: variables que inciden en las prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza básica en el contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 60 n.º 3 (2021): 132-158. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1235>
Lea. F. Vezub, Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53 n.º 1 (2016): 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>

desde su generalidad, los cuales se contextualizan desde la mirada de la formación inicial y el proceso de aprendizaje que adquieren los futuros licenciados.

Desde esa realidad, la investigación adopta la definición dada en los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, allí se plantea que todos los programas de licenciatura en su etapa de formación inicial deben contemplar un componente práctico, que acerque al futuro maestro con las realidades educativas, lo habilite para el mundo laboral y le ofrezca posibilidades de aprendizaje desde entornos educativos reales y vivenciales.

En decir, la práctica pedagógica inicial se entiende como el ejercicio académico mediante el cual los maestros en formación integran conocimientos teóricos con la práctica, utilizando la experiencia y la realidad como base. Este proceso tiene como objetivo configurar apuestas académicas para comprender el desarrollo profesional, las perspectivas laborales y las emociones y sentimientos que son inherentes a la vocación del ser docente. Por tanto, los futuros licenciados de la educación asumen un rol de investigadores que buscan constantemente respuestas a las necesidades pedagógicas del siglo XXI¹⁴.

Por otra parte, es el espacio para analizar, reflexionar y comprender las diferentes acciones que se desarrollan durante el proceso de aprendizaje y, así mismo, cuestionar las técnicas y metodologías que se implementan, de modo tal que invite al futuro docente a reconocer la función académica, social y cultural que cumple en una comunidad¹⁵.

Considerando este contexto, se abordan tres elementos metodológicos clave de la práctica pedagógica: la institución educativa, el sujeto de aprendizaje y el saber pedagógico. Estos elementos, permiten identificar necesidades, problemáticas y dinámicas diversas presentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje, basados en experiencias, acciones y escenarios educativos, así como en el desempeño de los docentes, la comprensión pedagógica y los desafíos que pueden surgir en los entornos reales de aprendizaje.

La práctica como componente fundamental de la formación inicial en la modalidad de educación a distancia debe ser entendida como una interacción dinámica entre el conocimiento teórico, la aplicación práctica y el proceso de aprendizaje. Desde esta perspectiva, se reconoce que la práctica formativa involucra mucho más que la mera aplicación de técnicas y procedimientos; contempla una profunda reflexión sobre el individuo como educador, la capacidad para enfrentar y resolver desafíos cotidianos en el aula, y el compromiso continuo y evidente para superar obstáculos y mejorar constantemente como profesional de la educación. En este sentido, la práctica pedagógica inicial en la educación a distancia se convierte en

14 Bravo Muñoz, J. O. "La práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores del norte del departamento de Nariño". Tesis Doctoral, Universidad de Nariño, 2018.

15 Gisela A. Leal Leal, Karen L. Leal Leal y Audín A. Suárez Gamboa. Reflexión Docente Sobre Sus prácticas: Una Mirada praxeológica a Su Saber pedagógico. *Saber, Ciencia y Libertad* 17 (1):378-97. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565>

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez & Dora Lilia Marín-Díaz, Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica 1. *Educación en Revista*, n.º 66 (2017): 37-56. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53866>

José Saúl Bravo Gallegos, "Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia". (Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2015). <https://ddd.uab.cat/record/166073>



un espacio privilegiado para el desarrollo y la consolidación de habilidades pedagógicas, así como para la construcción de una identidad profesional sólida y reflexiva¹⁶.

Tal como lo proponen Vanegas y Fuentealba, la práctica pedagógica debe llevar implícito un ejercicio de valoración sobre el rol del profesor desde el rol de estudiante, teniendo en cuenta creencias, tensiones y formas de concebir la identidad profesional docente, es decir:

La identidad profesional docente pasa por tres tensiones: la primera, entre la confirmación de la identidad o vocación y la adquisición de una nueva identidad; la segunda, entre la identidad atribuida a la formación y la identidad reivindicada o comprobada; y la tercera, entre el proyecto identitario personal y el de los demás. (p. 121)¹⁷

Por consiguiente, con el desarrollo de prácticas pedagógicas iniciales se construyen comunidades, se comprenden y elaboran relaciones con el mundo y se adquiere el sentido sobre la cotidianidad a partir de observaciones, intervenciones y acciones que interiorizan conceptos, métodos y acciones propias del quehacer docente. Proceso formativo que está condicionado por intereses y necesidades de la comunidad, por motivaciones personales y por las interacciones existentes con el contexto social y cultural que integra la comunidad educativa¹⁸.

En la modalidad de educación a distancia, la reflexión constante y la investigación sobre la práctica pedagógica inicial se convierten en un eje transversal del proceso de aprendizaje, transformando el pensamiento y la acción de los futuros maestros mediante la identificación de aspectos metodológicos, pedagógicos y evaluativos. Desde este escenario, se destaca la importancia de reconocer puntos de convergencia y divergencia, donde la integralidad del ser, la formación humana, la innovación, el tejido social, la socioformación y la reflexión se convierten en objetos de estudio y análisis investigativo en el campo de la educación y la pedagogía¹⁹.

16 Yheny Lorena Pineda Rodríguez y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga. Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14 n.° 2 (2018): 265-285. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>

Rafael Ríos Beltrán, La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, n.° 49 (2018): 27-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>

17 Carlos Mario Vanegas Ortega y Adrian Rodrigo Fuentealba Jara. Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educacional*, 58 n.° 1 (2019): 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

18 P. C. Martínez M. et al., Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 n.° 36 (2019): 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>

19 Ana Jiménez-Quintero, Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación Universitaria*, 13 n.° 4 (2020): 69-80. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400069>

Ana P. León Urquijo, Olga L. García Jiménez y Diego B. Rendón Lara. Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Espacios*, 39 n.° 53 (2018): 7. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-07.pdf>

María V. Rodríguez-Pérez, Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: el caso de la Facultad de Educación de Uniminuto. *Formación Universitaria*, 12 n.° 1 (2019): 109-120. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>

L. Parra Bernal, Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17 n.° 1 (2021): 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>

Sergio Tobón, Jorge Eduardo Martínez, Eliseo Valdez y Tania Quiriz. Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39 n.° 53 (2018): 31. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>

En síntesis, la práctica pedagógica inicial en el contexto de la educación a distancia implica:

- Concebir la práctica pedagógica inicial como un espacio privilegiado para estudiar y desarrollar procesos reflexivos, que lleven consigo la identidad profesional, la vocación docente y la coherencia entre el saber pedagógico, el oficio de ser maestro y el contacto con entornos reales de aprendizaje.
- Reconocer que la práctica pedagógica inicial contempla elementos normativos orientados desde el Ministerio de Educación Nacional y, así mismo, relaciones preestablecidas entre la institución, el sujeto y el conocimiento, que vislumbran un proceso complejo donde se integran acciones, intervenciones y reflexiones permanentes sobre el que-hacer docente.
- Comprender el sentido y significado de estas, partiendo del hecho de que son espacios formativos en los cuales los futuros licenciados desarrollan acciones integradas entre la teoría y la práctica en contextos reales.
- Interpretar las experiencias pedagógicas existentes como puntos de partida para asumir la práctica pedagógica inicial como un ejercicio integral, en la medida que mientras se es estudiante se va aprendiendo a asumir el rol de docente.

Modalidad de educación a distancia en la formación docente

En cuanto a lo que corresponde a la educación a distancia, el corpus documental contempla elementos de análisis e interpretación que focalizan su interés en reconocer las diferentes concepciones y acciones ejecutadas en dicha modalidad.

En primer lugar, desde una perspectiva histórica internacional, la educación a distancia se percibe como una oportunidad que permite a los estudiantes y docentes mejorar sus procesos formativos, alcanzar objetivos educativos y adaptar las condiciones de tiempo y espacio. Estos aspectos se fundamentan en modelos educativos que priorizan el enfoque pedagógico de los procesos, apoyados en tecnologías de la información y la comunicación, así como en los medios y las mediaciones que facilitan relaciones de aprendizaje relevantes con la población a la que se dirige esta modalidad educativa²⁰.

Además, la educación a distancia implica un aprendizaje híbrido o combinado entre estrategias presenciales y virtuales, lo que demanda una gestión previa de los procesos de aprendizaje y la implementación de nuevas acciones educativas. Esto implica nuevos roles y retos en la formación e innovación educativa, reconociendo las competencias digitales como elemento esencial de los futuros docentes²¹.

Carlos Alberto Pabón Meneses, "Construcción de saber pedagógico en profesores universitarios a través de la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes: una comprensión biográfica narrativa". (Tesis Doctoral, Universidad Católica de Manizales, 2020).

Carmen Álvarez-Álvarez, Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos* 37 n.º 148 (2015): 172-190. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011

20 Jairo Villalba Gómez y Manuel Losada Sierra. Educación virtual y distancia: pasado, presente y futuro en Colombia; una entrevista con Néstor Arboleda Toro en el marco de la FILBO, 2022. *Academia y Virtualidad*, 15 n.º 2 (2022): 9-11. <https://doi.org/10.18359/ravi.6287>

21 Alba Ruth Pinto-Santos y Adolфина Pérez Garcías. Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación a Distancia RED*, 22 n.º 69 (2022): 1-<https://doi.org/10.6018/red.493551>



En segundo lugar, es importante delimitar la educación a distancia como una modalidad de educación superior que:

- Ofrece oportunidades de formación profesional rompiendo barreras de tiempos y espacios entre las personas que participan del acto educativo.
- Facilita la formación a través de una variedad de estrategias, medios y mediaciones, lo que permite un proceso formativo flexible y pertinente.
- Ofrece variedad de posibilidades formativas para llevar a cabo el aprendizaje desde interacciones participativas entre docentes y estudiantes, donde la autorregulación y la autogestión del aprendizaje se convierte en elementos claves en el proceso educativo.
- Fomenta acciones educativas encaminadas al enriquecimiento personal, a partir de la interacción, la comunicación permanente y el trabajo colaborativo y cooperativo son elementos fundamentales para garantizar efectividad en los procesos formativos.
- Implementa estrategias sincrónicas y asincrónicas que, basadas en las tecnologías de la información y comunicación, consolidan modelos educativos híbridos y apropiados para aprender autónomamente.
- Contempla en sus diseños curriculares características tales como: flexibilidad, adaptabilidad, educación centrada en el estudiante, aprendizaje colaborativo y cooperativo, autorregulación y autogestión del aprendizaje²².

En tercer lugar, al abordar la educación a distancia y la formación de maestros, es crucial realizar análisis teóricos detallados sobre el marco normativo, las estrategias y recursos empleados, así como la integración curricular de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como herramientas educativas digitales. Esto implica la aplicación de modelos pedagógicos que incorporen las TIC en los procesos educativos, como el modelo Tpack (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido), desarrollado por Koehler y Mishra. Además, es imperativo reconocer tanto las ventajas como las limitaciones de la educación a distancia, y promover un reconocimiento social de la relevancia de esta modalidad educativa en la sociedad contemporánea, especialmente en la formación de los docentes²³.

Cristina Hennig Manzuoli y Ana Escofet Roig. Construcción de conocimiento en educación virtual: Nuevos roles, nuevos cambios. *RED. Revista de Educación a Distancia*, n.º 45 (2015): 1-10. <https://revistas.um.es/red/article/view/238611>

- 22 J. E. Rojas Mesa, "Educación virtual: del discurso teórico a las prácticas pedagógicas en la educación superior colombiana". (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013).

Gloria Liliana Moreno Vizcaíno, Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010). *Innovación Educativa*, 11 N° 57 (2011): 169-176.

- 23 Sonia Valbuena-Duarte, María Angélica Jiménez Ávila y Wendy Jiménez Ávila. Aportes de los actores de la práctica pedagógica al desarrollo de las competencias específicas en la licenciatura en matemática en formación virtual y presencial. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 14 n.º 2 (2021): 247-275. <https://doi.org/10.15332/25005421.6114>

Luis Alberto Malagón Plata, Luz Helena Rodríguez Rodríguez y José Julián Nández Rodríguez. *Prácticas pedagógicas y educación a distancia*. (Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima, 2019). <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/ebcfb243-e66e-41e7-993c-22f6f5ea1a7c>

Cristina Hennig Manzuoli y Ana Escofet Roig. Construcción de conocimiento en educación virtual: Nuevos roles, nuevos cambios". *Revista de Educación a Distancia*, vol. 45, (2015), págs.1-10. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54738735005>

En esta línea, integrar los elementos de formación docente y práctica pedagógica en la educación a distancia se convierte en un reto para crear y promover escenarios de aprendizaje, experiencias educativas mediadas por herramientas tecnológicas y ejercicios de interacción con ambientes de aprendizaje que proponen el aprovechamiento de recursos digitales actuales, aplicaciones en línea y materiales educativos virtuales, que se integran al desarrollo de los diferentes momentos de la práctica pedagógica a partir de nuevas formas de aprendizaje activo, participativo e interactivo²⁴.

El impacto que tienen hoy en día las tecnologías de la información y la comunicación, así como las redes de aprendizaje virtual y los medios y mediaciones digitales, hace que estos deban contemplarse como nuevos escenarios de aprendizaje, acordes con las exigencias del siglo XXI, reconociendo y valorando la educación a distancia como una modalidad de aprendizaje que garantiza cobertura y calidad al mismo tiempo, pero que además, con la rigurosidad académica que se desarrolla, legitima la formación de docentes en la educación a distancia, no solo como un modelo pedagógico flexible, sino desde un enfoque socio histórico que propenden por nuevas formas de interacción y relación dialógica.

Formación docente desde prácticas reflexivas y formativas en el desarrollo profesional docente

La formación docente ya no se limita únicamente a enseñar, sino que se convierte en un proceso de construcción colectiva que implica una serie de experiencias y ejercicios pedagógicos. Estos elementos sitúan al futuro docente en una dinámica constante de autorreflexión, autoevaluación y autoconocimiento de sus competencias y habilidades. Desde el corpus documental, se evidencian posturas teóricas fundamentadas en una práctica pedagógica construida a través de acciones dialógicas en escenarios concretos, donde se definen los compromisos que dan sentido a la identidad docente, el desarrollo profesional y el saber pedagógico, actuando como aspectos orientadores del cambio y la transformación educativa.

En ese sentido, la identidad docente es concebida como la percepción y comprensión que tiene un docente sobre su rol, responsabilidades, valores, creencias y prácticas en el contexto de la enseñanza y el aprendizaje. Incluye aspectos como la vocación, la formación académica, la experiencia laboral, el compromiso con el desarrollo integral de los estudiantes, entre otros. La identidad profesional docente implica una reflexión continua sobre el ejercicio de la profesión, la actualización constante en conocimientos pedagógicos y la adaptación a los cambios y desafíos del entorno educativo²⁵.

El desarrollo profesional se presenta como un enfoque fundamental para la mejora continua de la práctica pedagógica. Lo que implica que la formación se desarrolle dentro del contexto

Anívar Chaves Torres, La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10 n.º 1 (2017): 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>

24 Gloria Lilibiana Moreno Vizcaíno, "Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia". (Tesis Doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016). <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2638/MorenoVizcainoGloriaLilibiana2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

H. A. Muñoz Rojas, Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber*, 7 n.º 13 (2016): 199-221. <https://doi.org/10.19053/22160159.4172>

25 Lea. F. Vezub, Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53 n.º 1 (2016): 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.1.2016.9>



real de trabajo del docente, ya sea en el aula de clases, en la institución educativa o en cualquier otro entorno educativo donde se lleva a cabo la labor docente a través de estrategias enfocadas en la formación *in situ*, el modelo de estudio de clase, la video observación y las comunidades de aprendizaje, promoviendo de esa forma espacios de autonomía, reflexión crítica y autorregulación de los aprendizajes y, en especial, del desempeño docente²⁶.

El saber pedagógico refiere al conjunto de conocimientos, habilidades, valores y competencias que un docente adquiere y desarrolla a lo largo de su formación profesional, también implica la aplicación práctica de estos conocimientos en contextos reales de enseñanza y aprendizaje. Lo que lleva consigo, la reflexión sobre la propia práctica docente, el análisis de situaciones educativas complejas y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas²⁷.

Las prácticas reflexivas son una tendencia teórica que permite pensar y repensar sobre las diversas formas en que se abordan en la actualidad los procesos de formación docente. Es fundamental destacar que, en el contexto de los profesionales de la educación del siglo XXI, se requiere una variedad de competencias que se reflejan en el desempeño profesional: el dominio del contenido, el conocimiento pedagógico y, más recientemente, el conocimiento tecnológico, así como el conocimiento generado en la interacción de todos estos.

Por ende, comprender las prácticas pedagógicas iniciales, la educación a distancia y la formación docente implica profundizar en la sinergia e integración existente entre estos ámbitos. La inserción de las tecnologías en el proceso educativo, así como la dinámica de nativos digitales e inmigrantes digitales en el aula de clases, son lenguajes que se sitúan en los nuevos escenarios y contextos educativos, motivando a las universidades que ofrecen programas académicos en esta modalidad a promover una construcción dialógica de saberes entre lo técnico, lo pedagógico y lo formativo, elementos pueden aportar un nuevo enfoque en la formación de maestros en Colombia²⁸.

En el estado de la cuestión, los diferentes autores demuestran la necesidad de reflexionar acerca de *qué docente se está formando*, y lo hacen a partir de las categorías y contenidos propuestos por Shulman²⁹, quien, desde una mirada macro, se preocupa por elementos propios del currículo, la experiencia escolar, el aprendizaje de los estudiantes, el razonamiento e interpretación pedagógica, así como, el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico de los procesos organizativos.

26 Andrea Milena Osorio Cárdenas, El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 n.º 1 (2016): 39-52.

27 Gisela A. Leal Leal, Karen L. Leal Leal y Audin A. Suárez Gamboa. Reflexión Docente Sobre Sus prácticas: Una Mirada praxeológica a Su Saber pedagógico. *Saber, Ciencia y Libertad* 17 (1):378-97. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565>

José Darío Herrera González y Ángela Martínez Ruiz. El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, n.º 49 (2018): 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>

28 L. S. Bastías-Bastías y C. Iturra-Herrera. La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare* 26 n.º 1 (2022): 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>

E. Prats, La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 n.º 2 (2016): 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>

29 Citado por J. M. Escudero Muñoz, M. T. González González y M. J. Rodríguez Entrena. Los contenidos de la formación continuada del profesorado.

Es decir, la formación docente está definida como un proceso permanente y continuo que lleve a los futuros maestros hacia la reflexión permanente de la labor de ser maestro, a partir de la construcción y el reconocimiento de la identidad profesional, basados en las teorías de la educación y las políticas educativas actuales, las cuales, en consonancia con la estructura del sistema educativo, conectan las experiencias del día a día con diversas redes del conocimiento, siendo coherentes y consecuentes con las necesidades de la sociedad actual³⁰.

De otra parte, estos planteamientos están relacionados con la postura reflexiva y argumentativa, de autores como Jerome Bruner y Phillipe Perrenoud³¹, quienes—desde una visión holística, crítica y propositiva—argumentan que la formación docente debe estar permeada por la experiencia en el contexto real, desde un ejercicio de reflexión continua que lleve consigo el reconocimiento de saberes y la toma de conciencia sobre la profesión docente, para así comprender cómo piensan los profesores desde la acción y la reflexión³².

Las tendencias teóricas halladas, invitan a plantear la formación inicial de docentes desde la reconstrucción de la trayectoria de los procesos educativos desarrollados, de modo tal que facilite la posibilidad de acercamiento a multiplicidad de experiencias a partir de las cuales se enfrenten a nuevos escenarios de práctica cotidiana, con base en la identificación de diferentes roles y funciones que cumplen los docentes en la actualidad; especialmente, desde la concepción de un maestro auténtico, constructor de historias de vida, investigador y motivador del aprendizaje³³.

La formación docente está relacionada directamente con la experiencia y las interacciones del mundo, llevando consigo procesos de reflexión continua y permanente sobre lo que se hace, lo que se es, y lo que es preciso mejorar en las futuras experiencias de aprendizaje. Es por esto, que se asume como el ejercicio mismo del quehacer, de la práctica pedagógica, que se nutre y enriquece con cada acercamiento al contexto real y con las diversas formas en que se les da significado a las vivencias y trayectorias formativas que se van consolidando

-
- 30 Jhenifer Mailec Rincón Guevara y Aurelia Patricia Quiñones Granados. Prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10 n.º 1 (2017): 9-32. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.01>
- Z. Sibaja Trejos, N. Hernández Herrera y R. Granados Portuguez. Reinventando la práctica docente en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una oportunidad de crecimiento profesional en tiempos de COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22 n.º Especial (2020): 129-142. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3245>
- 31 Jerome Bruner y Phillipe Perrenoud citados por Zhang, Huimin. "La formación inicial del profesorado de educación primaria desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes: visión supranacional y estudio comparado entre China y España". Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2018.
- 32 Rosa María Bolívar Osorio, Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, n.º 51 (2019): 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- 33 Vilma Aguirre-Canales, Julia Gamarra-Vásquez, Nelly Lira-Seguín y Wilfredo Carcausto. La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana* 15 n.º 2 (2021): 101-111.
- Ernesto Colomo y Vicente Gabarda. ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 n.º 3 (2019): 59-78.
- Nadia Paola Acosta Marroquín, Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, n.º 53 (2020): 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>

con la identidad profesional y van gestando una conciencia hacia la toma de decisiones y el desarrollo profesional docente³⁴.

Orientaciones metodológicas de mayor implementación

Para realizar la síntesis de las orientaciones metodológicas se clasificaron los diversos diseños metodológicos, teniendo en cuenta el tipo de investigación, los recursos, técnicas e instrumentos contemplados en la producción científica que comprende el corpus documental, los hallazgos se consolidan de la siguiente manera:

Un 68 % fundamenta sus diseños metodológicos en el paradigma interpretativo, con apoyo en estudios de índole exploratorio, descriptivo e interpretativo, y en perspectivas fenomenológicas, reflexivas, etnográficas y hermenéuticas, a través de las cuales se indaga a las poblaciones objeto de estudio, se involucra en las propias dinámicas de las comunidades, se realizan entrevistas, encuestas y grupos focales, y se logra comprender el sentido, las apuestas y desafíos, propios de procesos investigativos basados en la interpretación de fenómenos, donde la reflexión crítica, descriptiva e interpretativa se convierten en tendencias investigativas que permiten profundizar aún más en el campo propio de investigación.

Un 18 % de la producción científica está enmarcada en el paradigma constructivista, fundamentada en revisiones bibliográficas, estados del arte y corpus documentales relacionados con práctica pedagógica, formación docente y educación a distancia, desde diferentes contextos nacionales e internacionales. Se resalta la contextualización histórica de la práctica como un referente importante que reconoce y destaca la evolución en la formación de maestros, para posteriormente comprender los referentes teórico-filosóficos que pueden aportar visiones más sólidas a la propuesta de investigación. Además, proporciona información acerca de los procesos o momentos que se implementan, como es el caso de explorar, describir y explicar el interés particular, para finalmente contar con ejes de análisis y categorías.

Un 14 % de los documentos contempla dentro de sus metodologías investigativas el paradigma crítico social. Estas investigaciones se enmarcan en la investigación-acción, la investigación evaluativa, la puesta en marcha de propuestas pedagógicas desde el método de interaccionismo simbólico y los diseños correlacionales, a partir del planteamiento de propuestas metodológicas que propenden al cambio y la transformación de la práctica pedagógica de acuerdo con las necesidades actuales. Así mismo, muestran la aplicación de instrumentos de evaluación curricular que validan la pertinencia de los procesos desarrollados en los diferentes contextos y los resultados y aportes en la formación inicial de los docentes.

Con estos porcentajes se infiere que los estudios investigativos existentes están basados en estudios de caso, relatos de vida, sistematización de experiencias, contextualizaciones históricas, así como estudios de caso comparativos apoyados en la teoría del método comparado, lo cual revela la incidencia metodológica que se contempla en las diferentes formas y procesos, que lleva consigo posturas y discursos pedagógicos de los investigadores para el abordaje propio de las prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia.

34 Willinton Watts Fernández, "Práctica pedagógica reflexiva: la acción colectiva para transformar la educación física en básica secundaria".

Conclusiones

El corpus documental permitió identificar elementos claves con relación a categorías centrales definidas y consolidar un antecedente histórico, teórico, práctico y reflexivo sobre la formación docente en la modalidad de educación a distancia, donde aspectos como identidad profesional, vocación docente, práctica reflexiva y desarrollo profesional se convierten en elementos fundamentales para comprender el sentido de la práctica pedagógica.

Se evidencia la necesidad de profundizar en el estudio de las prácticas pedagógicas iniciales en la modalidad de educación a distancia, abordando la coherencia entre la teoría y la práctica en contextos reales de aprendizaje. Es crucial analizar aspectos como las formas de enseñanza, canales de comunicación, estrategias de socialización implementadas, reflexión sobre la cotidianidad y evaluación de los procesos cognitivos de los futuros docentes.

Al referir la formación docente, es preciso abarcar las diversas formas en las que se implementa la práctica pedagógica; por tanto, es indispensable contemplar también los ambientes de aprendizaje híbridos, donde la virtualidad, las herramientas tecnológicas, los medios y las mediaciones pedagógicas y didácticas se convierten en hilos conductores que llevan al docente en formación a construir y reconstruir sus saberes, sus habilidades, sus conocimientos, pero, a la vez, es indispensable estar abierto a aceptar cambios y transformaciones reales, donde el oficio de maestro se entrelaza con el saber pedagógico y, al mismo tiempo, se interconecta con la sociedad.

La práctica pedagógica inicial en la formación docente se contempla más allá de un ejercicio netamente académico en las aulas de clase, puesto que conlleva la transformación del ser humano desde su integralidad y se manifiesta en acciones educativas que permiten escuchar las voces de docentes, estudiantes y comunidades educativas donde se ejerce esta práctica. Lo anterior posibilita un escenario de investigación en torno a las prácticas pedagógicas iniciales y sus categorías más representativas que se relacionan con el saber pedagógico y su importancia en la formación de docente, fundamentadas en autores como Perrenoud y Shulman.

Existe una tendencia predominante, con un 68% de los estudios, hacia enfoques metodológicos interpretativos, exploratorios, descriptivos y fenomenológicos para abordar las prácticas pedagógicas iniciales. Sin embargo, se requieren más investigaciones con perspectivas críticas y propositivas que promuevan cambios y transformaciones en este campo, que resalten la importancia de seguir ahondando, desde una visión integral, en las interrelaciones entre la formación inicial docente, el componente práctico-reflexivo y la implementación de la educación a distancia, con miras a fortalecer los programas de formación de maestros.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Acosta Marroquín, Nadia Paola. Formación de maestros en educación infantil: Revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, n.º 53 (2020): 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Aguirre-Canales, Vilma, Julia Gamarra-Vásquez, Nelly Lira-Seguín y Wilfredo Carcausto. La formación continua de los docentes de educación básica infantil en américa latina: Una revisión sistemática. *Investigación Valdizana* 15 n.º 2 (2021): 101-111.
- Álvarez-Álvarez, C. Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos* 37 n.º 148 (2015): 172-190.
- Bastías-Bastías, L. S. y C. Iturra-Herrera. La formación inicial docente en Chile: Una revisión bibliográfica sobre su implementación y logros. *Revista Electrónica Educare* 26 n.º 1 (2022): 1-22. <https://doi.org/10.15359/ree.26-1.13>
- Bolívar Osorio, Rosa María. Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, n.º 51(2019): 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Bravo Gallegos, José Saúl. "Las prácticas pedagógicas que realizan los asistentes de la educación, durante los recreos en los patios de escuelas públicas básicas de Valparaíso, y su relevancia en la gestión de la convivencia". Tesis Doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2015. <https://ddd.uab.cat/record/166073>
- Bravo Muñoz, J. O. "La práctica pedagógica investigativa en las escuelas normales superiores del norte del departamento de Nariño". Tesis Doctoral, Universidad de Nariño, 2018.
- Castillo Gutiérrez, María Consuelo y Pablo García Sandoval. La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y Rostros del Saber* 2 n.º 1 (2019): 74-86. <https://revistas.upct.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9268>
- Castro Rodríguez, E. "Significados de las fracciones en las matemáticas escolares y formación inicial de maestros". Tesis Doctoral, Universidad de Granada, 2015. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=57545>
- Chaves Torres, Anívar. La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10 n.º 1 (2017): 23-41. <https://doi.org/10.18359/ravi.2241>
- Colomo, Ernesto y Vicente Gabarda. ¿Qué tipo de docentes tutorizan las prácticas de los futuros maestros de primaria? *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17 n.º 3 (2019): 59-78.
- Escudero Muñoz, J. M., M. T. González González y M. J. Rodríguez Entrena. Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21 n.º 1 (2018): 157-180. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20183>
- Hennig Manzuol, Cristina y Ana Escofet Roig. Construcción de conocimiento en educación virtual: Nuevos roles, nuevos cambios. *RED. Revista de Educación a Distancia*, n.º 45 (2015): 1-10.

- Herrera González, José Darío y Ángela Martínez Ruiz. El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, n.º 49 (2018): 9-26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Ibaceta Vergara, C. P. y C. F. Villanueva Morales. Entornos virtuales de aprendizaje: variables que inciden en las prácticas pedagógicas de docentes de enseñanza básica en el contexto chileno. *Perspectiva Educacional*, 60 n.º 3 (2021): 132-158. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1235>
- Jiménez-Quintero, Ana. Sistematización de prácticas pedagógicas significativas en la carrera de licenciatura en educación infantil. *Formación Universitaria*, 13 n.º 4 (2020): 69-80. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000400069>
- Leal Leal, G. A., K. L. Leal Leal y A. A. Suárez Gamboa. Reflexión docente sobre sus prácticas: Una mirada praxeológica a su saber pedagógico. *Saber, Ciencia y Libertad*, 17 n.º 1 (2022): 378-397. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2022v17n1.8565>
- León Urquijo, A. P., O. L. García Jiménez y D. B. Rendón Lara. Investigaciones sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación de instituciones de educación superior. *Espacios*, 39 n.º 53 (2018): 7. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-07.pdf>
- Malagón Plata, L. A., L. H. Rodríguez Rodríguez y J. J. Ñañez Rodríguez. *Prácticas pedagógicas y educación a distancia*. Ibagué: Sello Editorial Universidad del Tolima, 2019. <https://repository.ut.edu.co/entities/publication/ebcfb243-e66e-41e7-993c-22f6f5ea1a7c>
- Martínez-Maldonado, P., C. Armengol Asparó, J. L. Muñoz Moreno, P. Martínez-Maldonado, C. Armengol Asparó y J. L. Muñoz Moreno. Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 n.º 36 (2019): 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Moreno Civantos, Alicia. Formación inicial del futuro profesorado de educación primaria. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4 n.º 2 (2018). <https://doi.org/10.17561/riai.v4.n2.13>
- Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. Formación inicial de docentes a distancia en Colombia, sus medios y mediaciones pedagógicas (1999-2010). *Innovación Educativa*, 11 n.º 57 (2011): 169-176.
- Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. Formación inicial de docentes a distancia dentro del campo de la educación en Colombia. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14 n.º 2 (2014): 616-635.
- Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7 n.º 2 (2015): 114-129. <https://doi.org/10.11600/21450366.7.2aletheia.114.129>
- Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. "Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia". Tesis Doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2016. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2638/MorenoVizcainoGloriaLiliana2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Moreno Vizcaíno, Gloria Liliana. *Formación inicial de docentes en metodología a distancia en Colombia*. Programa Incentiva 2021. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Alcaldía Mayor de Bogotá, 2022. https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2608/14_Libro%20-%20Formacion%20Inicial%20de%20Docentes.pdf?sequence=1
- Muñoz Rojas, H. A. Mediaciones tecnológicas: nuevos escenarios de la práctica pedagógica. *Praxis & Saber*, 7 n.º 13 (2016): 199-221. <https://doi.org/10.19053/22160159.4172>
- Noguera-Ramírez, Carlos Ernesto y Dora Lilia Marín-Díaz. Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica 1. *Educación en Revista*, n.º 66 (2017): 37-56. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.53866>
- Osorio Cárdenas, Andrea M. El desarrollo profesional docente en educación básica primaria. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12 n.º 1 (2016): 39-52.
- Pabón Meneses, Carlos Alberto. "Construcción de saber pedagógico en profesores universitarios a través de la reflexión y la transformación de sus prácticas docentes: una comprensión biográfica narrativa". Tesis Doctoral, Universidad Católica de Manizales, 2020.

- Parra Bernal, L. R., M. I. Menjura Escobar, L. E Pulgarín Puerta y M. M. Gutiérrez. Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17 n.º 1 (2021): 70-94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Patiño Garzón, Lucelí. La práctica pedagógica en la formación de docentes. *Universidad y Sociedad*, 2 n.º 1 (2010): 1-5.
- Pineda Rodríguez, Yheny Lorena y Yasaldez Eder Loaiza Zuluaga. Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14 n.º 2 (2018): 265-285. <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Pinto-Santos, Alba Ruth y Adolfin Pérez Garcías. Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. *Revista de Educación a Distancia RED*, 22 n.º 69 (2022): 1-21. <https://doi.org/10.6018/red.493551>
- Prats, E. La formación inicial docente entre profesionalismo y vías alternativas: mirada internacional. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 68 n.º 2 (2016): 19-33. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68202>
- Rincón Guevara, Jhenifer Mailec y Aurelia Patricia Quiñones Granados. Prácticas pedagógicas en el contexto de la cultura digital para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 10 n.º 1 (2017): 9-32. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.01>
- Ríos Beltrán, Rafael. La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, n.º 49 (2018): 27-40. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8168>
- Rodríguez- Pérez, María V. Reflexión sobre las prácticas educativas que realizan los docentes universitarios: el caso de la Facultad de Educación de Uniminuto. *Formación Universitaria*, 12 n.º 1 (2019): 109-120. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062019000100109>
- Rojas Mesa, J. E. "Educación virtual: del discurso teórico a las prácticas pedagógicas en la educación superior colombiana". Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2013.
- 144 Rojas Quitian, Marta. Las prácticas pedagógicas en la formación inicial de profesores. Análisis desde la perspectiva de la construcción del conocimiento profesional del profesor de ciencias. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, n.º Extra (2014). <https://doi.org/10.17227/01203916.3372>
- Sibaja Trejos, Z., N. Hernández Herrera y R. Granados Portuguez. Reinventando la práctica docente en la Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica: una oportunidad de crecimiento profesional en tiempos de COVID-19. *Innovaciones Educativas*, 22 n.º Especial (2020): 129-142. <https://doi.org/10.22458/ie.v22iEspecial.3245>
- Suckel Gajardo, M., D. Campos Saavedra, G. Sáez Núñez y G. Rodríguez Molina. Trayectorias educativas de profesores de primaria en formación y la construcción de saber pedagógico. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 18 n.º 36 (2019): 117-133. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836suckel14>
- Tobón, Sergio, Jorge Eduardo Martínez, Eliseo Valdez y Tania Quiriz. Prácticas pedagógicas: análisis mediante la cartografía conceptual. *Espacios*, 39 n.º 53 (2018): 31. <https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-31.html>
- Vaillant, Denise Elena. Formación inicial del profesorado de educación secundaria en América Latina. Dilemas y desafíos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23 n.º 3 (2019): 35-52. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i3.9516>
- Vaillant, Denise Elena y C. Rossel. *Construcción de la profesión docente en América Latina: tendencias, temas y debates*. Italia: Editorial San Marino, 2004.
- Valbuena-Duarte, S., M. A. Jiménez Ávila y W. Jiménez Ávila. Aportes de los actores de la práctica pedagógica al desarrollo de las competencias específicas en la licenciatura en matemática en formación virtual y presencial. *Revista Interamericana de Investigación Educación y Pedagogía RIIEP*, 14 n.º 2 (2021): 247-275. <https://doi.org/10.15332/25005421.6114>
- Vanegas Ortega, C. y A. Fuentealba Jara. Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58 n.º 1 (2019): 115-138. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.1-art.780>

- Vezub, L. F. Los saberes docentes en la formación inicial. La perspectiva de los formadores. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 53 n.º 1 (2016): 1-14. <https://doi.org/10.7764/PEL53.1.2016.9>
- Villalba Gómez, Jairo y Manuel Losada Sierra. Educación virtual y distancia: pasado, presente y futuro en Colombia; una entrevista con Néstor Arboleda Toro en el marco de la FILBO, 2022. *Academia y Virtualidad*, 15 n.º 2 (2022): 9-11. <https://doi.org/10.18359/ravi.6287>
- Watts Fernández, Willinton. "Práctica pedagógica reflexiva: la acción colectiva para transformar la educación física en básica secundaria". Tesis Doctoral, Universidad Simón Bolívar, 2021. <https://hdl.handle.net/20.500.12442/9211>
- Zhang, Huimin. "La formación inicial del profesorado de educación primaria desde la perspectiva de las competencias profesionales docentes: visión supranacional y estudio comparado entre China y España". Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2018.





El relato del hallazgo milagroso como recurso educativo: el caso de la Virgen de Monserrate, Chile

Jesús Moisés Lara Coronado¹ ✉

Universidad Austral de Chile

<https://orcid.org/0000-0003-0365-4598>

Gabriel Sánchez Antonucci²

Investigador Independiente

<https://orcid.org/0000-0001-8015-3063>



Artículo de reflexión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.16201>

Historia del artículo:

Recibido: 12/12/2023

Evaluado: 03/07/2023

Aprobado: 07/08/2024

Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Lara Coronado, Jesús Moisés; Sánchez Antonucci, Gabriel. "El relato del hallazgo milagroso como recurso educativo: el caso de la Virgen de Monserrate, Chile", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumen

Objetivo: en este texto se analiza el relato del hallazgo mariano para proponerlo como un medio que se usó para la enseñanza de valores morales ligados a cuestiones históricas y bíblicas.

Originalidad: el aporte de este artículo es proponer que el relato sobre aparición de la Virgen de Monserrate sirvió como un recurso educativo relacionado con la elección del lugar donde se produce el hallazgo, espacio que debía cumplir con ciertos criterios geográficos, económicos, sociales y religió.

1 Doctor en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, académico de tiempo completo de la Universidad Austral de Chile, sede Puerto Montt, investigador invitado del Instituto Dominicano de Investigaciones Históricas.

2 Antropólogo, magíster en arqueología por la Universidad de Chile y es investigador independiente, gsantonucci@icloud.com

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Jesús Moisés Lara Coronado Los Pinos s/n, Balneario Pelluco, Universidad Austral de Chile, Sede Puerto Montt, correo: jesus.lara@uach.cl



Método: la metodología de este trabajo es interpretativa y se enfoca en el estudio del relato del hallazgo milagroso de la Virgen de Monserrate analizando sus componentes contextuales, morales y educativos.

Estrategias de recolección de información: la recolección de información se basó en el análisis de contenido del registro escrito, el más antiguo que se conoce de esta leyenda, de revisión de referencias atinentes al tema de estudio y de mis investigaciones anteriores sobre el cerro Guachuraba.

Conclusiones: se concluye que el relato milagroso de la Virgen de Monserrate fue usado no solo para ocupar espacios relevantes de la cultura local, sino también para que por intermedio de la oralidad se difundiera el milagro, que comienza a ser usado como un mecanismo que congrega; además, por medio del relato se enseñan cuestiones moralizantes sobre temas que se desean combatir. El resultado final de la hierofonía, al dejarse en manos de la oralidad, nos sugiere que esto se hizo a propósito para evitar la revisión del relato y su posible cuestionamiento.

Palabras clave: *Educativo; moral; aparición; oralidad; Monserrate.*

The Narrative of the Miraculus Apparition as an Educational Resource: The Case of the Virgin of Monserrat, Chile

Abstract

Objective: This text analyzes the narrative of the Marian Apparition as a device used in teaching moral values linked to historical and biblical matters.

Originality: The contribution of this article is to propose that the narrative of the apparition of the Virgin of Monserrat served as an educational resource, which was related to the choice of the location where the apparition took place, a space that had to meet certain geographical, economic, social, and religious criteria.

Method: The methodology of this work is interpretative and focuses on the study of the miraculous apparition of the Virgin of Monserrat, analyzing its contextual, moral, and educational components.

Information collection strategies: it is based on content analysis of this legend's oldest known written record, as well as on the review of references relevant to this topic, and my previous research work on the Guachuraba hill.

Conclusions: We conclude that the miraculous story of the Virgin of Monserrat was used not only to occupy relevant spaces of the local culture, but also to spread, through orality, miracles as a mechanism that congregates, but also



gives moralizing lessons on aspects that are to be combated. The final result suggests that leaving the hierophony in the hands of orality was a deliberate act to avoid the revision of the story and its possible questioning.

Keywords: *Education; moral; apparition; orality; Monserrate.*

A história do achado milagroso como recurso educativo: o caso da virgem de Monserrate, Chile

Resumo

Objetivo: este texto analisa a história da descoberta mariana para a propor como um meio utilizado para ensinar valores morais ligados a questões históricas e bíblicas.

Originalidade/suporte: o contributo deste artigo é propor que a história da aparição da Virgem de Monserrate serviu como recurso pedagógico relacionado com a escolha do local onde se deu a descoberta, local esse que tinha de obedecer a determinados critérios geográficos, económicos, sociais e religiosos.

Método: a metodologia deste trabalho é interpretativa e centra-se no estudo da história da descoberta milagrosa da Virgem de Monserrate, analisando as suas componentes contextuais, morais e educativas.

Estratégias / Recolha coleta de datos a recolha de dados baseou-se na análise de conteúdo do registo escrito, o mais antigo registo conhecido desta lenda, na revisão de referências relacionadas com o tema do estudo e na minha investigação anterior sobre o monte da Guachuraba.

Conclusões: conclui-se que a história milagrosa da Virgem de Monserrate foi utilizada não só para ocupar espaços relevantes na cultura local, mas também para difundir o milagre através da oralidade, que passou a ser utilizada como mecanismo de aproximação entre as pessoas; além disso, através da história, foram ensinadas questões moralizantes sobre assuntos que se desejava combater. O resultado final da hierofonia, quando deixada nas mãos da oralidade, sugere que isso foi feito de propósito para evitar a revisão da história e seu possível questionamento.

Palavras-chave: *Educação; moral; aparição; oralidade; Monserrate.*

Introducción

Tanto en Latinoamérica como en Europa, los estudios relacionados con las leyendas de aparicionismo mariano son variados y numerosos; por ejemplo, sobre el mito y origen de la Virgen de Guadalupe destacado por Wobeser³. Por otra parte, Velazco⁴ investiga el tema concerniente a la religiosidad popular en España vinculada al aparicionismo. Zambrano⁵ y Zambrano y López⁶ han examinado este fenómeno desde una mirada social e identitaria y han coordinado trabajos que recogen experiencias de toda América Latina. Estos trabajos son una fuente de consulta riquísima por la variedad de interpretaciones y miradas. En el caso de Barabas⁷, que también aparece en los trabajos coordinados por Zambrano, se ha centrado en estudiar de qué manera el aparicionismo genera territorialidad desde una perspectiva multivocal. Portuondo⁸, por ejemplo, examinó el fenómeno de identidad en relación con la Virgen para el caso cubano. Bouysse-Cassagne⁹ ha hecho notar en varios de sus estudios la relevancia que tuvieron las wakas sagradas para sobre ellas instalar liturgias católicas. En la misma línea, Mejía¹⁰ destaca la relevancia que tuvo para los religiosos identificar posibles lugares sagrados de los indios para sobre ellos instalar hermitas, cruces, capillas y otras manifestaciones católicas. Acosta¹¹ explora los milagros que están asociados a las vírgenes de Nueva Granada y cómo estos producen devoción en aquella época. González¹² hizo énfasis

- 3 Gisela von Wobeser, "Mitos y realidades sobre el origen del culto a la virgen de Guadalupe", *Revista Grafía*, 10, n.° 1 (1986): 148-160.
- 4 Honorio Velazco, "Hallazgos y apariciones de vírgenes en España", En *Religiosidad Popular*, editado por Salvador Rodríguez (Barcelona: Editorial Anthropos, 1990).
- Honorio Velazco, "La apropiación de los símbolos sagrados. Historias y leyendas de imágenes y santuarios (siglos XV-XVIII)", *Revista de Antropología Social*, n.° 5 (1996).
- 5 Carlos Zambrano, *Epifanías de la etnicidad. Estudios antropológicos sobre vírgenes y santos en América Latina*, (Bogotá: Corporación Colombiana de Investigaciones Humanísticas, HUMANIZAR, 2002).
- 6 Carlos Zambrano y Claudia López, "Las vírgenes remanecidas. Elementos de organización social y formas de etnicidad en el Macizo Colombiano", en *Cultura y salud en la construcción de la Américas*, editado por Carlos Pinzón (Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 1994).
- 7 Alicia Barabas, "El aparicionismo en América Latina: religión, territorio e identidad", *La Palabra y el Hombre*, n.° 89 (1994): 31-41; Alicia Barabas, "Una interpretación sobre la construcción social del milagro aparicionista", en *Epifanías de la etnicidad: estudios antropológicos sobre vírgenes y santos en América Latina*, editado por Carlos Zambrano, 125-142. Bogotá: Corporación Colombiana de Investigaciones Humanísticas, HUMANIZAR. Colombia, 2002; Alicia Barabas, "Los santuarios de vírgenes y santos aparecidos en Oaxaca", *Cuicuilco* 13, n.° 36 (2006): 225-258. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35103610>
- 8 Olga Portuondo, *La Virgen de la Caridad del Cobre. Símbolo de la Cubañía*. (Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 1995).
- 9 Thérèse Bouysse-Cassagne, De Empédocles a Tunupa: Evangelización, hagiografía y mitos, editado por Thérèse Bouysse-Cassagne, *Saberes y memorias en los Andes*. In *Memorian Thierry Saignes*, (Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 1997), 157-212; Thérèse Bouysse-Cassagne, "El sol de adentro: Wakas y santos en las minas de Charcas y en el lago Titicaca (s. XV a XVIII)", *Boletín de Arqueología PUCP*, 8, (2004): 59-97; Thérèse Bouysse-Cassagne, "Las minas del Centro-Sur andino, los cultos prehispánicos y los cultos cristianos", *Bulletin de l'Institut Français d'études Andines*, 34, n.° 33, (2005): 443- 462, <https://doi.org/10.4000/bifea.4988>; Thérèse Bouysse-Cassagne, "Dinámicas culturales y mutaciones históricas en los Andes del Centro-Sur: la invención de la fábula cristiana en los Andes". *Seminario de Doctorado*. (Buenos Aires: Centro Franco-Argentino de Altos Estudios Universidad de Buenos Aires, 2007).
- 10 María del Pilar Mejía, "Monserrate, Guadalupe y La Peña: Vírgenes, naturaleza y ordenamiento urbano de Santafé, siglos XVII y XVIII", *Fronteras de la Historia*, n.° 1 (2006): 241-291.
- 11 Olga Acosta, *Milagrosas imágenes marianas en el Nuevo Reino de Granada* (Dresden: TU, 2007).
- 12 Pilar González, "Divinidades y vírgenes de cara negra", *Revista Digital de Iconografía Medieval*, IX, n.° 17 (2017): 45-60.

en indagar el origen del color negro de algunas vírgenes europeas. Fierro¹³, por otra parte, reflexiona sobre cómo en San Luis de Potosí y Guanajuato las imágenes de las vírgenes usadas integran o comparten emociones, grupos sociales, entre otros. Estenssoro¹⁴ trata un tema similar al examinado por Fierro, pero destaca la importancia que le dieron los indios a estas acciones culturales para ser reconocidos como sujetos católicos. Schenke¹⁵, para el caso chileno, releva la importancia que tuvo la Virgen del Socorro para la fundación de Santiago como una figura que se usó para generar fe y confianza en las batallas. Argañaraz¹⁶ señala que las vírgenes son dispositivos articuladores de las formas locales y los lugares circundantes para el caso argentino. Chaile¹⁷ opina que los monasterios creados en Catamarca fueron fundamentales para el proceso de la colonización española. Y Costilla¹⁸ identifica a los principales actores que tuvieron una tarea notable en la difusión de la Virgen de Copacabana.

Todos estos estudios han sido abordados desde lo identitario, lo territorial, lo simbólico, la etnohistoria, la salud o desde el papel que desempeñaron las peregrinas¹⁹, cuestión que plantea Moro²⁰ en la difusión de los milagros marianos. Si bien la mayor parte de estas investigaciones han servido para conocer de forma genérica la génesis y los factores identitarios y territoriales relacionados con estos fenómenos, los hallazgos milagrosos del siglo XVI no han sido considerados desde una óptica educativa, especialmente en el caso chileno, donde estas figuras milagrosas están relacionadas principalmente con relatos coloniales y parecen estar presentes desde los primeros años de la conquista.

En este sentido, nos llamó la atención examinar uno de los primeros casos de hallazgos milagrosos en el territorio chileno, la olvidada Virgen de Monserrate, asociada al cerro Guachuraba (actual cerro Blanco de Santiago de Chile). Esta aparición cuenta con elementos que consideramos educativos, a saber: la forma como se presentó el relato aparicionista, las características de sus personajes, los valores morales transmitidos por medio de ella, las relaciones simbólicas que tienen con las representaciones religiosas católicas, las cuales servían no solamente para determinar lo sagrado del suceso milagroso, sino también para la enseñanza de cuestiones morales.

Por ello, se debe agregar que este relato del hallazgo aparicionista posee una estructura pedagógica que estaba orientada para “actuar como herramientas simbólicas esgrimibles

- 13 Olivia Fierro, “El poder de las manos de la Virgen: construcción social de imágenes de santos y vírgenes en el valle de San Francisco (San Luis Potosí y Guanajuato, México)”, *Revista TRACE*, 73, (2017): 87-116.
- 14 Juan Carlos Estenssoro, *Del paganismo a la santidad: La incorporación de los indios del Perú al catolicismo, 1532-1750*. (Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 2003).
- 15 Josefina Schenke, “La Virgen del Socorro en Santiago de Chile. Paradojas de su origen, su milagro y su iconografía (siglos XVII-XVIII)” *Historia (Santiago)* 52, n.º 1 (2019): 109-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942019000100109>.
- 16 Cecilia Argañaraz, “De apariciones y alianzas. Vírgenes e historia territorial en Catamarca (Argentina)”, *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 53, n.º 1, (2021): 117-129.
- 17 Telma Chaile, “Santuarios marianos en el valle y en Belén. Catamarca, 1640-1700”, *Diálogo Andino*, n.º 64 (2021): 99-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812021000100099>.
- 18 Julia Costilla, “El milagro en la construcción del culto a Nuestra Señora de Copacabana (Virreinato del Perú, 1582-1651)”, *Estudios Atacameños*, n.º 39, (2010): 35-56.
- 19 Este concepto lo usamos según la definición de Raffaele Moro: “copia de imágenes originales que los demandantes llevan a sus giras de peregrinación”. Raffaele Moro, “Los santuarios novohispanos y las imágenes ‘peregrinas’ entre historia e imaginario”. *Historia de México*, LXVI, n.º 4 (2017):1759.
- 20 *Ibid.*



estratégicamente desde distintos sectores y actores de la sociedad para generar mecanismos de cohesión social, acceder a ciertos espacios y beneficios o legitimar posiciones”²¹.

Dicho de otro modo, la leyenda aparicionista cumplía el propósito de enseñar mediante la primigenia escena las características arquetípicas del testigo de la aparición, las cuales son acompañadas de un mensaje implícito, que fue usado de forma simbólica para distinguir las particularidades que los individuos debían cumplir para ser testigos del milagro. Es decir, se tomaban en cuenta aspectos conductuales y normativos que apuntaban directamente a la psicología de los creyentes, como apunta Navarro²² en su estudio respecto de psicología de masas para el caso guadalupano.

Por otro lado, y con base en otros casos latinoamericanos, proponemos que el aspecto educativo y moralizante del relato aparicionista estuvo fuertemente mediado por la elección interesada del lugar donde este tuvo lugar, el cual nunca parece ser casual, sino más bien determinado por ciertas características que lo convierten en un espacio especial. Precisamente, Monserrate cumple con estas características, por ejemplo, ser un lugar de tránsito que contactaba diferentes regiones, tener relevancia vial y económica. Por consiguiente, creemos que estos métodos educativos/aparicionistas implicaron un importante conocimiento etnológico sobre el espacio por parte de los actores que deseaban transformarlo.

¿Azar, destino o planificación?

A grandes rasgos, se destaca el uso de ciertos personajes estereotipados y anónimos, tales como soldados, campesinos o lugareños pobres, que encontraron figuras de la virgen de pequeño tamaño. Estas imágenes se convertirán con el tiempo en advocaciones locales y posteriormente serán ricamente ataviadas y contarán con celebraciones anuales, misas, procesiones e incluso cofradías.

En Chile, desde la génesis colonial, existen testimonios de manifestaciones divinas que parecen ser un símil de las guerras entre moros y cristianos, donde actores celestiales intervenían para cambiar el destino de la batalla²³. Tempranamente, Gerónimo de Vivar, Góngora Marmolejo, Pedro Mariño de Lobera e incluso el mismo Pedro de Valdivia, registraron diversos avistamientos de apariciones milagrosas. Durante la batalla de Andalién, en el asalto de Santiago en 1541 o en el asalto a Penco en el Bio-Bio. Los escribas aseguran que la Virgen María o el apóstol Santiago intervienen en las contiendas intercediendo a su favor²⁴. Santiago apóstol aparece como un viejo de barba blanca que, montado en un caballo, ataca

21 Costilla, “El milagro en la construcción del culto a Nuestra Señora de Copacabana...”, 35.

22 Jesús Navarro, “El guadalupismo visto desde la psicología de masas”. En *Memoria XVIII 2005 Encuentro Nacional de Investigadores del Pensamiento Novohispano*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2005, 1-11. <http://www.iifilologicas.unam.mx/pnovohispano/>, Estudio que es una parte de la tesis doctoral titulada “Cornucopia Guadalupana”.

23 Una referencia profunda respecto de este tema la encontramos en el estudio dedicado a Santiago Apóstol en Araceli Campos y Louis Cardailiac, *Indios y cristianos. Cómo en México Santiago Apóstol se hizo indio*, (México: UNAM, Editorial Itaca, 2007).

24 Andrés Prieto, “Un extraño caso milagroso: La aparición de la Virgen en los textos tempranos de la Conquista de Chile”, *Taller de Letras UC. Revista Santiago, Chile*, n.º 29 (2001): 207-215.

Más recientemente se pueden encontrar estos temas en María Huidobro, “Milagros e intervenciones divinas en la poesía épica sobre la guerra de Arauco en el siglo XVI”, *Revista Cultura & Religión*, 15, n.º 2 (2021): 39-66.

a las huestes nativas y hace un llamado de no rendición. Pero en la medida en que la guerra contra los mapuches va decayendo en favor de los conquistadores, y el dominio sobre los territorios al norte del Bio-Bio va asentándose, estos relatos comienzan a decaer a favor de otros, esta vez protagonizados ahora por personajes que se alejaban de la lógica militarista previa.

Se podría decir que el relato aparicionista evolucionó de acuerdo con el contexto histórico y social. Pues una vez que las batallas ya habían sido libradas, ganadas en algunos casos, ya no era necesario que ese fervor devocional y milagroso fuera transmitido a sus soldados, pues en el nuevo contexto los hechos milagrosos fueron traspasados a los afectados por la guerra de conquista.

Este cambio en el protagonista del suceso milagroso irá entonces coincidiendo con los estratos bajos de la temprana sociedad colonial. Los indígenas, el bajo pueblo o los campesinos pobres comenzarán a vivenciar estas manifestaciones en un rango más o menos estrecho de escenarios: un cerro en los arrabales de la ciudadela, una cueva, una gruta, una mina, un árbol, etc.

Elección del lugar aparicionista

Por otro lado, en general, las grandes tradiciones marianas latinoamericanas parecen ocurrir en lo que llegaron a ser, o bien, grandes urbes, o pueblos o localidades habitualmente precedidos por la existencia de algún recurso político o económico relevante. En muchos contextos similares, la elección concreta de estos lugares parece coincidir sistemáticamente con lo sitios prehispánicos sagrados o rutas viales relevantes.

Esto es algo que se acostumbraba a realizar desde las primeras apariciones marianas en Europa²⁵, por lo tanto, no es algo novedoso, pero sí lo es desde una perspectiva educativa, pues nos indica no solo intenciones territoriales u ocupaciones políticas, puesto que además marca la frontera desde donde se gesta el acto educativo, ya que desde este lugar no solo se transmite el milagro, sino también las enseñanzas en torno al milagro que se sustenta en cuestiones bíblicas, tales como epifanías, actos ascéticos, oblacones, pero esta vez en el nombre de la Virgen en representación de Dios.

El caso de la Virgen de Monserrate, que se apareció probablemente en la segunda mitad del siglo XVI, en una de las tantas aldeas que poblaban el valle del Mapocho, el pueblito de *Guachuraba*, mencionado también como las “rancherías” o las “*rucas del cacique Huechuraba*”, o sencillamente los “llanos de Guachuraba”. Estas tierras, “que es casi la cuarta parte del valle” y que “corren de desde el río [Mapocho] hasta alindar con las tierras del Salto”²⁶, estaban también equipadas con un pequeño cerro isla que ofrecía una inmejorable vista panorámica, permitiendo un férreo control del paso entre un valle y otro. Esto nos indica que el lugar era estratégico desde el punto de vista vial y de explotación de recursos económicos²⁷. Esto es algo que también se ha señalado desde la arqueología, por ejemplo, por Stehberg y Sotoma-

25 González, “Divinidades y vírgenes de cara negra”, 49.

26 Raimundo Ghigliazza, *Historia de la provincia dominica de Chile*, tomo I, (Concepción: 1898), 151.

27 Sobre esta tesis profundizan Jesús Lara y Gabriel Sánchez en “El desarrollo religioso, económico y militar en el cerro Guachuraba y la participación de los dominicos durante la segunda mitad del siglo XVI en Chile central”, *Revista Historia* 396, 11, n.º 2 (2021): 305-336.



yor, y por Stehberg, Osorio y Cerda²⁸. Además, estos lugares contaban con “características geográficas o históricas que hacían propicia una hierofonía o manifestación de lo sagrado²⁹.”

Por otro lado, la posibilidad de que el cerro Guachuraba (ahora cerro Blanco) albergara una o más estructuras, ya fueran estas españolas, incas o picunches, no es excesiva si se considera su posición de “atalaya”, y su asociación al *capac ñan*. En efecto, esta misma ruta conectaba con el Maipo con las tierras *purunaucas*, pasando por la huaca de Chena para luego seguir hacia el norte, cruzando el vado del Mapocho por lo que es hoy Avenida Recoleta. Desde la piedra tacita ubicada en dicho cerro, este camino apuntalaba hacia el norte, en dirección al llamado “portezuelo de Chile”. Desde ahí, algunos ramales se iban a Quillota, Quilpué, y en dirección a los recursos minerales de Til-Til y el estero Marga Marga, mientras que otros seguían hacia el Perú y hacia la cordillera.

Este fue el lugar que usó Pedro de Valdivia para establecer un campamento antes de cruzar a la ladera sur del río Mapocho. Fue justamente ahí donde posteriormente se apareció la Virgen de Monserrate, similar a lo que vivieron Gonzalo Sandoval y Hernán Cortés en Nueva España, cuando en la llamada “Noche Triste” debieron refugiarse en lo que hoy se conoce como Basílica de Guadalupe, antes de que este sitio se denominara con este nombre³⁰. El resultado final de este proceso, vinculante o no, pero sí coincidente con el caso de la Virgen de Monserrate, fue el reemplazo del culto a Tonantzin en el cerro Tepeyac³¹, por el popular culto a la Virgen de Guadalupe³². Ambos sitios, el caso chileno y el mexicano, estaban ubicados en lugares estratégicos desde el punto de vista militar, político, económico y religioso; y más tarde sirvieron para sentar las bases de la enseñanza de un nuevo culto. Este punto también es destacado por Moro cuando observa que la celebración de San Juan de los Lagos (México) se encuentra ubicada entre carreteras que se cruzan y que permiten acceder a las minas del norte³³.

En Colombia, durante la colonización de los cerros orientales de Bogotá, los evangelizadores levantaron vírgenes en las cimas de los cerros de Monserrate, Guadalupe y La Peña. Estos hitos sagrados se constituyeron a partir de la difusión de apariciones y milagros entre la población muisca y mestiza. El cronista colombiano Fray Pedro Simón (1574-1628) señala que las ermitas y los santuarios eran instaladas a lo largo del Altiplano, en “montes, caminos,

28 En los siguientes trabajos se profundiza este punto: Rubén Stehberg y Gonzalo Sotomayor, “Mapocho Incaico”, *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural (Chile)*, 61 (2012): 85-149; Rubén Stehberg, Gonzalo Osorio y Juan Carlos Cerda, “Mapocho incaico central: distritos prehispánicos de irrigación”, *Publicación Ocasional del Museo Nacional de Historia Natural* n.º 71 (2021): 5-60.

29 Francisco Florencia y Juan Antonio Oviedo, *Zodiaco Mariano* (México: Conaculta, 1995). Citado de Antonio Rubial, 2003. Introducción al Zodiaco Mariano.

30 Von Wobeser, “Mitos y realidades sobre el origen del culto a la virgen de Guadalupe”, 150.

31 Jacques Lafaye, *Quetzalcóatl y Guadalupe, La formación de la conciencia nacional en México*, (México: Fondo de Cultura Económica, 1977). O más reciente, el libro de David Brading, *La virgen de Guadalupe. Imagen y tradición*, (México: Taurus, 2002).

32 El propio fraile franciscano Bernardino de Sahagún, en 1576, calificaba el culto a la Virgen de Tepeyac como “invención satánica para paliar la idolatría” y sostenía que prueba de ello era que los indígenas solo concurrían a ese sitio y poco a las demás iglesias dedicadas a la Virgen María que había en el reino. Bernardino de Sahagún, *Historia general de las cosas de Nueva España* (Editorial Porrúa, 2006), 352.

33 Moro, “Los santuarios novohispanos y las imágenes ‘peregrinas’ entre historia e imaginario”, 1768.

cumbres, peñas, derrumbamientos, fuentes, hoyos, aguas y peñascos donde tenían noticias que los muiscas depositaban sus figuras votivas³⁴.

En el centro-sur andino esta realidad es particularmente visible para los casos de enclaves ligados a la minería del oro, en Carabaya, Vilcabamba Chuquiabo, Porco, Oruro y Potosí³⁵, donde desde muy temprano las órdenes religiosas intervinieron en las minas de oro que eran consideradas importantes *wakas*.

En Perú está el caso de la Virgen de Yauca, una figura de 60 centímetros encontrada por lugareños en la pampa peruana, en los alrededores de la ciudad de Ica, el 3 de octubre de 1701. Esta imagen también ha sido asociada por los especialistas a la existencia de lugares sagrados precolombinos: “Es posible que en el pasado Yauca fuese alguna *huaca* prehispánica venerada por el pueblo y para conservar su culto se forma un sincretismo consciente o inconsciente con el catolicismo³⁶”.

En 1789, en Bolivia, la Virgen del Socavón apareció milagrosamente en la cueva de una de las minas de plata más ricas de Oruro, antigua capital de los sura y centro administrativo inca, también consideradas sagradas. Esta leyenda —más tardía— se presenta como una compleja mixtura entre la tradición religiosa indígena, que es reinterpretada con elementos del catolicismo, donde el dios Wari, ahora devenido en demonio andino, se enfrenta a una *ñusta* que personifica a la Virgen María. Vale la pena destacar que esta última celebración ocurre en las inmediaciones del lago Titicaca, en una colina ubicada en la península de Copacabana, lugar cercano a las islas del Sol y de la Luna³⁷.

En todos los casos mencionados también es posible constatar la conexión entre la conformación del culto local y la diversidad étnica; independientemente de las razones religiosas que motivaran acudir a estos lugares de peregrinaje, estos territorios se comenzaron a configurar, como señala Medina, en “una ruta de las procesiones religiosas³⁸”. Dicho de otro modo, se instala la enseñanza de un credo desde una perspectiva itinerante, por ello, resulta interesante destacar la relevancia del lugar escogido para la aparición o hallazgo milagroso como un punto de frontera o como una ruta devocional, que va a coincidir con lugares de importancia política, cultural y económica.

Esto trae consigo, desde un punto de vista estratégico, que el milagro tenga mayor difusión, por ende, mejora las posibilidades de generar no solo adherentes, sino también penitentes,

34 Mejía, “Monserrate, Guadalupe y La Peña...”, 249.

35 Este punto es destacado en el estudio de Bouysse-Cassagne, “Las minas del Centro-Sur andino, los cultos prehispánicos y los cultos cristianos”, 444, <https://doi.org/10.4000/bifea.4988>.

36 María Rostworowski, “Peregrinaciones y procesiones rituales en los Andes”, *Journal de la Société des Américanistes*, 89, n.º 2, (2003): 102.

37 Al respecto, se recomienda revisar el artículo de Hans van den Berg, “Los milagros de la Virgen de Copacabana en las obras de los agustinos Ramos Gavilán y Antonio de la Calancha”, *Anuario de la Academia de Historia Eclesiástica*, 8 (2002): 33-68.

38 Mercedes Medina, “Análisis de uno de los aspectos característicos de la evangelización en la América española, y en el nuevo reino de Granada”, *UNIV: HUM*, 16, n.º 27, (1987): 252. Una interpretación similar es la de Josep Comelles, “Milagros, santos, vírgenes y médicos. La institucionalización del milagro en la Europa cristiana”, editado por Romani Orio y Josep Comelles (Tenerife: VI Congreso de Antropología FAAEE/ACA, 1993), 16. Además, en el mismo sentido se encuentran las interpretaciones de Barabas, “Los santuarios de vírgenes y santos aparecidos en Oaxaca”. Todos estos autores se refieren al uso del territorio por medio de las apariciones.

quienes educaban a sus pares mediante la narrativa del relato milagroso, el cual posee valores implícitos como honradez, rectitud, fe, entre otros, y que pueden resultar motivantes para acudir luego a estos espacios sagrados en busca de protección por medio de la figura de la virgen sagrada.

En cuanto a esto, Victoria Castro señala que los españoles se remitieron [a] “traslada[r] a América su noción de culpa y el pecado incluirá no solo la religión y sus prácticas, sino también su organización familiar, su vida sexual, sus ritos de pasaje³⁹”, ahora bien, nosotros proponemos que estos valores también comienzan a ser introducidos en el continente americano a través del relato aparicionista-mariano, el cual tuvo una función fundamental en este tipo de instrucción valórica, “De allí, podríamos decir también la importancia pedagógica de la celebración de los ritos y de sus performance⁴⁰”.

El relato de Monserrate

Desde el punto de vista historiográfico, representa un desafío metodológico analizar el relato sobre el hallazgo milagroso de la virgen de Monserrate, sobre todo cuando se estudia información correspondiente de la segunda mitad del siglo XVI a partir de fuentes documentales del siglo XIX. No obstante, estos registros escritos de finales del siglo XIX se entienden como observaciones documentales que sirven como evidencia de lo que heredaron aquellas comunidades, es decir, la historia transmitida de boca en boca funciona como una especie de recuadro que no permite que las cosas se olviden, pero además posibilita entender el contexto en el que se produce esa oralidad, similar a lo que proponen Vich y Zabala⁴¹. El relato del hallazgo aparicionista de la Virgen de Monserrate usado para este artículo, corresponde al registrado por el presbítero Carlos Emilio León, el cual se basó en relatos de vecinos que vivieron por años en la denominada Chimba y que además eran cofrades del “Rosario de la Viña⁴²”. De ahí que resulte importante indicar que estas instituciones también tuvieron una función importante en la transmisión y enseñanza de los símbolos, ya que “contribuían a implementar el ideario que buscaba la homogeneización religiosa y social de los asociados⁴³”. Desde esta perspectiva, parece que estas cofradías, junto con las “doctrinas indígenas”, contribuyeron a que el relato legendario se mantuviera vigente desde aquella época, alcanzando en los siglos posteriores una enorme fidelidad, tal como señala Errázuriz⁴⁴ para el caso de Monserrate, pues aquellas “otorgaban la posibilidad de generar sociabilidad para personas vinculadas por lazos sociales, laborales o étnicos⁴⁵”.

39 Victoria Castro, *De ídolos a santos. Evangelización y religión andina en los Andes del sur*, (Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2009), 21.

40 Alberto Díaz, Luis Galdames y Wilson Muñoz, “Santos patronos en los Andes. Imagen, símbolo y ritual en las fiestas religiosas del mundo andino colonial (siglos XVI-XVII)”, *ALPHA*, n.º 35, (2012): 35.

41 Víctor Vich y Virginia Zabala, *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, (Bogotá: Norma, 2004), 3.

42 Carlos León, *Recuerdos y tradiciones de la Ermita de Monserrate, Rosario de la Viña*. (Santiago de Chile: Imprenta de Manuel Infante, 1889), 29.

43 Macarena Cordero, “Vinculaciones afectivas con los bienes de las cofradías”, *Revista Historia Social y de las Mentalidades*, 23, n.º 2, (2019): 201.

44 Crescente Errázuriz, *Los orígenes la iglesia en Chile (1540-1603)*, (Santiago de Chile: Imprenta del Correo, 1873).

45 Jaime Valenzuela, “Devociones de inmigrantes. indígenas andinos y pluriétnicidad urbana en la conformación de cofradías coloniales (Santiago de Chile, siglo XVII)”, *Revista Historia*, 43, n.º 3, (2010): 206.

La leyenda de Monserrate

Sobre el relato de la Virgen de Monserrate solo conocemos la versión del presbítero Carlos Emilio León, antes mencionado, quien dejó un registro de esta en un libro alegórico publicado en 1889, titulado *Recuerdos y tradiciones de la Ermita de Monserrate, Rosario de la Viña*:

Cuéntase que un indio inquilino del pago o estancia de Monserrate, [...], buscaba un día unas cabras en las rocas del Cerro Blanco, arrancadas después de sus entrañas para la construcción de dos soberbios templos, i por entre la roblaría i espinal que formaba caprichosos bosques. Fatigado de cansancio se echó a dormir bajo la sombra de un árbol secular; en el sueño se le presentó una hermosa señora, vestida de un lindo manto, que con dulce i santo cariño, lo tomaba como de la mano para conducirlo a un punto o sitio determinado muy cerca de su improvisado lecho. El buen hombre, sobrecojido de admiración, se levanta y despavorido pero sin ver a nadie; toma su hacha para cortar leña para su rancho; i ¡cuál no sería su admiración al encontrar en el viejo tronco esculpido el busto casi perfecto de la señora que momentos antes había visto en su profundo sueño! Sin perder momento i corriendo, baja del cerro para presentar intacto el precioso tronco al padre capellan, quien, pasmado con esta maravilla, lo muestra a su prelado a fin de tallar con mas perfeccion la estatua de la Virjen, en él figuraba⁴⁶.

La figura de la virgen asociada a una guía representa, por un lado, un milagro, y por otro, es quien conduce al escogido a otro milagro, la aparición de ella en un tronco, la aparición de ella en un tronco matenía la tendencia que se había dado en España hasta el siglo XVII, “la abrumadora mayoría de las vírgenes habían escogido aparecerse en árboles (32 casos) [...] y solo 17 en grutas⁴⁷.”

Esta predilección por que la aparición de la virgen ocurriera en objetos relacionados con la madera no parece ser casual, pues en algunos casos andinos los árboles eran objeto de procesión, como indica Rostworowski⁴⁸; lo cual pudo haber tenido un sentido educativo, es decir, su aparición podría ser un “azar controlado” como señala Ginzburg⁴⁹. La aparición estaba ligada a elementos sagrados de las propias comunidades que ahora debían venerar a una nueva imagen que estaba construida sobre representaciones simbólicas supralocales. En este caso, la imagen de la virgen se usó como “refuerzo del mensaje oral y no como fuente independiente”⁵⁰, en otros términos, parafraseando a Mitchel⁵¹, es una imagen-significado y se integra como elemento dialéctico y no binario.

Los personajes descritos en la leyenda de Monserrate –por ejemplo, los testigos del milagro– no fueron personalizados; el principal se identifica con un indio, es decir, un indio común, pero al mismo tiempo que es un vulgar lo deja de ser, pero no solo porque experimenta el milagro, sino también porque pasa a otro plano de valores, pues hay una alteración de los significados morales y “otorga a los individuos la seguridad de ser ‘elegidos’

46 León, *Recuerdos y tradiciones de la Ermita de Monserrate, Rosario de la Viña*.

47 Argañaraz, “De apariciones y alianzas. Vírgenes e historia territorial en Catamarca (Argentina)”, 123.

48 Rostworowski, “Peregrinaciones y procesiones rituales en los Andes”.

49 Ginzburg, Carlos. *Conversar con Orión, Tentativas*, (Rosario: Protohistoria, 2004), 229-240.

50 Peter Burke, *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*, (Barcelona. Crítica, 2005), 63.

51 William John Mitchel, *La teoría de la imagen. Ensayo sobre representación verbal y visual*, (Madrid: Akal, 2009), 16.

y legitima la ocupación cultural del espacio⁵². Aunque también esta aparición no solo sirve como estrategia para iniciar la construcción de una nueva deidad o para legitimarla, sino que además provee elementos para introducir una palabra que viene anclada con un nuevo significado, un nuevo “lenguaje simbólico”⁵³.

Por otro lado, el personaje y las circunstancias descritas parecen estar dirigidas a determinados estratos sociales. La figura metafórica del pastor que cuida su rebaño, por ejemplo, es de amplia resonancia y simbolismo en la religión católica. Al respecto, Wobeser señala lo siguiente: “La sencillez de Juan Diego descrito como un hombrecillo, un pobrecillo; obedece al patrón de videntes de las leyendas españolas”⁵⁴. En este contexto se entiende al pastor como alguien plácido, ameno, pacífico, dócil, trabajador, etc., “alguien no contaminado por la maldad por su vida idílica en el campo”⁵⁵. Las actividades relacionadas con el pastoreo y el campo están asociadas al trabajo humilde, a la pureza de lo rural, al sosiego contemplativo, y operan como componentes educativos-contextuales del aparicionismo, es decir, indican cuáles eran las características físicas y psicológicas de la persona a quien se le aparece la Virgen.

Por ello, la Virgen solo concederá favores si la gente se comporta de acuerdo con los valores morales del escogido, del que presencié el milagro: el pastor; el cual es usado como un personaje metafórico que une a Dios con la persona, a la persona con la Virgen, a la Virgen con Dios, a Dios con las demás personas por medio de su intermediario, como lo describe el apóstol Juan en el capítulo 10, versículo 16: “También tengo otras ovejas que no son de este redil; a aquellas también debo traer, y oirán mi voz, y habrá un rebaño y un pastor”⁵⁶. En este caso, este pastor descrito actúa como intermediario entre el rebaño, la gente y la Virgen; y puede, además, actuar de esta manera porque pasa de la sencillez a convertirse en un ser *apotropaico*.

Por otro lado, el atribuir que el descanso lo hizo bajo la sombra de un árbol nos indica que el día estaba despejado, hacía calor; por lo tanto, había buena luminosidad, lo cual no puede producir confusiones visuales o alteraciones de la vista, porque el testigo tenía buena visibilidad; así como también podría interpretarse que la luz se relaciona con el “signo de la verdad, que señala el sitio donde está la imagen; y el milagro”⁵⁷. Desde el punto de vista metafórico, el mensaje que se lee entre líneas es que debemos seguir la luz, pues la luz es el camino a la salvación.

Habría que decir, también, que el árbol es un componente singular, pues representa las características de lo profano y lo sagrado, es decir, cumple una función dicotómica. Se relaciona con lo profano, pues puede tener conexión con las tradiciones andinas, y con lo sagrado, por la representatividad que este tiene en la Biblia: raíces, abundancia, fertilidad, protección, entre otros.

52 Barabas, “Los santuarios de vírgenes y santos aparecidos en Oaxaca”, 230.

53 Vich y Zabala, *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*, (Bogotá: Norma, 2004), 4.

54 Von Wobeser, “Mitos y realidades sobre el origen del culto a la virgen de Guadalupe”, 155.

55 Salvador Rodríguez, “Los modelos histórico-antropológicos de apariciones marianas: la virgen de la Cabeza”, En *Actas del I Congreso Internacional*, Andújar, 2003, 9.

56 Bible Gateway. *Juan 10: 16-18*. 2022. <https://www.biblegateway.com/passage/?search=Juan%2010%3A16-18&version=RVR1960>

57 Rodríguez, “Los modelos histórico-antropológicos de apariciones marianas: la virgen de la Cabeza”, 9.

Igualmente, que la aparición se dio en el contexto de un sueño, mediante el cual se le muestra al pastor el camino que debe seguir. Nos representa el hallazgo por medio de una visión, la cual se torna real cuando se aparece el torso de la Virgen en el tronco que intentó cortar el pastor. Toda esta escena ocurre en un contexto en el que la persona pierde la noción del tiempo, en otras palabras, realizó esta acción de forma inconsciente, pero al mismo tiempo fue guiado por la mujer del sueño: la Virgen.

El uso estratégico de la divinidad femenina también puede estar anclado en una decisión de índole pedagógica, ya que lo femenino tenía relevancia cultural y religiosa tanto para españoles como para los pueblos locales (en este caso, diaguitas y mapuches). Pongamos por caso: “entre la religión cristiana y las religiones de nuestra América Precolombina es del culto católico a la Virgen María y el culto indígena a la divinidad femenina aborígena, ambas curiosamente asociadas con la luna y con la serpiente”⁵⁸.

Esta información resulta interesante dado que en el mundo mapuche la serpiente está vinculada a eventos sísmicos, tsunamis, de la creación; por otro lado, la luna tiene relación con las corrientes de los ríos, las aves, las condiciones del suelo, las lluvias, la fertilidad, entre otras⁵⁹. En el mundo diaguita⁶⁰, la luna también era usada como un referente climático de eventos catastróficos⁶¹.

Esto nos señala que el uso de la Virgen puede haber tenido no solo intenciones de enseñar una nueva deidad, sino que también se usaba esta figura para amalgamar a ambas cosmovisiones. Lo cual nos sugiere que puede ser uno de los motivos para considerar en el relato aparicionista la figura de la mujer como santa protectora.

En este orden de ideas, la vaguedad temporal y las características de los personajes impiden situar los hechos en un tiempo o realidad determinada, puesto que “los propios actores habían perdido la noción del tiempo”⁶². Esto le da elementos misteriosos, pero a la vez lo torna mágico, pues es tan relevante lo que ocurre que ni siquiera se puede ubicar en una fecha específica, y nos sitúa en el plano de la fe, de lo metafísico; por lo tanto, la fecha pasa a ocupar un segundo plano y jamás –excepto desde el punto de vista de la historiografía– pasa a ser un tema de discusión, pues “las leyendas no tienen un referente específico que las sitúe en el tiempo”⁶³.

Otro de los personajes que se mencionan en el relato de la Virgen de Monserrate es la figura del capellán, quien es el vínculo entre el testigo del milagro y la Iglesia. Esta última figura opera como la entidad que corrobora el milagro aparicionista. Esto se sustenta en cuestiones históricas relatadas en la Biblia, tales como luchar contra la blasfemia y que los

58 Medina, “Análisis de uno de los aspectos característicos de la evangelización en la América española, y en el nuevo reino de Granada”, 253.

59 Carolina Villagrán y Miguel Videla, “El mito y el origen en la cosmovisión mapuche de la naturaleza: una reflexión en torno a las imágenes de Filu- Filoko- Piru”, *Magallania*, 46, n.º 1 (2018): 249-266.

60 Se habla de diaguitas y mapuches, pues son las culturas que se encontraban en este sector a la llegada de los españoles.

61 Iván Aguilera, “Cosmovisión y astronomía ancestral diaguita en los valles de Illapel y Chalingo”. En *V Escuela y IV Jornada Interamericana de Astronomía Cultural*, República de Paraguay, 2016, 19.

62 Salvador Rodríguez, “Las leyendas de apariciones marianas y el imaginario colectivo”, *Revista ETNICEX*, n.º 6 (2014): 109.

63 *Ibid.*, 110.



milagros son para personas de espíritu fuerte y puro como nos indica León⁶⁴. Con esto, lo que se quiere evitar es el surgimiento de supersticiones; por ello, el capellán y su superior, en este relato, aparecen como las figuras que confirman el hecho milagroso. En este punto coincidimos con lo que plantea Estenssoro⁶⁵ al señalar que la negación se usa como estrategia de confirmación del hecho milagroso, pues son los religiosos los que deben ratificar el milagro.

La oralidad y su funcionalidad educativa en el relato milagroso

El recurso oral tiene sentido si consideramos que los religiosos se confrontaron a poblaciones sin escritura (en su mayoría), cuya cultura mantenía fuertes tradiciones en torno a la oralidad. Aunque también la oralidad se usó como recurso educativo, ya que permitió que los individuos relataran o traspasaran este testimonio de generación en generación, incorporando en la narrativa oral la dramatización del suceso, la cual incluye contexto social, epocal y religioso de cuando se produjo el hallazgo milagroso.

Detrás de esto hay una estrategia en el uso de la oralidad, no es un accidente, por ejemplo: la selección de los personajes, la forma como se aparece la Virgen, la corroboración de la Iglesia respecto del hecho milagroso, la indeterminación del tiempo en que ocurre el hallazgo y la calidez de la Virgen. También podríamos agregar que el color de la Virgen no parece ser casual, y que la tez negra se conjuga con elementos propios de las culturas donde se produce el milagro y que mantiene un carácter histórico desde que se aparecieron por primera vez las vírgenes de tez morena en el contexto europeo, todas ellas en cerros o paisajes montañosos como señala González⁶⁶. A su vez, de forma implícita, hay toda una construcción de siglos en torno a la tez de la Virgen, asociada en su primera etapa a meteoritos, los cuales eran considerados sagrados, pues venían del cielo, de ahí que se desprenda que la Virgen cumpla esa doble función: de epifanía y de cratofanías, pues no solo se aparece, también manifiesta su poder sanador.

Esto nos indica que la Virgen, al aparecer escondida entre la tierra o entre un arbusto, no solo significa un milagro, sino que de forma implícita representa pasajes bíblicos, a saber, que el arcángel Gabriel le habría dado un árbol de la vida a la Virgen, o que esta madera representa la mesa de la última cena que el mismo Jesús habría fabricado, como lo menciona González⁶⁷.

En esta educación implícita no importa mucho la enseñanza de este contexto histórico respecto de las personas que presencian el milagro o que escuchan de él, sino cómo las personas de este lugar (Monserrate) se comenzaron a apropiar de este milagro, de esta imagen y luego la convirtieron en una deidad propia, la cual tuvo su génesis con la aparición que ella hizo frente a la persona escogida para presenciar el hallazgo. Dicho de otro modo, como lo indica Burke, "Las imágenes eran mucho más que un medio de difundir conocimientos religiosos. Eran también agentes a los que la se atribuía la realización de milagros y además objetos de culto"⁶⁸.

64 León, *Recuerdos y tradiciones de la Ermita de Monserrate, Rosario de la Viña*, 53.

65 Estenssoro, *Del paganismo a la santidad*.

66 González, "Divinidades y vírgenes de cara negra", 48.

67 *Ibid.*, 50.

68 Burke, *Visto y no visto*, 64.

El que no haya registro escrito de esto, en el contexto en el que ocurrió el hecho milagroso, deriva de la necesidad de la no revisión del hecho milagroso. Este aspecto no permite revisarlo, pero sí permite analizarlo desde un punto de vista constitutivo, es decir, cómo se fue construyendo el significado mientras es experimentado, el cual, por medio de la enseñanza de boca en boca va adquiriendo ingredientes propios según el relator, según el escucha, y también mediante los otros milagros con los cuales se le comienza a asociar a la Virgen milagrosa. De esta forma, en el relato legendario, los ingredientes maravillosos se integran por la “naturalidad de la oralidad”⁶⁹.

Este hecho, no obstante, puede tener otras interpretaciones. Desde el punto de vista histórico, puede explicarse por la falta de precisión del registro o por la inexistencia de este porque no se hizo, se perdió, se quemó o porque la orden religiosa no lo registró a propósito. La baja disponibilidad de fuentes o registros escritos tempranos puede tener diversas causas; sin embargo, contribuyen a la existencia de un evento mágico, concreto en el espacio, pero difuso en una fecha específica, por lo tanto, lo convierten en algo no verificable, no reorganizable, dejándolo a la deriva de la memoria colectiva, pero una deriva que mantiene una raíz que se ordena y estructura de acuerdo con el o los milagros acontecidos y los ingredientes que le proporciona el relator y el escucha.

La forma como se estructura el relato de la Virgen de Monserrate nos describe la aparición con condiciones óptimas, que no permiten dudar de lo acontecido. Además, los testigos de la aparición siempre serán individuos o grupos reducidos, personas sencillas, indígenas o niños, como lo plantea Barabas⁷⁰. Estos personajes caracterizados por la pureza eran objeto de sucesos milagrosos y recibieron mensajes moralizantes o peticiones, típicamente la construcción de templos en el lugar de la manifestación divina, que luego funcionará y operará como un santuario difusor de ideas, pero también de imágenes, que en el caso de la imagen de la Virgen su mirada o representación “suele ser frontal, mirando directamente al espectador y animándole a tratar así a los objetos como si fueran personas”⁷¹, claro está, un sujeto con el poder de sanar, de mitigar, de salvaguardar a otros que depositen su fe en su imagen.

Entonces, la nueva deidad será acompañada por una batería de recursos festivos-rituales, como las procesiones, los bailes, la transmisión oral del hallazgo, la institución de catequesis, las doctrinas de indios, todas ellas con un sentido de instrucción informal. Con el paso del tiempo, la imposición inicial de los nuevos símbolos logrará abrirse paso entre las nuevas generaciones, operando finalmente como hito identitario mítico asociado a la fundación de un pueblo o coincidiendo con las fronteras provinciales y nacionales, como lo plantean Zambrano y López⁷², y Chaile⁷³. Los hallazgos milagrosos de figuras serían, desde esta perspectiva, un fenómeno instrumental para la creación de identidades locales y nacionales, a lo que se puede agregar que servirán además como motor de enseñanza del nuevo credo, de una nueva deidad y de la introducción de nuevos valores morales.

69 Walter, Ong, *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*, 39.

70 Barabas, “El aparicionismo en América Latina: religión, territorio e identidad”, 33.

71 Burke, *Visto y no visto*, 64.

72 Zambrano y López, “Las vírgenes remanecidas...”.

73 Chaile, “Santuarios marianos en el valle y en Belén...”.

En cuanto a la inexistencia de fuentes o alusiones sobre la fecha concreta de los hallazgos milagrosos, es posible que sea consecuencia de una constante metódica, que deja abiertas muchas posibilidades que acá tratamos de interpretar desde el punto de vista de la relevancia que adquiere la inexactitud del tiempo, por ejemplo: la importancia que tiene la oralidad y la falta de un registro escrito, que al parecer tuvieron como propósito la no revisión de estos sucesos. Si se piensa desde el punto de vista educativo, aunque los relatos que podemos buscar en torno a esta aparición sean exiguos e inexactos, sobre todo desde el punto de vista del manuscrito, en el relato oral de las leyendas lo que importa no es la sintaxis de los hechos, sino la semántica del suceso y sobre los principios de esta se sustenta su existencia y devoción.

Conclusiones

El hecho de tratarse de un tema que no ha sido estudiado desde la perspectiva pedagógica, nos permite pensar este fenómeno desde otra óptica, la cual nos indica que estas apariciones tuvieron un propósito más allá que el evangelizador; por ejemplo, también enseñar valores morales por medio del contenido de su relato; asimismo, permite proponer este fenómeno como un método educativo. Esto podría interpretarse con lo que planteó Marc Bloch⁷⁴ al entender que la configuración de los conjuntos sociales pueden estar determinados por los contextos en los cuales están integrados. Lo que significa que estos no tan solo transfieren información, sino que también se relacionan; por ende, esta relación, que comienza por medio del relato milagroso, el cual ocurre sobre un lugar sagrado para quienes son ocupados, es crucial para comprender el fenómeno que se inicia con esta estrategia a mediados del siglo XVI en Chile central para congregarse luego a fieles en este lugar.

Queda la interrogante de si en otros sectores geográficos este fenómeno fue usado con este mismo objetivo. Un acercamiento a este tema lo propuso Bouysson-Cassagne y también Mejías, al señalar que los sitios donde se generan las apariciones tienen relación con wakas o lugares sagrados; no obstante, no relevan el elemento educativo del relato milagroso en esta estrategia. Por lo tanto, el trabajo pendiente en otras apariciones milagrosas debe enfocarse en el análisis del relato del hallazgo. Lo anterior podría mostrarnos, comparativamente, las similitudes o diferencias del contexto social, los valores morales que contiene el relato milagroso y los tipos de enseñanza que se transmiten de manera implícita. Por consiguiente, el análisis de caso realizado para este artículo nos permite sugerir que existe una relación entre lugar y aparición, lo que nos indica que donde se produce el milagro no es un sitio casual, pues este, en el caso chileno y de otras realidades latinoamericanas, tenía una fuerte relevancia social, económica, religiosa y vial que también debe ser profundizada, pues no solo es sagrado, sino que tiene otros elementos que lo convierten en un azar controlado para que se produzca el milagro.

Habría que preguntarse si la verdadera intención de los religiosos (dominicos para el caso de la Virgen de Monserrate) era resacralizar u ocupar espacios con un fuerte potencial económico, aunque pueden ser ambas. Entonces, el hallazgo sería más bien un pretexto de ocupación que de convencimiento; sin embargo, también puede ser una y la otra, ya que el

74 Solange Alberro, "La historia de las mentalidades: trayectoria y perspectivas", *Historia de México*, XLII, n.º 2 (1992): 336.

hallazgo funciona como herramienta y como propósito e implícitamente fue usado como un método visual, psicológico y narrativo que modificó los espacios usados en cuanto a su significado desde que se produce el hallazgo milagroso.

Por consiguiente, se comienza a configurar un nuevo esquema social, el cual gira en torno a estas nuevas figuras, tales como el humilde, el pastor, entre otras, que además cumplen con características sociales y psicológicas para presenciar el milagro, lo que tampoco parece ser azaroso. Es en este aspecto que el relato no solo sirve para transmitir la historia, sino también para enseñar y al mismo tiempo transformar el espacio donde se produce el mito en un lugar mitológico, espacio que interconecta elementos culturales de quien impone y de quien debe sobrellevar la imposición.

Por consiguiente, ahora este espacio tendrá nuevas concepciones morales, las cuales se irán transmitiendo o compartiendo mediante la ubicación que ocupe este lugar. Así que, podemos señalar que para que un lugar se convierta en un nuevo espacio o que un espacio sea resacralizado, debe cumplir con estos requisitos, los cuales no solo involucran reemplazar deidades, también enseñarlas y sobre la base de la oralidad –que opera como un componente educativo– difundir, además del milagro, todo el componente contextual, moral, ético y religioso que involucra el relato del hallazgo milagroso.

En síntesis, esta estrategia, al parecer, no funcionaba a corto plazo ni tenía como objetivo la enseñanza del detalle histórico, sino que se sustentaba en este, pero también en la espontaneidad, en la catarsis, pues el relato del hallazgo milagroso fluía sin registro alguno para que luego este fuera transmitido con aspectos semánticos propios, aunque sin perder la idea central: que el hallazgo milagroso ocurre siempre en contextos en los cuales las personas cumplen con los requisitos de ser escogidos, por ende, son unos bendecidos.

Posteriormente, este espacio donde se produce el milagro se eleva a un nivel taumatúrgico con orientación católica que integra, naturalmente, los elementos propios de quienes, en ese momento, deben refugiarse en su nueva protectora, ya sea una serpiente, la luna, entre otras, que ahora tiene por nombre: Virgen de Monserrate, la cual se enseña por medio de la imagen-leyenda-narrativa que santifica, pero al mismo tiempo es una imagen pedagógica, pues viene cargada, desde su génesis, como protectora e ícono de los valores morales que ahora transmite su leyenda.

Contribución de los autores:

Jesús Moisés Lara Coronado: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); Gabriel Sánchez Antonucci: investigación, conceptualización, escritura (borrador y original)

Financiamiento

Este artículo surge bajo el patrocinio del Convento Dominicano de Santiago de Chile y el Instituto Dominicano de Investigaciones Históricas de Querétaro, instituciones que facilitaron el acceso a sus archivos y financiaron viajes y pasantías para desarrollar la investigación. El

proyecto se enmarca en la investigación: “Cerros sagrados, hallazgos milagrosos y extirpación de idolatrías durante el siglo XVI en Chile central”.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Acosta, Olga. *Milagrosas imágenes marianas en el Nuevo Reino de Granada*. Dresden: TU, 2007.
- Aguilera, Iván. “Cosmovisión y astronomía ancestral diaguita en los valles de Illapel y Chalingo”. En V Escuela y IV Jornada Interamericana de Astronomía Cultural, República de Paraguay, 2016, 1-27.
- Alberro, Solange. “La historia de las mentalidades: trayectoria y perspectivas”. *Historia de México* XLII, n.º 2 (1992): 333-351.
- 164 Argañaraz, Cecilia. “De apariciones y alianzas. Vírgenes e historia territorial en Catamarca (Argentina)”. *Chungará. Revista de Antropología Chilena* 53, n.º 1 (2021): 117-129.
- Barabas, Alicia. “El aparicionismo en América Latina: religión, territorio e identidad”. *La Palabra y el Hombre*, n.º 89 (1994): 31-41.
- Barabas, Alicia. “Una interpretación sobre la construcción social del milagro aparicionista”. En editado por Zambrano, Carlos, *Epifanías de la etnicidad: estudios antropológicos sobre vírgenes y santos en América Latina*, 125-142. Bogotá: Corporación Colombiana de Investigaciones Humanísticas, HUMANIZAR. Colombia, 2002.
- Barabas, Alicia. “Los santuarios de vírgenes y santos aparecidos en Oaxaca”. *Cuicuilco* 13, n.º 36 (2006): 225-258. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35103610>.
- Bouysse-Cassagne, Thérèse. “De Empédocles a Tunupa: evangelización, hagiografía y mitos”. En *Saberes y memorias en los Andes*. In *Memorian Thierry Saignes*, 157-212. Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 1997.
- Bouysse-Cassagne, Thérèse. “El sol de adentro: *Wakas* y santos en las minas de Charcas y en el lago Titicaca (s. XV a XVII)”. *Boletín de Arqueología PUCP*, 8 (2004): 59-97.
- Bouysse-Cassagne, Thérèse. “Las minas del Centro-Sur andino, los cultos prehispánicos y los cultos cristianos”. *Bulletin de l'Institut Français d'études Andines*, 34, n.º 33, (2005): 443- 462. <https://doi.org/10.4000/bifea.4988>.
- Bouysse-Cassagne, Thérèse. “Dinámicas culturales y mutaciones históricas en los Andes del Centro-Sur: la invención de la fábula cristiana en los Andes”. En Seminario de Doctorado, Centro Franco-Argentino de Altos Estudios, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2007.
- Brading, David. *La virgen de Guadalupe. Imagen y tradición*. México: Taurus, 2002.
- Burke, Peter. *Visto y no visto. El uso de la imagen como documento histórico*. Barcelona: Crítica, 2005.

- Campos, Araceli y Louis Cardaillac. *Indios y cristianos. Cómo en México Santiago Apóstol se hizo indio*. México: El Colegio de Jalisco, UNAM, Editorial Itaca, 2007.
- Castro, Victoria. *De ídolos a santos. Evangelización y religión andina en los Andes del sur*. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, 2009.
- Chaile, Telma. "Santuarios marianos en el valle y en Belén. Catamarca, 1640-1700". *Diálogo Andino*, n.º 64 (2021): 99-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812021000100099>
- Comelles, Josep. "Milagros, santos, vírgenes y médicos. La institucionalización del milagro en la Europa cristiana". En *Antropología de la salud y la medicina*, coordinado por Romani Orió y Josep Comelles, 166-192. Tenerife: VI Congreso de Antropología FAAEE/ACA, 1993.
- Concepción, 15 de octubre de 1550, carta Pedro de Valdivia al Emperador Carlos V. En *Cartas de Pedro de Valdivia, que tratan del descubrimiento y conquista de Chile*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/cartas-de-pedro-de-valdivia-que-tratan-del-descubrimiento-y-conquista-del-reino-de-chile--0/html/>
- Costilla, Julia. "El milagro en la construcción del culto a Nuestra Señora de Copacabana (Virreinato del Perú, 1582-1651)". *Estudios Atacameños*, n.º 39, (2010): 35-56.
- Costilla, Julia. "De milagros y santuarios: apropiaciones simbólicas en tres cultos católicos sudamericanos". *Revista Cultura y Religión*, XV, n.º 2 (2021):167-209.
- Díaz, Alberto, Luis Galdames y Wilson Muñoz. "Santos patronos en los Andes. Imagen, símbolo y ritual en las fiestas religiosas del mundo andino colonial (siglos XVI-XVII)". *ALPHA*, n.º 35 (2021): 23-39.
- Estenssoro, Juan Carlos. *Del paganismo a la santidad: la incorporación de los indios del Perú al catolicismo, 1532-1750*". Lima: Instituto Francés de Estudios Andinos, 2003.
- Errázuriz, Crescente. *Los orígenes de la iglesia en Chile (1540-1603)*. Santiago de Chile: Imprenta del Correo, 1873.
- Fierro, Olivia. "El poder de las manos de la Virgen: construcción social de imágenes de santos y vírgenes en el valle de San Francisco (San Luis Potosí y Guanajuato, México)". *Revista Trace*, 73 (2017): 87-116.
- Florencia, Francisco y Juan Antonio Oviedo. *Zodiaco Mariano*. México: Conaculta, 1995.
- Ghigliazza, Raimundo. *Historia de la provincia dominica de Chile*. Tomo I. Concepción: 1898.
- Ginzburg, Carlos. "Conversar con Orión: En *Tentativas*, editado por Carlos Ginzburg, 229-240. Rosario: Prohistoria, 2004.
- González, Pilar. "Divinidades y vírgenes de cara negra". *Revista Digital de Iconografía Medieval*, IX, n.º 17 (2017): 45-60.
- Huidobro, María. "Milagros e intervenciones divinas en la poesía épica sobre la guerra de Arauco en el siglo XVI". *Revista Cultura & Religión*, 15, n.º 2 (2021): 39-66.
- Lafaye, Jacques. *Quetzalcóatl y Guadalupe. La formación de la conciencia nacional en México*. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.
- Lara, Jesús y Gabriel Sánchez. "El desarrollo religioso, económico y militar en el cerro Guachuraba y la participación de los dominicos durante la segunda mitad del siglo XVI en Chile central". *Revista Historia* 396, 11, n.º 2 (2021): 305-336.
- León, Carlos. *Recuerdos y tradiciones de la Ermita de Monserrate, Rosario de la Viña*. Santiago de Chile: Imprenta de Manuel Infante, 1889.
- Medina, Mercedes. "Análisis de uno de los aspectos característicos de la evangelización en la América española, y en el Nuevo Reino de Granada". *UNIV: HUM*, 16, n.º 27 (1987), 251- 264.
- Mejía, María del Pilar. Monserrate, "Guadalupe y La Peña: Vírgenes, naturaleza y ordenamiento urbano de Santafé, siglos XVII y XVIII". *Fronteras de la Historia*, n.º 11, (2006): 241-291.
- Mitchel, William John. *La teoría de la imagen. Ensayo sobre representación verbal y visual*, Madrid: Akal. 2009.

- Moro, Raffaele. "Los santuarios novohispanos y las imágenes 'peregrinas' entre historia e imaginario. Historia de México", LXVI, n.º 4 (2017):1759-1818.
- Navarro, Jesús. El guadalupismo visto desde la psicología de masas. En *Memoria XVIII 2005 Encuentro Nacional de Investigadores del Pensamiento Novohispano*, Universidad Autónoma de San Luis Potosí, 2005, 1-11. <http://www.iifilologicas.unam.mx/pnovohispano/>
- Ong, Walter. *Oralidad y escritura. Tecnología de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Portuondo, Olga. *La Virgen de la Caridad del Cobre. Símbolo de la Cubañía*. Santiago de Cuba: Editorial Oriente, 1995.
- Prieto, Andrés. "Un extraño caso milagroso: La aparición de la Virgen en los textos tempranos de la Conquista de Chile". *Taller de Letras UC. Revista Santiago, Chile*, n.º 29 (2001): 207-215.
- Rodríguez, Salvador. "Los modelos histórico-antropológicos de apariciones marianas: la virgen de la Cabeza". En *Actas del I Congreso Internacional*, Andújar, 2003, 1-16.
- Rodríguez, Salvador. "Las leyendas de apariciones marianas y el imaginario colectivo". *Revista Etnicex*, n.º 6, (2014): 101-121.
- Rostworowski, María. "Peregrinaciones y procesiones rituales en los Andes". *Journal de la Societé des Américanistes* 89, n.º 2 (2003): 97-123.
- Sahagún, Bernardino. *Historia general de las cosas de Nueva España*. México: Editorial Porrúa, 2006.
- Schenke, Josefina. "La Virgen del Socorro en Santiago de Chile. Paradojas de su origen, su milagro y su iconografía (siglos XVII-XVIII)". *Historia (Santiago)* 52, n.º 1 (2019): 109-138. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942019000100109>
- Sotomayor, Gonzalo, Rubén Stehberg y Juan Carlos Cerda. "Mapocho Incaico Norte". *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural*, 65 (2016): 109-135.
- Stehberg, Rubén y Gonzalo Sotomayor. "Mapocho Incaico". *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural*, 61 (2012): 85-149.
- Stehberg, Rubén, Gonzalo Osorio y Juan Carlos Cerda. "Mapocho incaico central: distritos prehispánicos de irrigación". *Publicación Ocasional del Museo Nacional de Historia Natural* n.º 71 (2021): 5-60.
- Valenzuela, Jaime "Devociones de inmigrantes. indígenas andinos y pluriethnicidad urbana en la conformación de cofradías coloniales (Santiago de Chile, siglo XVII)". *Revista Historia*, 43, n.º 3, (2010): 203-244.
- Van den Berg, Hans. Los milagros de la Virgen de Copacabana en las obras de los agustinos Ramos Gavilán y Antonio de la Calancha. *Anuario de la Academia de Historia Eclesiástica*, 8, (2002): 33-68.
- Velazco, Honorio. "Hallazgos y apariciones de vírgenes en España". En *Religiosidad Popular*, editado por Salvador Rodríguez. Barcelona: Editorial Anthropos, 1990.
- Velazco, Honorio. "La apropiación de los símbolos sagrados. Historias y leyendas de imágenes y santuarios (siglos XV-XVIII)". *Revista de Antropología Social*, n.º 5 (1996).
- Villagrán, Carolina y Miguel Videla. "El mito y el origen en la cosmovisión mapuche de la naturaleza: una reflexión en torno a las imágenes de Filu-Filoko-Piru". *Magallania*, 46, n.º 1 (2018): 249-266.
- Vích, Víctor y Zabala, Virginia. *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma, 2004.
- Wobeser, Gisela von. "Mitos y realidades sobre el origen del culto a la virgen de Guadalupe". *Revista Grafía*, 10, n.º 1 (1986): 148-160.
- Zambrano, Carlos. *Epifanías de la etnicidad. Estudios antropológicos sobre vírgenes y santos en América Latina*. Bogotá: Corporación Colombiana de Investigaciones Humanísticas, HUMANIZAR, 2002.
- Zambrano, Carlos y Claudia López. "Las vírgenes remanecidas. Elementos de organización social y formas de etnicidad en el Macizo Colombiano". En *Cultura y salud en la construcción de la Américas*, editado por Carlos Pinzón. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología, 1994.



Al-Andalus como recurso educativo. Valoraciones desde la otredad

Virgilio Martínez Enamorado¹ ✉

Universidad de Málaga, España

 <https://orcid.org/0000-0001-9133-5102>



Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17949>

Historia del artículo:

Recibido: 07/12/2023
Evaluado: 20/03/2024
Aprobado: 10/04/2024
Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Martínez Enamorado, Virgilio. "Al-Andalus como recurso educativo. Valoraciones desde la otredad", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumen

Objetivo: en este artículo se describen las posibilidades que ofrece el estudio de la civilización andalusí para comprender la alteridad. Se analiza la vertiente educativa que ofrece al-Andalus (Península Ibérica bajo poder musulmán: 711-1492) y la necesidad de incluir su estudio en los currículos educativos.

Originalidad/Aporte: Apenas existen estudios sobre estas posibilidades educativas sobre al-Andalus, por lo que es necesario profundizar en la cuestión con nuevos argumentos como los que se recogen en este artículo.

Método: se hace un breve recorrido por la historia y civilización de al-Andalus, destacando sus aspectos más importantes. Se examinan los elementos que pueden interpretarse en clave didáctica y pedagógica: la alteridad emerge como un factor de análisis de primer orden.

¹ Doctor y Licenciado en Historia Medieval, por la Universidad de Málaga. Diplomado en lengua árabe. Actualmente Profesor Titular, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, España.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Virgilio Martínez Enamorado, Calle Mauricio Moro, nº 1, 9º-E. Málaga 29006 (España), virmare@gmail.com, virgilio@uma.es

Estrategias/Recolección de información: recopilación y análisis documental.

Conclusiones: la necesidad de aplicar argumentos sobre la alteridad tiene uno de sus argumentos más significativos en el contacto civilizacional que se produjo en la Península Ibérica entre el cristianismo medieval y el islam andalusi. Este artículo indaga en esa dirección.

Palabras clave: *al-Andalus; España musulmana; educación; alteridad.*

Al-Andalus as an Educational Resource. Assessments from the Otherness

Abstract

Objective: this article describes the possibilities that the study of Andalusian civilization presents to understand otherness. An analysis is carried out of the educational aspect offered by al-Andalus (Iberian Peninsula under Muslim power: 711-1492) and the need to include its study in educational curricula.

Originality/contribution: there are hardly any studies on these educational possibilities about al-Andalus, so it is necessary to delve into the issue with new arguments such as those contained in this article.

Method: a brief tour of the history and civilization of al-Andalus is given, outlining its

most important aspects. The elements that can be interpreted in an educational and pedagogical key are examined: otherness emerges as a first-order factor of analysis.

Strategies/Information Collection: collection and documentary analysis.

Conclusions: the need to apply arguments about otherness has one of its most significant arguments in the civilizational contact that occurred in the Iberian Peninsula between medieval Christianity and Andalusian Islam. This article delves in that direction.

Keywords: *al-Andalus; Muslim Spain; education; otherness.*

O Al-Andalus como recurso educativo. Avaliações a partir da alteridade

Resumo

Objetivo: este artigo descreve as possibilidades que o estudo da civilização andaluza oferece para a compreensão da alteridade. Analisa a vertente educativa oferecida pelo al-Andalus (Península Ibérica sob domínio muçulmano: 711-1492) e a necessidade de incluir o seu estudo nos currículos escolares.

Originalidade/suport: Os estudos sobre as possibilidades educativas do al-Andalus são escassos, pelo que é necessário aprofundar a questão com novos argumentos, como os que são apresentados neste artigo.

Método: é apresentada uma breve panorâmica da história e da civilização do al-Andalus, destacando os seus aspectos mais importantes. São examinados os elementos que podem ser interpretados em termos didáticos e pedagógicos: a alteridade surge como um importante fator de análise.

Estratégias/recolha de datos: recolha e análise documental.

Conclusões: a necessidade de aplicar argumentos sobre a alteridade tem um dos seus argumentos mais significativos no contacto civilizacional que teve lugar na Península Ibérica entre o cristianismo medieval e o islamismo andaluz. Este artigo explora nesta direção.

Palavras-chave: *al-Andalus; Espanha muçulmana; educação; alteridade.*

Introducción

Este artículo se inscribe en el Proyecto de Investigación (2023-2024) que lleva por título “El legado patrimonial andalusí y afroandaluz en la Agenda 2030: Investigación curricular y alfabetización multimodal del profesorado (ALFRABETICAM)”, Vicerrectorado de Investigación y Transferencia de la Universidad de Málaga: B.-2022-10.

La sociedad andalusí o, lo que es lo mismo, la sociedad mayoritariamente musulmana que entre el 711 (conquista) y el 1609-1613 (expulsión de los moriscos) existió en diversas partes de la Península Ibérica, reúne una serie de elementos muy propicios para ser valorados desde una perspectiva educativa. Sin duda, el hecho de que fuese una sociedad multicultural (musulmanes, cristianos, judíos) y multilingüística (árabe, beréber tamazigue, romanandalusí, hebreo), con un predominio, sin embargo, de estructuras estatales siempre musulmanas y del árabe como lengua de comunicación, nos ofrece posibilidades de interpretación sobre el concepto de otredad y la idea de convivencia intercultural. Si a ello añadimos que se trata de

la sociedad musulmana de mayor brillantez, con sabios y genios de la entidad universal de Ibn Ḥazm, Maimónides, Ibn Rušd (Averroes), Ibn al-Jaḥīb, Ibn Firnās o Ibn Ḥayyān, entre otros muchos, muy conocidos en el orbe islámico, se entenderá que todo ello puede tener una importante traslación a la educación porque se trata de recursos muy adecuados para llevar a las escuelas y centros educativos con garantía de éxito.

Postulados de orden histórico

Al-Andalus fue una sociedad medieval desaparecida, en la que se dio un dominio político musulmán a través de entidades concretadas políticamente en emiratos/sultanatos o califatos (solo tres: el omeya a partir de 929, el hammūdī de las taifas y el almohade en los siglos XII y XIII) que, a lo largo de varias centurias (desde su conquista por contingentes árabo-beréberes en el 711 hasta la toma por parte de los Reyes Católicos de la última capital, Granada, de una autoridad política andalusí, el reino o sultanato nazarí, en 1492), se desarrolló en la Península Ibérica. Su existencia, entonces, se vio interrumpida de manera progresiva (durante centurias) por las conquistas de los cristianos venidos del norte peninsular. Por supuesto, al-Andalus responde a un concepto político, pero también geográfico: como quiera que a lo largo de esas centurias sus fronteras fluctuaron, creciendo o, como fue más habitual, menguando, al-Andalus ocupó en sus inicios un amplio territorio que incluso alcanzó el sudeste de la actual Francia (Narbonense) para ir reduciéndose hacia el sur de manera progresiva y llegar a finales del siglo XV (antes del 1 de enero de 1492) a ocupar poco más que la Vega de Granada².

A lo largo de su existencia, las relaciones de al-Andalus con regiones geoculturales cercanas (norte de África) o con otras más lejanas (Oriente mediterráneo y península arábiga) se incrementaron de una manera sustancial, aunque la península siempre mantuvo una conexión importante con ellas. Todo ello es muy lógico, habida cuenta de que esta sociedad fue el resultado de una gran migración, por un lado, de grupos árabes venidos del *Mašriq* (Oriente), minoritarios pues formaban la élite dirigente, y, por otro, de una gran masa de población llamada amazig o beréber de origen magrebí, campesinos y ganaderos que van a configurar nuevos territorios agrarios muy bien perfilados en las prospecciones arqueológicas, caracterizados por la presencia de perímetros irrigados y terrenos comunales asociados a los establecimientos residenciales de carácter normalmente clánico que de manera convencional y atendiendo al registro histórico han sido llamados alquerías (del árabe *al-qarya*).

El hecho de que al-Andalus desapareciera como entidad política no significa que la población andalusí hiciera lo propio en el preciso momento en el cual se producían las

2 Para la historia política de al-Andalus, el número de manuales es muy notable: entre otros muchos, Rachel Arié, "España musulmana (siglos VIII-XV)", en *Historia de España*, dirigido por M. Tuñón de Lara, vol. III (Barcelona: Labor, 1984); Anwar G. Chejne, *Historia de la España musulmana* (Madrid: Cátedra, 1987); Miguel Cruz Hernández, *El Islam en al-Andalus: historia y estructura de su realidad* (Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional, 1996); Maribel Fierro, *Atlas ilustrado de la España musulmana* (Madrid: Tikal-Susaeta, 2010); Pierre Guichard, *Esplendor y fragilidad de al-Andalus* (Granada: Universidad de Granada-El Legado Andalusí, 2016).

diferentes conquistas espaciadas en el tiempo (más de cuatro siglos entre 1085 y 1492). Los impulsos de las conquistas se observan a partir de las fechas de las tomas de las diferentes ciudades andalusíes: valle del Tajo (Toledo/*Tulayṭula*, 1085), occidente o *Garb al-Andalus* en su sector central (Lisboa/*Lišbūna*, 1147), valle del Ebro (Zaragoza/*Saraqūṣṭa*, 1118), valle del Guadiana (Coria/*Qūriya*, 1142) Badajoz/*Baṭalyūs*; Mérida/*Mārida*, 1230), oriente o *Šarq al-Andalus* (Palma de Mallorca/*madīnat Mayūrqa*, 1229; Valencia/*Balansiya*, 1238; Murcia/*Mursiya*, 1243; Menorca/*Minurqa*, 1287) Guadalquivir y Algarve (Córdoba/*Qurtuba*, 1236; Sevilla/*Išbīliya*; Faro/*Fāruh*, 1249) y reino de Granada (Antequera/*Antaqīra*, 1410; Málaga/*Mālaqa*, 1487; Almería/*al-Mariyya*, 1499; Granada/*Garnāṭa*, 1492).

Las poblaciones andalusíes, mayoritariamente musulmanas (pero no exclusivamente, pues, como veremos, a lo largo de su historia pervivieron un número variable de cristianos y judíos) convertidas a partir de un proceso general de aculturación que se ha venido en llamar “islamización”, serán objeto de conquista por parte de esos poderes norteños estructurados en torno a monarquías que utilizan la guerra como método de expansión territorial y económica³. Desde 1085, con la conquista de la ciudad de Toledo por parte del rey de León, Alfonso VI, las nuevas autoridades cristianas de los tres reinos que comienzan a gestarse en esas fechas (Portugal, al oeste; León-Castilla, en el centro; y Aragón, al este) a partir de las conquistas simultáneas de los territorios andalusíes, se ven obligadas a gestionar a las poblaciones musulmanas conquistadas que quedan bajo su jurisdicción, conocidas como “protegidos” (*mudayyan*, de donde procede la voz “mudéjar”) y a partir de 1501-1502 en Castilla y de 1525-1526 en la Corona de Aragón) como moriscos al ser convertidos a la fuerza al cristianismo (cristianos nuevos).

Uno de los elementos más singulares de la sociedad andalusí es su diversidad desde perspectivas bien diferentes.

Diversidad en lo étnico, porque la población andalusí fue el resultado de una adición de diferentes grupos:

- La población local de origen mayoritariamente hispanorromano (aunque con elementos germano-godos muy minoritarios) de confesión cristiana, los llamados “mozárabes” (*mustārib*) que progresivamente, desde el siglo VIII, se van a ir convirtiendo al islam como muladíes (*muwallad*), si bien un importante sector de esta población, muy arabizada en lo cultural, permanecerá en la fe trinitaria hasta incluso el siglo XIII.

- Los árabes venidos de oriente y las poblaciones imaziguen (plural de amazig) procedentes del norte de África y mayoritarios con respecto a los primeros que en nuestra tradición cultural reciben el nombre de beréberes (*barbar* en árabe), unos y otros llegados en la gran migración que supone la expansión de la religión musulmana desde la Península Arábiga hacia el occidente, se encuadran en estructuras clánico-tribales.

- Los judíos, establecidos en diferentes ciudades de Hispania desde centurias atrás, que van a colaborar en la conquista musulmana y, junto con los cristianos, van a contar con la condición de “protegidos” (*ḍimmīs*).

3 James F. Powers, *A Society Organized for War* (California: University of California Press, 1988).

- Los eslavos (*ṣaqāliba*), más minoritarios, llegados desde la Europa del Este en un activo comercio, integrados en la corte y protagonistas políticos en el siglo XI al crear algunas taifas.

- Poblaciones negras del África subsahariana, llegados asimismo como esclavos (*'abid*) a al-Andalus en diferentes fases.

Diversidad también desde lo religioso, porque, aunque el proceso de islamización conllevó que desde la segunda mitad del siglo IX o principios del siglo X la población ya fuese mayoritariamente (o casi) musulmana⁴, a lo largo de toda su historia en al-Andalus pervivieron cristianos (salvo, tal vez, en el período granadino o nazarí) y comunidades judías urbanas, considerados unos y otros como gente del Libro (*ahl al-Kitāb*) que eran protegidos o *dimmiés* para la autoridad musulmana.

Y diversidad también desde una perspectiva lingüística, porque aunque la lengua del Corán, el árabe, se fue imponiendo progresivamente como idioma de comunicación y de cultura con una poderosa capacidad de expansión y competencia que es común a todas las sociedades arabizadas⁵, de tal manera que en el siglo IX ya se da una efectiva inmersión cultural lingüística en el árabe con un doble registro culto y medio (dialectal) o árabe-andalusí (proceso de arabización), las diferentes modalidades del latín hispánico hablado en territorios hispánicos (“romanandalusí”), con un importante registro gráfico, y los diversos dialectos beréberes norteafricanos, estos sin registro escrito, también se hablaron en al-Andalus en las primeras centurias de su existencia⁶, especialmente los diferentes “latines”. El hebreo, la lengua de los judíos, no dejó de ser fundamentalmente litúrgico, pues las comunidades judías se expresaban en una modalidad del árabe medio (“judeo-árabe”) muchas veces escrita con caracteres hebreos.

La historia de al-Andalus ocupa la mayor parte del Medioevo hispano, entrelazándose con el desarrollo de las entidades políticas norteñas cristianas. Sin embargo, la historiografía española no ha sido capaz de lograr insertar su existencia en un discurso nacional en una relación dialéctica con la noción de España de difícil solución⁷, encaje que, por su complejidad, ha terminado produciendo análisis más o menos exóticos y ocurentes, ocasionalmente aprovechables en algún asunto concreto, pero alejados de la praxis histórica⁸. Ese discurso nacional se forjó como tal a lo largo del siglo XIX mediante instituciones generadoras de

4 Richard Bulliet, *Conversion to Islam in the Medieval Period. An Essay in Quantitative History* (Cambridge: Harvard University Press, 1979); Tom Glick, *Paisajes de conquista. Cambio histórico y cultural en la España Medieval* (Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2007); Virgilio Martínez Enamorado, *'Umar ibn Ḥafṣūn. De la rebeldía a la construcción de la Dawla. Estudios en torno al rebelde de al-Andalus (880-928)* (San José de Costa Rica: Universidad de San José, 2011).

5 Tim Mackintosh-Smith, *Los árabes. Tres milenios de historia de pueblos, tribus e imperios* (Barcelona: Ático de los Libros, 2002).

6 Federico Corriente, *Árabe andalusí y lenguas romances* (Madrid: Fundación Mapfre, 1992); Federico Corriente, *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance* (Madrid: Gredos: 2003); Ángeles Vicente, *El proceso de arabización de Alandalus: un caso medieval de interacción de lenguas* (Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, 2007).

7 Entre una amplia bibliografía, destacamos los siguientes ensayos: Christiane Stallaert, *Etnogénesis y etnicidad en España. Una aproximación histórico-antropológica al casticismo* (Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1996); Manuela Marín, *Al-Andalus/España. Historiografías en contraste* (Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, 2009); Santiago Alba Rico, *España* (Madrid: Lengua de Trapo, 2021).

8 Serafín Fanjul, *Al-Andalus contra España. La forja de un mito* (Madrid: Siglo XXI, 2000); Serafín Fanjul, *La quimera de al-Andalus* (Madrid: Siglo XXI, 2004); Emilio González Ferrín, *Historia general de al-Andalus* (Cordoba: Almuzara, 2006); Ignacio Olagüe, *La revolución islámica de Occidente* (Madrid: Plurabelle, 2004).

“espíritu nacional” como pueden ser, desde una perspectiva cultural, el Museo Arqueológico Nacional o el Museo del Prado⁹.

El final –los finales de los distintos territorios andalusíes en ese proceso, indebidamente llamado de la “Reconquista”¹⁰, se corresponde con la extinción social de las poblaciones musulmanas que habitaron esos territorios de conquista a manos de sus conquistadores en un proceso que duró bastantes centurias: desde 1085, conquista de Toledo, hasta 1609-1614, expulsión de los moriscos. Esta razón explica la difícil inserción de este período histórico en los manuales escolares, donde, frente a Roma que sí que ha tenido una dedicación preferencial en el análisis de lo que los libros de textos decían sobre su labor¹¹, al-Andalus se muestra de alguna manera huérfano de esa dedicación, si bien esa carencia está siendo cubierta con la tesis doctoral de José Miguel Rodríguez Calvente (*Al-Ándalus en los libros de texto de los siglos XIX y XX*, directores Laura Triviño Cabrera y Virgilio Martínez Enamorado), que será leída en la Universidad de Málaga. En todo caso, los moriscos sí cuentan con un estudio de este tipo¹², en el que se vuelve a demostrar la amplia panoplia de prejuicios, medias verdades y falsedades, directamente aplicados sobre esta minoría en los diferentes manuales escolares, afortunadamente mejorados en los últimos tiempos.

Según se viene afirmando, la difícil integración de al-Andalus en ese discurso nacional, tanto en una perspectiva de cultura popular –en la cual, por ejemplo, las fiestas de moros y cristianos son un buen exponente de un relato distorsionado sobre la exótica presencia de lo moro¹³– como en una visión más académica, explica el mantenimiento de clichés muy consolidados en el ambiente escolar. Lo explicó a la perfección Sáiz:

Existe, no obstante, otro estereotipo identitario asociado a la Edad Media peninsular. Se trata de la consideración del territorio y periodo de dominación musulmán, Al-Ándalus, desde una perspectiva secundaria respecto a las sociedades y territorios cristianos y más en términos culturales, como periodo de pacífica convivencia multicultural y de esplendor cultural (artístico-científico, etc.). Existiría, por tanto, un relato político del periodo medieval que lo concibe como sucesión de etapas y espacios políticos de Al-Ándalus (con su esplendor y herencia cultural) a los diferentes reinos cristianos (germen de regiones y comunidades espa-

173

9 José Álvarez Junco, *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX* (Madrid: Taurus Historia, 2015).

10 Martín Federico Ríos Saloma, *La Reconquista: Una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)* (Madrid: Marcial Pons Ediciones, 2011).

11 Silas García Conde, *Hispania en la Escuela: la conquista romana de Hispania en los manuales escolares (1875-1970)* (Tesis doctoral), Universidad del País Vasco, 2019; Fernando Wulff Alonso, *Las esencias patrias: historiografía e Historia Antigua en la construcción de la identidad española (XVI-XX)*, (Barcelona: Crítica, 2003).

12 “Los moriscos: adoctrinamiento y legitimación histórica en los libros de texto”, en *El Currículum. Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, 23-26 de septiembre de 1996, vol. 1, 49-57 (Granada: Universidad de Granada, 1996).

Miguel Beas Miranda, “Los moriscos: ejemplo histórico de exclusión de la diversidad cultural en los currículos escolares”, en *Educación, ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*, coordinado por Antolín Granados Martínez y Francisco Javier García Castaño, 275-296 (Granada: Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 1997).

13 Gabino Ponce Herrero, *Moros y cristianos. Un patrimonio mundial, Actas del Congreso Internacional de Fiestas de Moros y cristianos*, Alicante, enero, 2016; Congreso Nacional de Fiestas de Moros y Cristianos, Alicante, abril de 2016, (Universidad de Alicante: Alicante, 2017); Virgilio Martínez Enamorado, “Prólogo a la 3.ª edición de José Antonio Castillo Rodríguez”, en *Andalusíes y cristianos en Benalauría. Texto y notas para una fiesta de la Concordia* (Alcalá del Valle: La Serranía, 2019).

ñolas) recurriendo a la construcción historiográfica de la Reconquista, un concepto imbuido de contenido identitario, como origen de identidades actuales (valencianos, españoles)¹⁴.

Por otro lado, el hecho de que el fin de al-Andalus coincida con la llegada de los europeos a América y que esos europeos sean los mismos que acaban de culminar su conquista en los territorios peninsulares contiene en sí mismo unas implicaciones que apenas si han sido puestas de relieve por cuantos se han dedicado a analizar, desde tantísimas perspectivas, esas fechas que van desde las décadas finales del siglo XV a las iniciales del XVII. Como objeto de conquista, el parangón entre los musulmanes y las poblaciones originarias americanas y el trato dispensado a estas por las dos potencias que iniciaron la “aventura” americana –las dos protagonistas de la “Reconquista”, Castilla (Corona española) y Portugal– es un ejercicio que, forzosamente, debe hacerse. Pero frente a los “indios” de América, cuyas sociedades encarnan para los conquistadores y los primeros burócratas llegados al Nuevo Mundo la idea de salvajismo y de carencia de las referencias institucionales (a pesar de experiencias fuertemente estatales como la azteca y la maya, entre otras, y de evidentes aportaciones a la civilización como el derecho mojica)¹⁵, al-Andalus se muestra antes sus propios conquistadores como una sociedad sofisticada y muy refinada en sus usos, a tal punto que es referencia de costumbres elegantes¹⁶. Y es cierta esa percepción: sin duda, representa una de las más gloriosas etapas de conocimiento en la historia de la humanidad. Sin embargo, como arriba lo adelantamos, resulta ciertamente difícil encajar esas grandes aportaciones de orden cultural de diverso tipo (filosóficas, botánicas, agrícolas, literarias, poéticas, históricas, geográficas, etc.) en el discurso nacional español, al considerarse, en principio, manifestaciones ajenas a la tradición cultural europeo-occidental de raíz cristiana, a pesar de que en muchos aspectos la *intelligentsia* andalusí, ese grupo social de ulemas tan amplio y activo, se adelantó al Renacimiento europeo en la brillantez de sus soluciones a problemas humanos, científicos y tecnológicos¹⁷. Sabios andalusíes o de origen andalusí como, entre otros muchos, el tunecino de origen sevillano, historiador y el más prestigioso sociólogo *avant la lettre* antes de la modernidad Ibn Jaldūn (1332-1406), el excelso polígrafo granadino Ibn al-Jatīb (1313-1374), el poeta cordobés Ibn Zaydūn (1003-1071), el gran filósofo cordobés Ibn Rušd (Averroes) (1126-1198), el historiador, también cordobés, Ibn Ḥayyān (987-1075), el botánico malagueño Ibn al-Bayṭār (m. 1248), el precursor de la aeronáutica, procedente de la Serranía de Ronda, Ibn Firnās (810-887), el filósofo judío también nacido en la ciudad de Córdoba Maymónides (1138-1204), el poeta e historiador Ibn Ḥazm (994-1064) o tantos otros¹⁸, simbolizan, en algún sentido, episodios sublimes en el desarrollo cultural de la humanidad, que pueden ser reivindicados no únicamente desde la perspectiva de “la Morada del Islam” (*Dār al-Islām*),

14 Jorge Sáiz Serrano, “Educación histórica y narrativa nacional”, (Tesis doctoral), Universitat de València 2015, 43.

15 Armando Suescún, “Derecho y sociedad en la historia de Colombia”. En *El derecho chibcha (siglo IX-siglo XVI)*, tomo I (Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1998).

16 Virgilio Martínez Enamorado, “Bárbaros a ambos lados del mar: amazige y poblaciones originarias en el discurso histórico español (siglos XIX-XX)”. En Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga, editado por C. García Ehrenfeld, 14-43 (México: UNAM), (en prensa/forthcoming).

17 Juan Vernet Ginés, *Lo que Europa debe al islam de España* (Barcelona: Acantilado, 1999).

18 Biografías de aquellos andalusíes con obra escrita pueden verse en la monumental obra: Jorge Lirola Delgado y José Miguel Puerta Vilchez, *Biblioteca de al-Andalus* (Almería: Fundación Ibn ʿUfayl de Estudios Árabes, 2004-2012), 7 vols. + apéndices.

sino desde cualquier óptica del humanismo militante. Todo ello apenas si ha sido abordado desde perspectivas didácticas¹⁹.

El patrimonio andalusí: un patrimonio universal

En el concepto “Patrimonio Cultural” se esconde una amplísima gama de actividades, puesto que la palabra cultura, surgida en un principio bajo un prisma restrictivo, ha terminado por designar cualquier manifestación del carácter humano:

La expansión del conocimiento y la extensión del método científico a lo largo del siglo XIX facilitaron la mutación del término cultura al incorporarse al mismo actividades (intelectuales o no) y grupos sociales o étnicos (occidentales o no) que con anterioridad habían estado completamente desvinculados del ámbito de la erudición. Esa versatilidad y extraordinaria capacidad de inclusión del vocablo ha llevado, finalmente, a que la cultura lo englobe todo: la definición que proporcionó la UNESCO en 1982 es de tal transversalidad que termina por abarcar todo producto (material o inmaterial, tangible o intangible) que sea resultado de la acción humana, más o menos consciente²⁰.

Por consiguiente, cuando hablamos de patrimonio o legado andalusí, extremadamente polifónico, nos estamos refiriendo a todas las manifestaciones que aquella sociedad generó en su tiempo y legó a la posteridad, con elementos muy diversificados que van desde la musicología a la botánica, de la poesía a la historia, de la filosofía al arte.

Como se ha puesto de relieve en otro lugar²¹, la excepcionalidad del patrimonio andalusí no procede únicamente del valor universal que atesora, sino también del hecho de que se corresponde con una herencia de una sociedad musulmana, la andalusí, extirpada de manera cruel y traumática de este territorio, del que recibió incluso su nombre, pues Andalucía deriva de al-Andalus²², lo que ha arrastrado a lo largo del tiempo a homologar erróneamente estas dos realidades que son tan diferentes entre sí.

Al-Andalus se ajusta completamente a los parámetros de una sociedad medieval formada mayoritariamente por musulmanes cuya presencia efectiva sobre el territorio peninsular ascendió a nueve siglos (711, conquista musulmana-1609-1614, expulsión de los moriscos), con las implicaciones negativas por islamofobia²³ que puede arrastrar esta presencia en un país que fue incorporado a la civilización europeo-occidental progresiva y *manu militari* a lo largo, asimismo, de varias centurias. Explicar esta compleja realidad, con el corolario

19 Para la Murcia alfonsí, por ejemplo, Alfonso Robles Fernández, “El legado científico de al-Ándalus y la educación intercultural. Algunos sabios mursies en tiempos de Alfonso X”, en *El mundo árabe e islámico y Occidente. Retos de construcción del conocimiento sobre el otro*, coordinado por M. El Mouden, J. Martín Castellanos, R. González Galiana y R. Crismán Pérez, 254-272 (Madrid: Dickinson, 2022).

20 Virgilio Martínez Enamorado, “Algunas reflexiones sobre la noción de Patrimonio Cultural: la deconstrucción de un discurso edificado desde el elitismo y el eurocentrismo”, en *Didáctica del patrimonio y de la cultura andalusí* (Granada: Editorial Tleo, 2020), 15.

21 *Ibíd.*

22 José Ramírez del Río, “Acerca del origen del topónimo al-Andalus”, *eHumanista/IVITRA* 12 (2017): 124-161.

23 Sobre esta cuestión puede consultarse Santiago Alba Rico, *Islamofobia. Nosotros, los otros, el miedo* (Madrid: Icaria, 2015).



que supone la expulsión de esas poblaciones andalusíes (mudéjares y moriscos), debe ser el principal objetivo educativo de cualquier docente que se aproxime a aquella civilización desaparecida.

Independientemente de esta cuestión de partida, las posibilidades educativas que ofrece el patrimonio andalusí englobado bajo el amplio paraguas de lo histórico-artístico, lo arqueológico y lo arquitectónico, por un lado, de lo lingüístico y literario-poético, por otro, de lo filosófico, finalmente, son inconmensurables. Por ahora, nos vamos a centrar en esa vertiente de lo arqueológico-artístico, realizando un breve inventario de algunas de las iniciativas de carácter educativo-pedagógico o, simplemente, divulgativo, destinadas a desentrañarlo, radicadas especialmente en la Comunidad Autónoma Andaluza.

A título de ejemplo ciertamente representativo, cabe decir que Andalucía, como región que reúne un elenco artístico reconocido internacionalmente por la UNESCO, puede presumir de contar con ocho conjuntos artístico-arqueológicos con el galardón de “Patrimonio de la Humanidad”, de los cuales cuatro de ellos –Alhambra, Generalife y Albaicín de Granada (1984); Mezquita de Córdoba y Judería (1984); Catedral, Alcázar y Archivo de Indias (1987); conjunto califal de *Madīnat al-Zahrā'* (2018)– tienen una relación estrecha, más o menos directa con diferentes grados de implicación, con el patrimonio andalusí, legado que se proyecta además a través de la diáspora morisca norteafricana hacia otros países de la orilla meridional del Mediterráneo: Marruecos (medinas de Fez, Mequínez, Tetuán y Rabat) y Túnez (medina de Túnez).

Esta proyección de lo andalusí hacia el norte de África es uno de sus aspectos más relevantes, toda vez que la vindicación de los andalusíes en esas sociedades norteafricanas es uno de sus elementos identitarios más consolidado²⁴.

Como explicamos en su momento,

Se podría decir, sin temor a ser exagerados, que el legado andalusí representa la columna vertebral del patrimonio andalusí valorado como mundial por la UNESCO. Pues bien, a pesar de esta evidencia, que en algún caso tiene unos resultados económicos para la región muy palpables (...), la disposición de una parte de la ciudadanía andalusí no es precisamente proclive a generar unas condiciones de respeto hacia esa herencia de aquella sociedad desaparecida y destruida que fue al-Andalus²⁵.

A nivel regional, estrictamente andalusí, es lógico que esa huella haya dejado su impronta en la actividad educativa y en la literatura científica o práctica que genera ese sector formativo. Los diferentes cuadernos pedagógicos de los principales conjuntos monumentales andalusíes elaborados, ya sea desde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, ya desde los propios monumentos, muestran a las claras lo necesario de iniciativas que lleven a los escolares el contenido de estos espacios de memoria histórica singular: la meritoria labor realizada por los antiguos (y desgraciadamente desaparecidos) gabinetes pedagógicos de bellas artes en cada una de las provincias andalusíes ha permitido disfrutar de un material de calidad con contenidos educativos aceptables sobre el patrimonio andalusí, bien sea en

24 Rafael Valencia Rodríguez, *Al-Andalus y su herencia* (Madrid: La Catarata, 2011).

25 Martínez Enamorado, “Algunas reflexiones sobre la noción de Patrimonio Cultural...”, 21.

versión de cuaderno del profesor o del alumno (Alcazaba de Almería²⁶, Alcazaba de Málaga²⁷, Almería musulmana y cristiana²⁸, Mezquita de Córdoba²⁹, el mudéjar malacitano³⁰, el conjunto histórico de Niebla³¹, etc.), o de otro tipo de materiales como recortables, folletos divulgativos o videos³².

La triste desaparición de estos gabinetes provinciales de Bellas Artes, creados mediante el Decreto 269/1985 de 26 de septiembre con el objetivo de difundir el Patrimonio Histórico al conjunto de la sociedad andaluza, pero con especial incidencia en el público escolar, asesorando al profesorado en la didáctica del Patrimonio Histórico, elaborando material diverso y difundiendo ese Patrimonio de diferentes maneras, muestra otra vez una creciente desvinculación de la escuela con respecto al patrimonio, porque, como explica Juan Luis Ravé, responsable del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Sevilla durante 33 años,

Desaparecen estas instituciones públicas porque se jubilan sus coordinadores y la tendencia actual es a externalizar. Ahora son empresas las que gestionan las visitas a los museos. Es una situación a nivel estatal, salvo en el Museo del Prado que tiene un Departamento de Educación. Ahora en el Museo de Bellas Artes de Sevilla las visitas de escolares están subvencionadas por empresas bancarias externas o a través de las actividades que realiza la Asociación Amigos del Museo, en colaboración con los conservadores de la pinacoteca. Hoy en día las visitas están organizadas mayoritariamente por empresitas y se dirigen al primer ciclo de Primaria, pero bajo mi punto de vista los escolares más indicados deberían ser los de Secundaria³³.

- 26 Francisco Verdagay Flores y María Teresa Pérez Sánchez, *Conjunto monumental de la Alcazaba. Cuaderno del Profesor* (Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 1993); Pilar Granados Romero et al., *La Almería musulmana y cristiana. Cuaderno del Profesor* (Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 1999); Piedad Martínez Sánchez y Rosa María Rodríguez López, *Así es la Alcazaba. Cuaderno del Alumnado. Educación Infantil* (Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 2006); María Babero Ramón et al., *La Alcazaba. Educación Primaria. Primer Ciclo* (Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 2005).
- 27 Federico Castellón Serrano y Rafael Martínez Madrid, *La Alcazaba de Málaga. Cuaderno del profesor* (Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Málaga, 1994); Federico Castellón Serrano y Rafael Martínez Madrid, *La Alcazaba de Málaga. Cuaderno del Alumno. Primer Ciclo de Educación Primaria* (Málaga: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Málaga, 2000).
- 28 Pilar Granados Romero et al., *La Almería musulmana y cristiana. Cuaderno del Alumno: ESO* (Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 2001).
- 29 Luis Alberto López Palomo, *Mezquita-Catedral de Córdoba: cuaderno del alumno (Segundo Ciclo de Educación Primaria)* (Sevilla: Consejería de Cultura/Consejería de Educación y Ciencia, 2000); Luis Alberto López Palomo, *Mezquita-Catedral de Córdoba: cuaderno del profesor* (Córdoba: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Córdoba, 2000); Luis Alberto López Palomo, *Mezquita-Catedral de Córdoba; ESO* (Córdoba: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Córdoba, 2000).
- 30 Federico Castellón Serrano, Sergio Fernández Reche y Rafael Martínez Madrid, *El mudéjar en la provincia de Málaga* (Málaga: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, 2000).
- 31 José Juan Paz Sánchez, *Conjunto histórico de Niebla. Cuaderno del alumno. Educación Primaria III Ciclo* (Huelva: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, 1997); José Juan Paz Sánchez, *Conjunto histórico de Niebla. El Cuaderno del Profesor* (Huelva: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, 1999).
- 32 <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/web/vivir-y-sentir-el-patrimonio/gabinetes-pedagogicos-de-bellas-artes>.
- 33 Rosa Carcela, "Quien no conoce su patrimonio está abocado a ignorarlo y a pintar graffitis en la Giralda. Entrevista a Juan Luis Ravé, responsable del Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Sevilla durante 33 años. Acaba de jubilarse y con él estas instituciones públicas únicas en España, dedicadas a difundir entre los escolares el patrimonio histórico en Andalucía", *El Correo de Andalucía*, 6 de mayo de 2019. <https://elcorreoweb.es/sevilla/quien-no-conoce-su-patrimonio-esta-abocado-a-ignorarlo-y-a-pintar-graffitis-en-la-giralda-JE5273865>.

Al mismo tiempo, en los últimos años los propios conjuntos arqueológicos y los museos (que son muchos) que atesoran patrimonio andalusí han desarrollado sus propias líneas de investigación y programas bajo un prisma pedagógico, llenando de alguna manera el vacío dejado por la extinción programada de los gabinetes. Destaquemos algunas de estas obras de carácter educativo confeccionadas por especialistas de la materia (por ejemplo, en *Madīnat al-Zahrā*³⁴, en la Alhambra y el Generalife de Granada³⁵, en el Museo de Almería³⁶, etc.).

A una vocación de propagación de la investigación científica que pretende llegar al gran público, pertenecen también las guías oficiales de esos grandes conjuntos, donde si bien no existe una clara intencionalidad pedagógica, sino de lo que la investigación francesa llama “alta divulgación”, el resultado final permite interpretarlas como contenedoras de una información básica susceptible de ser considerada materia educativa cualificada (*Madīnat al-Zahrā*³⁷ Alhambra y Generalife³⁸, Alcázar de Sevilla³⁹, Alcazaba de Almería,⁴⁰ Mezquita de Córdoba⁴¹, Baena Alcántara, 2014; Bobastro)⁴². Las iniciativas llamadas “pieza del mes”, así como los programas de visitas guiadas a los diferentes museos arqueológicos andaluces y españoles incorporan, por supuesto, elementos de al-Andalus, algunos de ellos publicados digitalmente con una calidad científica incuestionable.

Más allá de su importante catálogo con obras de referencia científica y de alta divulgación, incluyendo varios catálogos de brillantes exposiciones, sobre diferentes aspectos de la civilización andalusí, La Fundación El Legado Andalusí ha tratado de llegar al gran público y particularmente a los miembros de la comunidad educativa con alguna monografía⁴³, con una revista de espectro divulgativo (“Revista El Legado Andalusí”) y, sobre todo, con unos cuadernos didácticos, *Al-Andalus, conoce tu historia. Itinerario Cultural de Almorávides y Almohades*⁴⁴, dirigidos a edades comprendidas entre 7 y 12 años y articulados en dos volúmenes (uno para el alumno y otro para el profesor), un recorrido muy bien concebido y presentado por la historia y el patrimonio artístico de herencia de estas dos dinastías, almorávides (*al-murābiṭūn*) y almohades (*al-muwahhīdūn*), en la Península Ibérica y en el Magreb.

34 Francisco Javier Morales Salcedo, Antonio Vallejo Triano y Antonio Jesús Portero Moreno, *Cuaderno didáctico de Madīnat al-Zahrā para el alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria* (Córdoba: Conjunto Arqueológico de Madīnat al-Zahrā/Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, s. f.).

35 María Luz Díaz et al., *Érase una vez... la Alhambra Itinerario didáctico por los Palacios* (Granada: La Alhambra Educa. Patronato de la Alhambra y Generalife, 2007).

36 Francisca Alcalá Lirio, *Almería: Puerta de Oriente. Museo de Almería* (Almería: Consejería de Cultura. Junta de Andalucía, 2015).

37 Antonio Vallejo Triano, *Madīnat al-Zahrā: guía oficial del conjunto arqueológico* (Sevilla: Consejería de Cultura, 2004).

38 Jesús Bermúdez López, *Guía de la Alhambra y el Generalife* (Granada: T.F. Editores, 2010).

39 Paloma de los Santos Guerrero, *Real Alcázar de Sevilla* (Sevilla: Palacios y Museos Ediciones, 2011).

40 Ángela Suárez Márquez, *Alcazaba de Almería: guía del conjunto monumental* (Sevilla: Consejería de Cultura y Deporte, 2012).

41 María Dolores Baena Alcántara, *Guía de la Mezquita-Catedral de Córdoba* (Córdoba: El Almendro, 2014).

42 Virgilio Martínez Enamorado, *La iglesia rupestre de Bobastro y la ciudad de Ibn Ḥafṣūn* (Málaga: Ardales Tur Ediciones-Ayuntamiento de Ardales-Diputación de Málaga-Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía-Candidatura a Patrimonio Mundial de la UNESCO, 2021).

43 Juan Castilla Brazales, *Érase una vez al-Andalus* (Granada: El Legado Andalusí, 2000).

44 Encarnación Fuentes Trillo, Ana María Ruiz García y Victoria E. Rubio Muñoz, *Al-Andalus, conoce tu historia. Itinerario cultural de Almorávides y Almohades* (Granada: El Legado Andalusí, 2001).

Desde una perspectiva educativa, es evidente que ese patrimonio ofrece una panoplia de argumentos de todo tipo para, de manera transversal, acometer un aprendizaje significativo sobre cuestiones tan diversas como destacadas e interesantes para el alumno. Distintos ejercicios pedagógicos se han adentrado en cuestiones, en apariencia alejadas de cualquier veleidat histórica, que pueden ser aprovechados, por ejemplo, desde la geometría, la aritmética o las matemáticas: la profusa y compleja decoración geométrica de un monumento tan fascinante como la Alhambra es un notable ejemplo de esas posibilidades, desarrollado en diversas publicaciones con un exitoso resultado⁴⁵. No cabe duda de que se pueden extender estos estudios matemáticos con una intencionalidad pedagógica a otros complejos arquitectónicos andaluces como *Madīnat al-Zahrā'*, la Mezquita de Córdoba o los Reales Alcázares de Sevilla, pues en otros casos fuera de Andalucía, como el que representa el mudéjar aragonés, las experiencias ya gozan de una saludable solera⁴⁶.

Por lo que respecta a las piezas arqueológicas, la didáctica que trata el objeto se ha revelado como una de las mejores herramientas para una comprensión dinámica del pasado, de tal manera que en la actualidad se muestra como un elemento imprescindible en colecciones museísticas, exposiciones y muestras de carácter temporal y puestas en valor de yacimientos arqueológicos de todos los períodos⁴⁷.

Por su parte, la arqueología experimental se ha revelado como una de las estrategias educativas más brillantes para llevar el patrimonio mueble e inmueble, de piezas y de lugares arqueológico y artísticos al ámbito educativo⁴⁸, con algunos ejemplos prácticos relacionados con la didáctica del objeto arqueológico: por ejemplo, los jarritos andalusíes⁴⁹ o las escáfulas de bóvidos con alifatos (alfabetos árabes) destinadas presumiblemente al aprendizaje de la

-
- 45 Rafael Pérez Gómez, *Un matemático pasea por la Alhambra. Número, formas y volúmenes en el entorno del niño* (Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004), 81-94; Francisco Fernández Morales, Joaquín Valderrama Ramos y Antonio Fernández Juárez, *La Alhambra matemática. La belleza de los caprichos nazaríes* (Granada: Los Cuadernos del Castor, 2021).
- 46 Eugenio Roanes Macías y Eugenio Roanes Lozano, *Simulación didáctica de los grupos de simetría en el arte hispano-musulmán* (Madrid: Universidad Complutense, 1993); Ángel Ramírez Martínez y Carlos Usón Villalba, *Rutas Matemáticas III. El Mudéjar. Cuaderno del Alumno* (Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Educación, 2017); Carlos Usón Villalba y Ángel Ramírez Martínez, *Rutas Matemáticas III. El Mudéjar. Cuaderno del Profesor* (Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza. Servicio de Educación, s. f).
- 47 Diego Martín Puig et al., "De la investigación a la difusión: la experimentación como recurso didáctico en la elaboración de modelos de divulgación y puesta en valor del patrimonio arqueológico", *Boletín de Arqueología Experimental* 9 (2012): 125-131; Begoña Fernández Rojo, "Los objetos arqueológicos como recurso didáctico en Ciencias Sociales para primer curso de Educación Secundaria Obligatoria", *Actas del COTARQ. II Congreso Internacional sobre otras Arqueologías*, coordinado por A. Polo Romero y Jaime Almansa Sánchez, 209-242, (Madrid, 2020).
- 48 Joan Santacana i Mestre, "La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 57 (2008): 7-16; María Pilar López Castilla, Marcos Terradillos Bernal y Rodrigo Alonso Alcalde, "El papel didáctico de la arqueología experimental", *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 95 (2019): 70-74; Francisco José Montoya Martínez y Alejandro Egea Vivancos, "La arqueología experimental como estrategia educativa: realidad y posibilidades", *Investigación en la Escuela* 103 (2021): 139-152; Javier López Rider y Ricardo Córdoba de la Llave, "Reproducir la Edad Media. La Arqueología Experimental como espacio de aprendizaje", *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11, n.º 1 (2022): 4-79.
- 49 Aránzazu Mendivil Uceda, "Arqueología experimental y los jarritos andalusíes que hacen 'gluglú'", *SALDVIE*, 20 (2020): 119-129.

escritura⁵⁰. Las nuevas expectativas generadas por la llamada arqueología virtual, anunciada como imprescindible recurso didáctico⁵¹, no han hecho sino confirmarse con una celeridad abrumadora, siendo así que en un futuro inmediato, con la aplicación combinada de la inteligencia artificial (IA), el mundo de la experimentación de los monumentos o las piezas arqueológicas viva una verdadera revolución que ahora únicamente podemos intuir: ejemplos televisivos con series de amplia divulgación como “Los Pilares del Tiempo” de TVE2 (con un reportaje sobre el mudéjar: *Mudéjar: la herencia del alarife*), “Desmontando la Historia” de La Sexta con dos reportajes (“Desmontando al-Andalus” y “Desmontando la España de las Tres Culturas”) y “Desmontando Andalucía” de Canal Sur (“al-Andalus”, “Alcazaba y Fortalezas”, etc.)

Sin embargo, apenas si se han explorado otros campos fuera de lo estrictamente artístico-arqueológico, como pueden ser los de la botánica y la agricultura, asuntos que muestran los principios de sostenibilidad de una actividad campesina como la andalusí⁵² y, por consiguiente, ejemplo de aplicación de principios de ecología a la práctica agrícola: el inventario de las plantas de al-Andalus es un buen punto de partida para una aplicación educativa de estos principios⁵³. Algunas iniciativas son, sin duda, meritorias, pues ponen de relieve que en buena medida las actuales huertas se relacionan con el patrimonio andalusí⁵⁴.

También, las posibilidades para cualquier alumno de abordar cuestiones transversales han de estar regidas siempre desde el conocimiento científico más aquilatado: por ejemplo, desde una perspectiva económica, el estudio del zoco⁵⁵ y de la moneda ayuda a entender determinados mecanismos transaccionales o de la moneda, en una sociedad tan monetarizada como la andalusí; el análisis de la mujer andalusí⁵⁶ abre perspectivas de género muy interesantes, con una proyección hacia el presente nada desdeñable.

- 50 Rafael Carmona Ávila y Virgilio Martínez Enamorado, “Un nuevo alifato sobre hueso: el ejemplar de *Madīnat Bāguh* (Priego de Córdoba)”, *Antiquitas* 22 (2010): 197-205.
- 51 Alfonso Robles Fernández, “La arqueología virtual como recurso educativo en ciencias sociales: el museo de Santa Clara”, en *La era de las TT.II.CC. en la nueva docencia*, coordinado por J. F. Durán Medina y S. Durán Valero, 421-434, (Madrid: McGraw Hill Interamericana de España, 2014).
- 52 Miquel Barceló, Helena Kirchner y Carmen Navarro, *El agua que no duerme. Fundamentos de la arqueología hidráulica andalusí* (Granada: El Legado Andalusí, 1996); Martínez Enamorado, *Al-Andalus desde la periferia*; Carmen Trillo San José, *Agua, tierra y hombre en al-Andalus. La dimensión agrícola del mundo nazarí* (Granada: Universidad de Granada, 2004).
- 53 Julia María Carabaza Bravo et al., *Árboles y arbustos de al-Andalus* (Madrid: CSIC, 2004); Julia María Carabaza Bravo y J. Esteban Hernández Bermejo (eds.), *La vid en al-Andalus. Tradición, diversidad y patrimonio* (Granada: Editorial Comares, 2020); Expiración García Sánchez, Julia María Carabaza Bravo, J. Esteban Hernández Bermejo, “Flora agrícola y forestal de al-Andalus”, en *Especies leñosas*, vol. II, (Madrid: Ministerio de agricultura y Pesca, 2021).
- 54 Alfonso Robles Fernández, “Arqueología reconstructiva en el Centro de Interpretación de Villa Vieja. Algunos recursos didácticos para el conocimiento de las formas de vida de las comunidades rurales andalusíes”, en *La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano*, editado por María C. Sánchez Fuster, J. María Campillo Ferrer y V. Vivas Moreno, 409-422, (Murcia: Universidad de Murcia, 2021); Alfonso Robles Fernández, “El medio rural. Educación patrimonial e itinerario didáctico por el despoblado islámico de Villa Vieja (Calasparra, Murcia)”, en *El mundo árabe e islámico y Occidente. Retos de construcción del conocimiento sobre el otro*, coordinado por M. El Mouden, A. J. Martín Castellanos R. González Galiana y R. Crismán Pérez, 292-310, (Madrid: Dickinson, 2022).
- 55 Pedro Chalmeta, *El zoco medieval. Contribución al estudio de la historia del mercado* (Almería: Fundación Ibn Tufayl, 2010).
- 56 Manuela Marín, *Mujeres en al-Ándalus* (Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2000); Bárbara Boloi Gallardo, *Las sultanas de la Alhambra: las grandes desconocidas del Reino Nazarí de Granada (siglos XIII-XV)*, (Granada: Patronato de la Alhambra y el Generalife, 2013).

Al-Andalus desde la otredad: propuestas prácticas

Al-Andalus puede ser contemplado, de alguna manera, desde una perspectiva decolonial⁵⁷: sin duda, existe un conocimiento de carácter más o menos hegemónico que considera una sociedad extirpada como la andalusí en clave de una exótica incursión de lo africano-oriental (sin distinguir entre estos dos conceptos tan diferentes en lo geográfico y cultural), en la historia de un país occidental de tradición cristiana. El “otro” es objeto de estudio en tanto en cuanto es diferente⁵⁸ y, si ese otro, está revestido de una cierta rareza etnocultural o de “orientalidad” como sucede con al-Andalus, la construcción del otro se torna en un ejercicio de mayor sofisticación intelectual de la que, en un principio, se presume.

La investigación, de enfoque decolonial, parte de la teoría crítica y la teoría posmoderna sobre la organización del conocimiento hegemónico en metarrelatos y la propuesta didáctica de relatos múltiples⁵⁹. Como se desarrolla desde un paradigma sociocrítico, se centra en abordar los límites y las posibilidades de la educación como espacio de encuentro destinado a la transformación social. Parte para ello de la interconexión entre teoría y práctica. De igual manera, ese paradigma sociocrítico debe ser aplicado a la formación del profesorado, porque este ha de ser valorado como un intelectual con capacidad de transformación y el análisis crítico del currículum como expresión de las jerarquías de poder.

Y vayamos a lo práctico, parte ya desarrollada en otra contribución⁶⁰. La propuesta que se planteó, estudia acerca de la formación de docentes sobre el patrimonio andalusí desde la didáctica de la otredad, se concreta en dos intervenciones didácticas realizadas con alumnado del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Málaga y vinculadas al Museo del Patrimonio Municipal de Málaga: la actividad “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)” y la visita a la exposición “Mālaqa, ciudad del saber”.

- Actividad “Málaga en el tiempo. Un musical que hace historia(s)”⁶¹: la dramatización histórica constituyó el eje vertebrador de la asignatura Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos del Grado en Educación Primaria durante el curso 2018/2019 (N=45). En primer lugar, se realiza con el alumnado una visita al Museo del Patrimonio Municipal de Málaga (MUPAM), que ofrece un itinerario didáctico desde la historiografía tradicional del arte. Tras la visita al museo, y de vuelta al aula, el alumnado recibe una explicación de los bienes patrimoniales desde un enfoque de multiperspectiva por parte de la docente, en la que se aborda la persecución étnico-religiosa y la perspectiva del pueblo andalusí vencido en la toma de Málaga. Se procede al fomento de la reflexión crítica del alumnado sobre las obras del museo a partir del debate acerca del discurso museográfico tradicional versus discurso

57 Laura Triviño Cabrera y Elisa Chaves Guerrero, “Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado?”. *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales* (2020): 82-96.

58 Una visión del otro, practicada tanto entre musulmanes como entre cristianos en época medieval, en: Ron Barkai, *Cristianos y musulmanes en la España medieval (el enemigo en el espejo)*, (Madrid: Rialp, 1991).

59 Laura Triviño Cabrera y Elisa Chaves Guerrero, “Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más...”

60 Elisa Chaves Guerrero y Virgilio Martínez Enamorado, “La mirada docente desde la otredad: formando docentes en Didáctica del Patrimonio Andalusí”, *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research*, editado por Alejandro Guillén Riquelme, vol. 1 (Madrid: Thomson Reuters-Civitas, 2022).

61 “Pensar históricamente mediante la dramatización con alumnado del Grado de Educación Primaria”. *Educación y patrimonio: perspectivas pluridisciplinarias*, coordinado por F. Sadio y M. Ortiz, 205-209 (Madrid: Editorial Octaedro, 2021).

museográfico desde la otredad propuesto por la docente. A continuación, se desarrolla el *storyboard* de la obra teatral a nivel grupal y, finalmente, la dramatización histórica ante estudiantes de 5.º curso de Educación Primaria.

- Visita con itinerario didáctico a la exposición “Málaga, ciudad del saber” en Museo del Patrimonio Municipal⁶²: la exposición, comisariada por el que escribe estas líneas, evidencia que Málaga fue, a lo largo de los casi ocho siglos de su pasado andalusí, un potente centro propagador y difusor de cultura, donde más de 250 intelectuales referentes cultivaron la farmacología, la botánica, la poesía, la historia, la geografía, la gramática o la filosofía. El itinerario didáctico por la exposición se realizó con alumnado (N=47) de la asignatura Didáctica del Patrimonio del Grado en Educación Primaria de la Universidad de Málaga, impartida por el profesor Martínez Enamorado, durante el curso 2016/2017.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Alba Rico, Santiago. *Islamofobia. Nosotros, los otros, el miedo*. Madrid: Icaria, 2020.
- Alba Rico, Santiago. *España*, Madrid: Lengua de Trapo, 2021.
- Alcalá Lirio, Francisca. *Almería: Puerta de Oriente. Museo de Almería*. Almería: Consejería de Cultura-Junta de Andalucía, 2015.
- Álvarez Junco, José. *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*. Madrid: Taurus Historia, 2015.
- Arié, Rachel. “España musulmana (siglos VIII-XV)”. En *Historia de España*, dirigido por M. Tuñón de Lara, vol. III. Barcelona: Labor, 1984.
- Babero Ramón, María, Francisca Cuadrado Sáez, Manuela Herrerías Morales, Ana María López Solbas, Isabel Miranda García, Ana I. Miranda García, Juana María Pulido Ortigosa, María Mar Rubio Antolín y Purificación Suárez Sánchez. *La Alcazaba. Educación Primaria. Primer Ciclo*. Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 2005.

62 Virgilio Martínez-Enamorado, *Málaga Ciudad del Saber* (Málaga. Ayuntamiento de Málaga, 2017).

- Barceló, Miquel, Helena Kirchner y Carmen Navarro. *El agua que no duerme. Fundamentos de la arqueología hidráulica andalusí*. Granada: El Legado Andalusí, 1996.
- Baena Alcántara, María Dolores. *Guía de la Mezquita-Catedral de Córdoba*. Córdoba: El Almendro, 2014.
- Barkai, Ron. *Cristianos y musulmanes en la España medieval (el enemigo en el espejo)*. Madrid: Rialp, 1991.
- Beas Miranda, Miguel. "Los moriscos: adoctrinamiento y legitimación histórica en los libros de texto". En *El currículum. Historia de una mediación social y cultural. IX Coloquio de Historia de la Educación*, Granada, 23-26 de septiembre de 1996, vol. 1, 49-57. Granada: Universidad de Granada, 1996.
- Beas Miranda, Miguel. Los moriscos: ejemplo histórico de exclusión de la diversidad cultural en los currículos escolares. En *Educación, ¿integración o exclusión de la diversidad cultural?*, coordinado por Antolín Granados Martínez y Francisco Javier García Castaño, 275-296. Granada: Universidad de Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, 1997.
- Bermúdez López, Jesús. *Guía de la Alhambra y el Generalife*. Granada: T. F. Editores, 2010.
- Boloix Gallardo, Bárbara. *Las sultanas de la Alhambra: las grandes desconocidas del Reino Nazarí de Granada (siglos XIII-XV)*. Granada: Patronato de la Alhambra y el Generalife, 2013.
- Boone, James. *Lost Civilization? The Contested Islamic Past in Spain and Portugal, Duckworth Debates in Archaeology*. London: Duckworth, 2009.
- Bulliet, Richard. *Conversion to Islam in the Medieval Period. An Essay in Quantitative History*. Cambridge: Harvard University Press, 1979.
- Carabaza Bravo, Julia, Expiración García Sánchez, J. Esteban Hernández Bermejo y Alfonso Jiménez Ramírez. *Árboles y arbustos de al-Andalus*. Madrid: CSIC, 2004.
- Carabaza Bravo, Julia María y J. Esteban Hernández-Bermejo. *La vid en al-Andalus. Tradición, diversidad y patrimonio*. Granada: Editorial Comares, 2020.
- Carmona Ávila, Rafael y Virgilio Martínez Enamorado. "Un nuevo alifato sobre hueso: el ejemplar de *Madīnat Bāguh* (Priego de Córdoba)". *Antiquitas* 22 (2010): 197-205.
- Castellón Serrano, Federico y Rafael Martínez Madrid. *La Alcazaba de Málaga. Cuaderno del profesor*. Málaga: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Málaga, 1994.
- Castellón Serrano, Federico y Rafael Martínez Madrid. *La Alcazaba de Málaga. Cuaderno del Alumno Primer Ciclo de Educación Primaria*. Málaga: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Málaga, 2000.
- Castellón Serrano, Federico, Sergio Fernández Reche y Rafael Martínez Madrid. *El mudéjar en la provincia de Málaga*. Málaga: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, 2000.
- Castilla Brazales, Juan. *Érase una vez al-Andalus*. Granada: El Legado Andalusí, 2000.
- Chalmeta, Pedro. *El zoco medieval. Contribución al estudio de la historia del mercado*. Almería: Fundación Ibn Tufayl, 2010.
- Chaves Guerrero, Elisa. "Pensar históricamente mediante la dramatización con alumnado del Grado de Educación Primaria". *Educación y patrimonio: perspectivas pluridisciplinares*, coordinado por F. Sadio y M. Ortiz, 205-209. Madrid: Editorial Octaedro, 2021.
- Chaves Guerrero, Elisa y Virgilio Martínez Enamorado. "La mirada docente desde la otredad: formando docentes en Didáctica del Patrimonio Andalusí". *International Handbook of Innovation and Assessment of the Quality of Higher Education and Research*, editado por Alejandro Guillén Riquelme, vol. 1. Madrid: Thomson Reuters-Civitas, 2022.
- Chejne, Anwar G. *Historia de la España musulmana*. Madrid: Cátedra, 1987.
- Corriente, Federico. *Árabe andalusí y lenguas romances*. Madrid: Fundación Mapfre, 1992.
- Corriente, Federico. *Diccionario de arabismos y voces afines en iberorromance*. Madrid: Gredos: 2003.
- Cruz Hernández, Miguel. *El Islam en al-Andalus: historia y estructura de su realidad*. Madrid: Agencia Española de Cooperación Internacional, 1996.

- Díaz, María Luz, Roser Buscarons, Eva Morón, Yolanda del Pino, Antje Wichtrey y Pepa Moya, *Érase una vez... la Alhambra. Itinerario didáctico por los Palacios*. Granada: La Alhambra Educa, Patronato de la Alhambra y Generalife, 2007.
- Fanjul, Serafín. *Al-Andalus contra España. La forja de un mito*. Madrid: Siglo XXI, 2000.
- Fanjul, Serafín, *La quimera de al-Andalus*. Madrid: Siglo XXI, 2004.
- Fernández Morales, Francisco, Joaquín Valderrama Ramos y Antonio Fernández Juárez. *La Alhambra matemática. La belleza de los caprichos nazaríes*. Granada: Los Cuadernos del Castor, 2021.
- Fernández Rojo, Begoña. "Los objetos arqueológicos como recurso didáctico en Ciencias Sociales para primer curso de Educación Secundaria Obligatoria". En *Actas del COTARQ. II Congreso Internacional sobre otras Arqueologías*, coordinado por A. Polo Romero y J. Almansa Sánchez, 209-242. Madrid, 2020.
- Fierro, Maribel. *Atlas ilustrado de la España musulmana*. Madrid: Tikal-Susaeta, 2010.
- Fuentes Trillo, Encarnación, Ana María Ruiz García y Victoria E. Rubio Muñoz. *Al-Andalus, conoce tu historia. Itinerario cultural de Almorávides y Almohades*. Granada: El Legado Andalusi, 2001.
- García Conde, Silas. "Hispania en la Escuela: la conquista romana de Hispania en los manuales escolares (1875-1970)". Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, 2019.
- García Sánchez, Expiración, Julia María Carabaza Bravo y J. Esteban Hernández Bermejo. "Flora agrícola y forestal de al-Andalus". En *Especies leñosas*, vol. II: Madrid: Ministerio de Agricultura y Pesca, 2001.
- Glick, Thomas. *Paisajes de conquista. Cambio histórico y cultural en la España Medieval*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València, 2007.
- González Alcantud, José Antonio. *Al-Ándalus y lo andaluz: al-Andalus en el imaginario y en la narración histórica española*. Córdoba: Almuzara, 2017.
- González Ferrín, Emilio. *Historia general de al-Andalus*. Córdoba: Almuzara, 2006.
- Granados Romero, Pilar, María Teresa Pérez Sánchez, Alfonso Ruiz García y Marina Zúñiga Ripa. *La Almería musulmana y cristiana. Cuaderno del Profesor*. Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 1999.
- Granados Romero, Pilar, María Teresa Pérez Sánchez, Alfonso Ruiz García, Francisco Verdegay Flores y Marina Zúñiga Ripa. *La Almería musulmana y cristiana. Cuaderno del Alumno: ESO*. Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 2001.
- Guichard, Pierre. *Esplendor y fragilidad de al-Andalus*. Granada: Universidad de Granada/El Legado Andalusi, 2016.
- Lirola Delgado, Jorge y José Miguel Puerta Vilchez. *Biblioteca de al-Andalus*, 7 vols. Almería: Fundación Ibn ʿUfayl de Estudios Árabes, 2004-2012.
- López Castilla, María Pilar, Marcos Terradillos Bernal y Rodrigo Alonso Alcalde. "El papel didáctico de la arqueología experimental". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 95 (2019): 70-74.
- López Palomo, Luis Alberto. *Mezquita-Catedral de Córdoba: cuaderno del alumno (Segundo Ciclo de Educación Primaria)*. Sevilla: Consejería de Cultura/Consejería de Educación y Ciencia, 2000.
- López Palomo, Luis Alberto. *Mezquita-Catedral de Córdoba: cuaderno del profesor*. Córdoba: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Córdoba, 2000.
- López Palomo, Luis Alberto. *Mezquita-Catedral de Córdoba: ESO*. Córdoba: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Córdoba, 2000.
- López Rider, Javier y Ricardo Córdoba de la Llave. "Reproducir la Edad Media. La arqueología experimental como espacio de aprendizaje". *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 11, n.º 1 (2022): 4-79.

- Mackintosh-Smith, Tim. *Los árabes. Tres milenios de historia de pueblos, tribus e imperios*. Barcelona: Ático de los Libros, 2002.
- Marín, Manuela. *Mujeres en al-Ándalus*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2000.
- Marín, Manuela. *Al-Andalus/España. Historiografías en contraste*, Madrid: Collection de la Casa de Velázquez, 2009.
- Martín Puig, Felipe, Diego Cuartero Monteagudo, Daniel Rubio Gil y Daniel Sanmartí Esteban. "De la investigación a la difusión: la experimentación como recurso didáctico en la elaboración de modelos de divulgación y puesta en valor del patrimonio arqueológico". *Boletín de Arqueología Experimental* 9 (2012): 125-131.
- Martínez Enamorado, Virgilio. *Al-Andalus desde la periferia. La formación de una sociedad musulmana en tierras malagueñas (siglos VIII-X)*. Málaga: CEDMA, 2003.
- Martínez Enamorado, Virgilio. *'Umar ibn Hafṣūn. De la rebeldía a la construcción de la Dawla. Estudios en torno al rebelde de al-Andalus (880-928)*. San José de Costa Rica: Universidad de San José, 2011.
- Martínez-Enamorado, Virgilio. *Mālaqa Ciudad del Saber*. Málaga: Ayuntamiento de Málaga, 2017.
- Martínez Enamorado, Virgilio. "Prólogo a la 3.ª edición de José Antonio Castillo Rodríguez". En *Andalusíes y cristianos en Benalauría. Texto y notas para una fiesta de la Concordia*. Alcalá del Valle: La Serranía, 2019.
- Martínez Enamorado, Virgilio. "Algunas reflexiones sobre la noción de Patrimonio Cultural: la deconstrucción de un discurso edificado desde el elitismo y el eurocentrismo". En *Didáctica del patrimonio y de la cultura andaluza*, editado por Álvaro Chaparro Sainz et al., 13-28. Granada: Editorial Tleo, 2020.
- Martínez Enamorado, Virgilio. *La iglesia rupestre de Bobastro y la ciudad de Ibn Hafṣūn*. Málaga: Ardales Tur Ediciones/Ayuntamiento de Ardales/Diputación de Málaga/Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía/Candidatura a Patrimonio Mundial de la UNESCO, 2021.
- Martínez Enamorado, Virgilio. Tākurrunnā, el país de los Nafza. Un estudio histórico y arqueológico sobre el enclave de Nina Alta (Teba, Málaga). En *Estudio histórico*, vol. I.; *Piezas arqueológicas*, vol. II. Alcalá del Valle: Ayuntamiento de Teba/La Serranía, 2023.
- Martínez Enamorado, Virgilio. "Bárbaros a ambos lados del mar: amazige y poblaciones originarias en el discurso histórico español (siglos XIX-XX)". En *Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga*, editado por C. García Ehrenfeld, 14-43. México: UNAM, (en prensa/forthcoming).
- Martínez Sánchez, Piedad y Rosa María Rodríguez López. *Así es la Alcazaba. Cuaderno del alumnado. Educación Infantil*. Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 2006.
- Mendivil Uceda, Aránzazu. "Arqueología experimental y los jarritos andalusíes que hacen 'gluglú'". *Saldvie*, 20 (2020): 119-129.
- Menocal, María Rosa. *The Ornament of the World: How Muslims, Jews, and Christians Created a Culture of Tolerance in Medieval Spain*. Londres: UK Time Warner, 2003.
- Montoya Martínez, Francisco José y Alejandro Egea Vivancos. "La arqueología experimental como estrategia educativa: realidad y posibilidades". *Investigación en la Escuela* 103 (2021): 139-152.
- Morales Salcedo, Francisco Javier, Antonio Vallejo Triano y Antonio Jesús Portero Moreno. *Cuaderno Didáctico de Madinat al-Zahra para el alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria*. Córdoba: Conjunto Arqueológico de Madinat al-Zahra/Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, s. f.
- Olagüe, Ignacio. *La revolución islámica de Occidente*. Madrid: Plurabelle, 2004.
- Paz Sánchez, José Juan. *Conjunto histórico de Niebla. Cuaderno del Alumno. Educación Primaria III Ciclo*. Huelva: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, 1997.
- Paz Sánchez, José Juan. *Conjunto histórico de Niebla. El Cuaderno del Profesor*. Huelva: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes, 1999.

- Pérez Gómez, Rafael. *Un matemático pasea por la Alhambra. Número, formas y volúmenes en el entorno del niño*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2004.
- Ponce Herrero, Gabino. *Moros y cristianos. Un patrimonio mundial, Actas del Congreso Internacional de Fiestas de Moros y Cristianos*, Alicante, enero, 2016; *Congreso Nacional de Fiestas de Moros y Cristianos*, Alicante, abril de 2016, Universidad de Alicante: Alicante, 2017.
- Powers, James. *F. A Society Organized for War*. California: University of California Press, 1988.
- Ramírez Martínez, Ángel y Carlos Usón Villalba. *Rutas Matemáticas III. El Mudéjar. Cuaderno del Alumno*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza, Servicio de Educación, 2017.
- Ramírez del Río, José. "Acerca del origen del topónimo al-Andalus". *eHumanista/IVITRA* 12 (2017): 124-161.
- Ríos Saloma, Martín. *La Reconquista: una construcción historiográfica (siglos XVI-XIX)*. Madrid: Marcial Pons Ediciones, 2021.
- Roanes Macías, Eugenio y Eugenio Roanes Lozano. *Simulación didáctica de los grupos de simetría en el arte hispano-musulmán*. Madrid: Universidad Complutense, 1993.
- Robles Fernández, Alfonso. "La arqueología virtual como recurso educativo en ciencias sociales: el museo de Santa Clara". En *La era de las T.II.CC. en la nueva docencia*, coordinado por J. F. Durán Medina y S. Durán Valero, 421-434. Madrid: Mc-Graw Hill Interamericana de España, 2014.
- Robles Fernández, Alfonso. "Arqueología reconstructiva en el Centro de Interpretación de Villa Vieja. Algunos recursos didácticos para el conocimiento de las formas de vida de las comunidades rurales andalusíes". En *La formación del profesorado en Didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito iberoamericano*, editado por María C. Sánchez Fuster, J. María Campillo Ferrer y V. Vivas Moreno, 409-422. Murcia: Universidad de Murcia, 2021,
- Robles Fernández, Alfonso, "El legado científico de al-Ándalus y la educación intercultural. Algunos sabios mursíes en tiempos de Alfonso X". En M. El Mouden, A, J. Martín Castellanos R. González Galiana y R. Crismán Pérez (coords.), *El mundo árabe e islámico y Occidente. Retos de construcción del conocimiento sobre el otro*. Madrid: Dickinson, 2022, 254-272.
- Robles Fernández, Alfonso. "El medio rural. Educación patrimonial e itinerario didáctico por el despoblado islámico de Villa Vieja (Calasparra, Murcia)". En *El mundo árabe e islámico y Occidente. Retos de construcción del conocimiento sobre el otro*, editado por Mohamed El Mouden El Mouden, Antonio Javier Martín Castellanos, Rafael González Galiana y Rafael Crismán Pérez, 292-310. Madrid: Dickinson, 2022.
- Sáiz Serrano, Jorge. "Educación histórica y narrativa nacional", (Tesis doctoral), Universitat de València, 2015.
- Santacana i Mestre, Joan. "La arqueología experimental, una disciplina con alto potencial didáctico". *Iber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 57 (2008): 7-16.
- Santos Guerrero, Pilar de los, *Real Alcázar de Sevilla*. Sevilla: Palacios y Museos Ediciones, 2011.
- Stallaert, Christiane. *Etnogénesis y etnicidad en España. Una aproximación histórico-antropológica al casticismo*. Barcelona: Proyecto A Ediciones, 1996.
- Suárez Márquez, Ángela. *Alcazaba de Almería: guía del conjunto monumental*. Sevilla: Consejería de Cultura y Deporte, 2012.
- Suescún, Armando. "Derecho y sociedad en la historia de Colombia". En *El derecho chibcha (siglo IX-siglo XVI)*, tomo I. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1998.
- Trillo San José, Carmen. *Agua, tierra y hombre en al-Andalus. La dimensión agrícola del mundo nazarí*. Granada: Universidad de Granada, 2004.
- Triviño Cabrera, Laura y Chaves Guerrero, Elisa. "Cuando la Postmodernidad es un metarrelato más, ¿en qué educación ciudadana formar al profesorado?". *REIDICS: Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, (2020): 82-96.
- Usón Villalba, Carlos y Ramírez Martínez, Ángel. *Rutas Matemáticas III. El Mudéjar. Cuaderno del Profesor*. Zaragoza: Ayuntamiento de Zaragoza. Servicio de Educación, s. f.

- Valencia Rodríguez, Rafael. *Al-Andalus y su herencia*. Madrid: La Catarata, 2011.
- Vallejo Triano, Antonio. *Madinat al-Zahra: guía oficial del conjunto arqueológico*. Sevilla: Consejería de Cultura, 2004.
- Verdagay Flores, Francisco y María Teresa Pérez Sánchez. *Conjunto monumental de la Alcazaba. Cuaderno del Profesor*. Almería: Gabinete Pedagógico de Bellas Artes de Almería, 1993.
- Vernet Ginés, Juan. *Lo que Europa debe al Islam de España*. Barcelona: Acantilado, 1999.
- Vicente, Ángeles. *El proceso de arabización de Alandalus: un caso medieval de interacción de lenguas*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo, 2007.
- Wulff Alonso, Fernando. *Las esencias patrias: historiografía e historia antigua en la construcción de la identidad española (XVI-XX)*. Barcelona: Crítica, 2003.





Docentes de dos escuelas multigrado del área rural del municipio de Huehuetenango, Guatemala. Una realidad educativa invisibilizada



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17521>

Historia del artículo:

Recibido: 11/12/2023

Evaluado: 20/03/2024

Aprobado: 16/04/2024

Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Félix López, Wilfido Bosbeli "Docentes de dos escuelas multigrado del área rural del municipio de Huehuetenango, Guatemala. Una realidad educativa invisibilizada" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Wilfido Bosbeli Félix López¹ ✉

Universidad San Carlos de Guatemala
 <https://orcid.org/0000-0002-2118-342X>

Resumen

Objetivo: el objetivo del estudio es analizar la realidad educativa en dos escuelas donde laboran igual número de docentes que atienden más de un grado del área rural de Huehuetenango, uno de los municipios más grandes del país en condiciones de pobreza, ruralidad e indigenismo. Esta modalidad se presenta como alternativa para la niñez que habita en comunidades en ambientes de pobreza y con características demográficas y geográficas que dificultan el acceso a una mejor oferta educativa.

Originalidad/aporte: visibilizar la realidad común de muchos docentes que se desempeñan en contextos rurales excluidos, pese a que han sido formados técnica y metodológicamente para áreas urbanas con realidades contrarias a los contextos donde laboran. Evidenciar los niveles de creatividad para encontrar alternativas metodológicas que faciliten su trabajo.

1 Magíster en educación por la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC profesor y director de escuelas e institutos del nivel de educación primaria y secundaria en el Sistema Educativo Guatemalteco. Licenciado y -. Miembro del Instituto de Investigaciones Educativas de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- USAC.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Wilfido Bosbeli Félix López, Sexta Avenida "B", no. 2-55 zona 8, Proyecto San José, Huehuetenango, Guatemala, wilwfelix@gmail.com



Método: es una investigación con enfoque cualitativo, diseño descriptivo y alcance exploratorio, realizada desde el contexto natural de los docentes, que permite explorar, comprender y describir su realidad educativa como tema poco estudiado.

Estrategias/recolección de información: se utilizó la entrevista en profundidad para docentes y la observación no participante para verificar el desempeño de los estudiantes.

Conclusiones: la realidad educativa de los docentes de escuelas multigrado demuestra que estos hacen un gran esfuerzo para trabajar con los estudiantes con precaria formación inicial y continua, y crear alternativas metodológicas surgidas de la necesidad del contexto con el apoyo de estudiantes de grados superiores que se convierten en monitores. Además, poseen escasos materiales y recursos educativos, y les falta un currículum educativo específico.

Palabras clave: *Escuelas multigrado; área rural; aula multigrado; formación docente; realidad educativa.*

Teachers from two multi-grade schools in the rural area of the municipality of Huehuetenango, Guatemala. An invisibilized educational reality

190

Abstract

Objective: The objective of this study is to analyze the educational reality in two schools where an equal number of teachers simultaneously work with more than one grade in the rural area of Huehuetenango. This municipality is one of the largest in the country and faces conditions of poverty, rurality, and indigeneity. This pedagogical modality serves as an alternative for children living in communities characterized by poverty, demographic challenges, and geographical barriers that hinder access to better educational opportunities.

Originality/contribution: we make visible the common reality of many teachers who work in excluded rural contexts, even though they have been technically and methodologically trained for urban areas with contrary realities to these contexts. We highlight their creative capacity to find methodological alternatives that facilitate their work.

Method: This research follows a qualitative approach, a descriptive design, and has an exploratory scope. We depart from the natural context of the teachers because it allows us to explore, understand, and describe their educational reality as a scarcely studied topic.

Information Strategies/Data Collection: in-depth interviews with teachers and non-participant observation were used to verify student performance.

Conclusions: the educational reality of multi-grade school teachers shows that they make a great effort to work with students who present deficient initial training. They create methodological alternatives arising from contextual needs with the support of students from higher grades who become monitors. In addition to the difficulties, there is a shortage of educational materials and resources, and they lack a curriculum specific to their context.

Keywords: multigrade schools, rural area, multigrade classroom, teacher training, educational reality.

Professores de duas escolas multisseriadas da zona rural do município de Huehuetenango, Guatemala. Uma realidade educativa invisível

Resumo

Objetivo: O objetivo do estudo é analisar a realidade educativa em duas escolas onde trabalha um número igual de professores, servindo mais do que um grau de ensino na zona rural de Huehuetenango, um dos maiores municípios do país em condições de pobreza, ruralidade e indigenismo. Esta modalidade é apresentada como uma alternativa para as crianças que vivem em comunidades pobres com características demográficas e geográficas que dificultam o acesso a uma melhor educação.

Originalidade/suporte: tornar visível a realidade comum de muitos professores que trabalham em contextos rurais excluídos, apesar de terem sido formados técnica e metodologicamente para zonas urbanas com realidades contrárias aos contextos onde trabalham. Demonstrar os níveis de criatividade para encontrar alternativas metodológicas que facilitem o seu trabalho.

Método: trata-se de uma investigação qualitativa com um desenho descritivo e de âmbito exploratório, realizada a partir do contexto natural dos professores, o que nos permite explorar, compreender e descrever a sua realidade educativa como um tema pouco estudado.

Estratégias/ coleta de dados: foram utilizadas entrevistas em profundidade aos professores e observação não participante para verificar o desempenho dos alunos.

Conclusões: a realidade educacional dos professores de escolas multisseriadas mostra que eles fazem um grande esforço para trabalhar com alunos com formação inicial e continuada precária, e para criar alternativas metodológicas



decorrentes da necessidade do contexto com o apoio de alunos de séries mais avançadas que se tornam monitores. Além disso, contam com poucos materiais e recursos didáticos, e não possuem um currículo educacional específico.

Palavras-chave: *Escolas multisseriadas; zona rural; sala multisseriada; formação de professores; realidade educacional.*

Introducción

Las escuelas multigrado han existido a lo largo de la historia como una alternativa educativa en muchos países del mundo, incluso en los más desarrollados. Surgen como una necesidad para atender a estudiantes de comunidades con dificultades demográficas, geográficas y con escasas asignaciones presupuestarias gubernamentales. Tal es el caso de Finlandia, que cuenta con uno de los mejores sistemas educativos del mundo. “En Finlandia, aproximadamente entre 25 y 35% de las escuelas, incluidas las urbanas, trabajan con una lógica de grupos multigrado. Esto les ha permitido introducir innovaciones pedagógicas relevantes”².

Guatemala no es la excepción. Es un país con una población rural considerable donde las escuelas en modalidad multigrado son una constante en todo el país. Principalmente en departamentos del occidente del país como Huehuetenango, San Marcos y El Quiché afectados por factores asociados con las condiciones demográficas, geográficas y problemas socioeconómicos.

Las escuelas multigrado en el área rural del municipio son una opción para los niños en edad escolar que necesitan hacer efectivo su derecho a la educación y que, por las condiciones de pobreza y características demográficas y geográficas de las comunidades, no cuentan con otra oferta educativa. En el marco de estas circunstancias se planteó como pregunta central de la investigación: ¿cuál es la realidad educativa de dos docentes que atienden escuelas multigrado en modalidad intercultural, jornada matutina del área rural del municipio de Huehuetenango? El objetivo de estudio es analizar la realidad formativa, metodológica, evaluativa y organizacional que enfrentan docentes que atienden escuelas multigrado, en modalidad intercultural, jornada matutina, del área rural del municipio de Huehuetenango.

Se optó por un estudio cualitativo, descriptivo y exploratorio realizado desde el contexto natural de los docentes, que permitió explorar, comprender y describir su realidad educativa como un tema poco estudiado. “Se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”³. Como estrategias se utilizaron la entrevista en profundidad para docentes y la observación no participante, para verificar el desempeño de los estudiantes sin interferir en sus actividades.

- 2 Rockwell y Rebolledo 2016, como se citó en L. Miranda Molina, *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas* (Lima: GRADE, 2020), 27.
- 3 R. F. Hernández Sampieri, *Metodología de la investigación* (México: McGraw-Hill, 2014), 358.



Los datos son inéditos, fueron grabados y transcritos para luego ser analizados y poder obtener los resultados.

Desarrollo

La modalidad de escuelas multigrado vista desde investigaciones previas

De acuerdo con la revisión documental realizada sobre la modalidad de escuelas multigrado se ha determinado que hay una serie de estudios previos con diferentes enfoques y metodologías. El estudio titulado “Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía”⁴ tuvo como objetivo analizar la figura del docente de grupos multigrado, sus esquemas de razonamiento y los efectos que producen en el desarrollo de su acción. Se llevó a cabo mediante un estudio de tipo mixto (cualitativo-cuantitativo), utilizando como estrategias de investigación el cuestionario, entrevistas y observaciones dirigidas a 274 tutores de 2.º, 3.º, 4.º, 5.º, y 6.º grados, y el análisis documental. Se concluyó que el alumnado de colegios públicos rurales obtiene mejores resultados académicos que el matriculado en la misma etapa educativa en otros centros educativos de la comunidad autónoma de Andalucía. Los grupos multigrado no solo son espacios para el aprendizaje, también son espacios de convivencia positiva, gracias a la colaboración que se produce entre el alumnado de diferentes edades para desarrollar las tareas de clase. A la heterogeneidad cronológica del alumnado de grupos multigrado se le añade la producida por una proporción mayor de alumnado inmigrante y de necesidades educativas especiales que en el resto de los grupos de educación primaria en Andalucía. La mejora de las relaciones sociales, la atención personalizada, la elevada frecuencia de actividades en equipo y menor aparición de comportamientos agresivos de los alumnos, son los aspectos positivos que el profesorado destaca con respecto al alumnado de grupos multigrado.

Boada⁵ realizó el estudio titulado “Planificación curricular: una propuesta de guía metodológica para la escuela multigrado”, con el objetivo de generar una propuesta de guía metodológica para la planificación curricular, que permita dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de las escuelas multigrado ubicadas en la Parroquia Rural de Gualea, provincia de Pichincha, para el año escolar 2019-2020. El estudio se llevó a cabo mediante una investigación proyectiva, con estrategias de investigación como la encuesta y el cuestionario, dirigidas a un total de 7 instituciones (2 unidocentes, 3 bidocentes y 2 pluridocentes), en las que la mayoría de los docentes tienen formación formal en pedagogía, otro porcentaje se encuentra en procesos de formación y el resto cuenta con título de tercer nivel en otra rama. Se concluye que las actividades burocráticas restan tiempo a los docentes para organizar

- 4 A. Bustos Jiménez, “Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía” (Tesis doctoral, Universidad de Granada, 2006).
- 5 D. L. Boada Cajamarca, “Planificación curricular: una propuesta de guía metodológica para escuelas multigrado”, (Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2020).



las clases, puesto que son ellos mismos quienes efectúan las actividades administrativas. Organizar las actividades por cada grado es una tarea que dificulta la labor docente. No existe una metodología específica para trabajar en estas escuelas y enseñar a varios grados a la vez resulta muy complejo. La planificación simultánea es una herramienta de difícil aplicación en la práctica docente porque concentra diferentes destrezas en un mismo formato.

Severiano, por su parte, en su estudio titulado “El uso de la tecnología en el aula multigrado”⁶ se propuso analizar de qué manera el empleo de las TIC ayuda a reducir y superar rezagos educativos y desequilibrios existentes en el aula multigrado, al conocer el impacto de la utilización de la computadora y el videoprojector en grupos que enfrentan condiciones económicas y sociales en desventaja, valiéndose de programas educativos y *softwares* de diversos tipos como una estrategia metodológica en la práctica docente diaria; lo cual –cabe aclararlo– implica la preparación profesional en el uso de la tecnología en el aula. El estudio de Severiano es de tipo cualitativo, con estrategias de investigación basadas en la entrevista, la observación, revisión de documentos, análisis de casos y cuestionario. De acuerdo con los resultados, se llegó a las siguientes conclusiones: las comunidades donde se ubican las escuelas multigrado carecen de muchos servicios debido a sus condiciones socioeconómicas, y en la mayoría de los casos el uso de la tecnología solamente se circunscribe al ámbito escolar. Los alumnos se motivan cuando utilizan la computadora y muestran un marcado interés por el hecho de trabajar los libros de texto en formato digital con el videoprojector. Como viven en una zona rural, los alumnos no cuentan con el servicio de internet y, ante esta dificultad, los docentes buscan alternativas de solución, como, por ejemplo, descargar los programas o implementar ejercicios similares utilizando diversos *softwares* educativos en CD, además de emplear los recursos educativos abiertos y ejercicios impresos de páginas de la red, entre otros.

Ambos estudios presentan similitudes en cuanto a las condiciones socioeconómicas de las comunidades rurales y la desigualdad que existe entre comunidades urbanas, lo que demuestra la necesidad de adecuar las políticas de los sistemas educativos para mejorar las condiciones educativas de los estudiantes de grupos multigrado. Con base en esta información se tuvo una mejor perspectiva para la orientación de la presente investigación.

Realidad de las escuelas multigrado en los sistemas educativos (del mundo, América Latina, de la región y de Guatemala)

Las escuelas multigrado, en su definición más simple, “son aquellas donde los docentes o figuras educativas atienden a estudiantes de distintos grados en una misma aula. Según el caso, estas escuelas son unidocentes o unitarias, bidocentes o tridocentes”⁷. Las escuelas multigrado generalmente se ubican en zonas rurales, donde dos o tres docentes atienden varios grados al mismo tiempo según las necesidades y requerimientos del contexto.

6 J. J. Severiano Sánchez, *El uso de la tecnología en el aula multigrado* (Monterrey: Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduación en Educación, 2013).

7 A. L. González Lira, “La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado de México y Colombia”, *Revista Scielo*, n.º 43 (2021): 352.

Estas escuelas han existido a lo largo de la historia como una alternativa educativa en muchos países del mundo, incluso en los más desarrollados. Surgen como una necesidad para atender a estudiantes de comunidades con dificultades demográficas, geográficas y con escasas asignaciones presupuestarias gubernamentales. Tal es el caso de Finlandia, que cuenta con uno de los mejores sistemas educativos del mundo. “En Finlandia, aproximadamente entre 25 y 35% de las escuelas, incluidas las urbanas, trabajan con una lógica de grupos multigrado. Esto les ha permitido introducir innovaciones pedagógicas relevantes”⁸.

El modelo se fundamenta en la formación inicial, en el servicio docente y la participación activa de padres de familia como elementos fundamentales para su implementación.

*El modelo descansa en el rol docente; es decir, en la formación y capacitación docente que se brinda en las universidades, con reconocidos estándares de exigencia. La generalidad de docentes que trabajan en escuelas multigrado posee una buena preparación y desempeño; no obstante, hay un criterio de asignación de docentes más experimentados a los primeros grados. Adicionalmente, las escuelas multigrado reciben apoyo y visitas de docentes itinerantes y especialistas de las áreas curriculares de educación artística, física, computación e inglés; así como de entendidos en bibliotecas y atención a estudiantes con discapacidad. Tales docentes tienen asignado apoyar a un conjunto de escuelas multigrado próximas. Las escuelas también cuentan con el apoyo de asistentes escolares, padres y madres de familia que han seguido sesiones de preparación pedagógica y que ayudan en la atención con los subgrupos que se forman en las aulas, mientras la profesora o el profesor atiende de manera directa a estudiantes que lo necesitan. Por último, mensualmente las escuelas rurales reciben la visita de bibliotecas itinerantes (buses)*⁹.

En países como Austria, España y Suiza, las escuelas multigrado se caracterizan por realizar actividades abiertas y orientadas a problemas y trabajos por proyectos, agrupamientos por edades mixtas, enseñanza por grados entre edades, así como evaluaciones sustentadas en observaciones sistemáticas¹⁰.

En Latinoamérica la modalidad de escuelas multigrado representa índices considerables. “En Ecuador, el 52% de las escuelas cuenta con solo uno o dos docentes, aunque apenas el 5% de la población infantil asiste a este tipo de escuelas, en Honduras, el 34% de las escuelas en los municipios rurales más pobres cuenta con un o una docente, y un 11% con dos”¹¹.

Se han hecho una serie de esfuerzos a través de proyectos y programas para mejorar la atención y calidad de la educación de escuelas en modalidad multigrado. Colombia es uno de los países que se ha destacado con el programa de Escuela Nueva que inicia en 1970.

Se caracteriza por su énfasis en la pedagogía activa, los estímulos para el autoaprendizaje, la producción de guías de aprendizaje autónomo, el trabajo en grupo y el interaprendizaje, la organización del aula usando rincones de aprendizaje, el gobierno escolar y una relación estrecha entre escuela y comunidad, que incluye desde la participación de padres y profesores en el manejo de la escuela hasta la presencia de los padres en las experiencias educativas.

8 Rockwell y Rebolledo, 2016, como se citó en L. Miranda Molina, *La educación multigrado*, 27.

9 Miranda Molina, *La educación multigrado*, 27.

10 *Ibid.*, 10.

11 Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación, *Informe de seguimiento de la educación del mundo. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*, 2020, 81.



Existen otras experiencias importantes en diferentes países influenciadas por el modelo de Escuela Nueva, pero han desarrollado también sus propias estrategias como el Proyecto de Educación Multigrado en Bolivia, el Proyecto FLEBI en Honduras, los Cursos Comunitarios en México, FUNDESCOLA en Brasil y PROANDES en Ecuador. Elementos del programa Escuela Nueva se pueden encontrar también en menor medida en otros países como Paraguay, Argentina, Uruguay y Chile¹².

Guatemala es un país con una población rural aproximada del 45 % con presencia de escuelas multigrado en todo el país. “Casi seis de cada diez escuelas públicas en Guatemala, son unitarias y multigrado”¹³. Los departamentos de Alta Verapaz, Huehuetenango, Quiché y San Marcos, con población mayormente indígena, albergan el 47 % de las escuelas de la modalidad multigrado.

Esta realidad educativa exige a las autoridades del Ministerio de Educación poner en marcha programas de formación técnica y metodológica permanentes para docentes en servicio que atienden escuelas de esta modalidad. Es un compromiso como parte de la Reforma Educativa.

La legislación educativa y las escuelas multigrado

En Guatemala el sistema educativo en todos sus niveles y modalidades educativas se rige por la Ley de Educación Nacional (Decreto Legislativo n.º 12-91), sin embargo, existen reglamentos internos dentro del Ministerio de Educación que regulan la gestión de calidad de la educación. Por ejemplo, el Reglamento Interno de la Dirección General de la Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE), cuya función sustantiva consiste en velar por la calidad del Currículo Nacional Base (CNB) como proyecto educativo vigente. Tiene competencia en los diferentes niveles, modalidades, programas y proyectos de los subsistemas escolar y extraescolar.

El reglamento en mención establece en el capítulo V las atribuciones de los órganos técnicos. De manera puntual, el artículo 14, numeral 2, instituye el Departamento del Modelo Pedagógico para las Escuelas Multigrado, cuyas atribuciones específicas son las siguientes:

- a) Definir el modelo pedagógico (perfil y funciones del docente, del alumno y de la comunidad, plan de estudios, metodología, recursos y materiales educativos, número de alumnos por docente, infraestructura y criterios, instrumentos y técnicas de evaluación) a implementar en centros educativo que desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje asignando de uno a cuatro docentes, donde uno o más de ellos atienden dos o más grados simultáneamente, en los niveles de educación pre primaria y primaria.
- b) Definir las características pedagógicas, enfoque, contenidos y metodología de los libros de texto y otros materiales educativos para escuelas multigrado.

12 Schiefelbein 1993, Reimers 1993, Pscharopoulos 1992, y Calvo 1996, como se citaron en P. Ames, *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades* (Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2004),

11.

13 Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit GIZ, 2014, como se citó en Ruiz, *Inclusión del modelo pedagógico en la escuela multigrado*, 2.

- c) Orientar la incorporación del modelo en los procesos de formación inicial de docentes.
- d) Definir el perfil de las comunidades y de la población escolar a quienes es aplicable el modelo.
- e) Establecer la demanda de formación para el personal educativo en servicio, en el marco del modelo pedagógico.
- f) Definir los criterios para el monitoreo y evaluación de centros educativos que aplican el modelo para escuelas multigrado y dar seguimiento al desarrollo de programas y proyectos relacionados.
- g) Definir los criterios para la investigación educativa y para la evaluación de docentes, técnicos, directores y supervisores.
- h) Integrar al modelo pedagógico las temáticas de educación: estética, en valores, sexual, especial, formación para la vida saludable y en comunidad.
- i) Sistematizar las experiencias exitosas en la aplicación de metodologías de enseñanza-aprendizaje para escuelas multigrado¹⁴.

La brecha entre la teoría y la práctica es considerable. Las escuelas observadas en esta modalidad carecen de infraestructura adecuada para atender varios grados a la vez; además, hay déficit de materiales educativos y libros de texto. Por ello, los docentes reclaman al Ministerio de Educación la implementación permanente de programas y proyectos de formación técnica-metodológica en servicio.

La asignación de grados por cada docente de escuelas multigrado está regulada por el Acuerdo Ministerial n.º 3206-2019 del Ministerio de Educación. “Para los centros educativos multigrado, por cada dos grados deberá asignarse un docente, con excepción del docente que funja como director el cual solamente tendrá a su cargo un grado, para el efecto se dará prioridad a las comunidades lejanas”¹⁵. Desde el punto de vista de los técnicos y administradores de la educación, se concibe como un plan ideal que se contradice con la realidad de las escuelas multigrado, en donde los profesores, además de ser directores, atienden como mínimo dos grados.

Ruralidad y escuelas multigrado en Guatemala

En Guatemala, área rural define los lugares poblados que se reconocen oficialmente con la categoría de aldeas, caseríos, parajes, fincas, etc., de cada municipio. Incluye a la población dispersa, según Acuerdo Gubernativo del 7 de abril de 193¹⁶. Guatemala se caracteriza por ser un país con una población rural amplia, afectada por problemas sociales, económicos, ambientales y culturales

Desafortunadamente, el desarrollo rural integral y sostenible en el país sigue siendo una deuda pendiente. La población del área rural, en su mayoría indígena, vive en condiciones de pobreza y pobreza extrema. Por años ha sido excluida de servicios básicos que son fun-

14 Acuerdo Ministerial 2484-2007, Reglamento Interno de la Dirección General de Gestión y Calidad Educativa, Guatemala, 2007, 6.

15 Acuerdo Ministerial 3206-2019, Guatemala, 2019, 2.

16 Instituto Nacional de Estadística, *Compendio Estadístico de Educación*, 169.



damentales para el desarrollo sostenible que permita mejorar las condiciones de vida de la población, como el suministro de agua potable apta para el consumo humano, saneamiento básico para la gestión de aguas residuales, energía eléctrica, atención médica con programas de salud preventiva y curativa, educación desde preprimaria hasta secundaria, con acceso a educación técnica y superior, transporte con infraestructura vial en buenas condiciones y transporte público de calidad, vivienda adecuada para evitar el hacinamiento y vivir en condiciones adecuadas, seguridad para la prevención del delito a través de programas de seguridad comunitaria, desarrollo económico que propicie oportunidades de empleo o apoyo técnico y financiero a pequeños y medianos productores, recreación a través de programas culturales y de recreación sana para el bienestar y cohesión comunitaria, acceso a la tecnología a través de la implementación de laboratorios de computación con acceso a internet, especialmente en las escuelas, un manejo ambiental adecuado a través de programas de reciclaje y conservación del medio ambiente entre otros. Tal como indica la Procuraduría de Derechos Humanos de Guatemala.

Guatemala un país diverso cultural, étnica y lingüísticamente, según información de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL) y el segundo de la región latinoamericana con mayor porcentaje de población indígena, con un bono demográfico significativo, en 2018 fue uno de los países donde aumentó la pobreza de manera significativa.

El contexto en el que se desenvuelve la juventud guatemalteca no es alentador, contrario a ello, propicia una práctica permanente de irrespeto y vulneración de sus derechos, particularmente a la vida, educación, salud, trabajo, recreación y vivienda; además de los problemas sociales que les afectan permanentemente, estos derechos se ven limitados por el racismo y la discriminación, el machismo, la violencia focalizada en la juventud, la trata de personas, la migración, el VIH, la violencia sexual, entre otros¹⁷.

198

La educación es una herramienta poderosa para impulsar el desarrollo integral de una sociedad, toda vez que promueve el desarrollo económico, reduce la pobreza, contribuye al desarrollo social y cultural, propugna la equidad de género al empoderar a las mujeres en temas económicos y sociales, promueve una cultura de paz y armonía privilegiando el diálogo como medio para resolver problemas en la sociedad, etc. En los Acuerdos de Paz Firme y Duradera firmados en Guatemala, se establece con claridad lo siguiente:

La educación y la capacitación cumplen papeles fundamentales para el desarrollo económico, cultural, social y político del país. Son esenciales para una estrategia de equidad y unidad nacional; y son determinantes en la modernización económica y en la competitividad internacional. Por ello, es necesaria la reforma del sistema educativo y su administración, así como la aplicación de una política estatal coherente y enérgica en materia educativa, de manera que se alcancen los siguientes objetivos:

- a) Afirmar y difundir los valores morales y culturales, los conceptos y comportamientos que constituyen la base de una convivencia democrática respetuosa de los derechos humanos, de la diversidad cultural de Guatemala, del trabajo creador de su población y de la protección del medio ambiente, así como de los valores y mecanismos de la participación y concertación ciudadana social y política, lo cual constituye la base de una cultura de paz.*
- b) Evitar la perpetuación de la pobreza y de las discriminaciones sociales, étnicas, hacia la mujer y geográficas, en particular las debidas a la brecha campo-ciudad.*

17 Procuraduría de los Derechos Humanos de Guatemala, *Informe de línea de base del estado situacional de los Derechos de la Juventud de Guatemala*, 2017, 17.

c) Contribuir a la incorporación del progreso técnico y científico y, por consiguiente, al logro de crecientes niveles de productividad, de una mayor generación de empleo y de mejores ingresos para la población y a una provechosa inserción en la economía mundial¹⁸.

Se valoran y reconocen los esfuerzos de los diferentes gobiernos de turno y la población en general, aunque lamentablemente han sido insuficientes para cerrar las brechas que dificultan el desarrollo integral que desean todos los guatemaltecos.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan, tomaron como base la información recabada a través de entrevistas en profundidad y observación no participante como estrategias investigativas empleadas en el marco del enfoque cualitativo, descriptivo y exploratorio. Se exponen desde dos temas importantes: la formación técnica y metodológica que poseen los docentes para atender a los estudiantes y su organización escolar para el desarrollo del proceso educativo.

Formación técnica y metodológica de los docentes para atender a los estudiantes

Históricamente, el sistema educativo en Guatemala ha enfrentado principalmente dos grandes problemas: escasa cobertura y deficiencia en calidad de la educación, los que resaltan en las escuelas multigrado del área rural por la formación inicial y continua de los dos profesores, sujetos participantes del presente estudio. Uno de ellos desempeña sus labores docentes en la Escuela Oficial Rural Mixta del caserío Posh, aldea “La Estancia” y el otro en la Escuela Oficial Rural Mixta sector La Cruz, Zaculeu Central, zona nueve del municipio de Huehuetenango. Su formación fue desarrollada en el marco de un sistema educativo tradicional con metodologías y contenidos derivados de experiencias en áreas urbanas, orientadas a la atención de escuelas gradadas, lo cual contrasta con la realidad de las escuelas donde prestan sus servicios docentes. Cabe mencionar que para uno de ellos la situación es muy difícil, pues desempeña el cargo de director de la escuela, lo que le significa duplicidad de tareas administrativas. No se cuenta con una formación diferenciada para quienes desempeñan el cargo de director.

Existe una brecha que separa la realidad educativa de estas escuelas con respecto a lo que establece la Ley de Educación Nacional de Guatemala:

Es responsabilidad del Ministerio de Educación garantizar la calidad de la educación que se imparte en todos los centros educativos del país, tanto públicos, privados y por cooperativas. La calidad de la educación radica en que la misma es científica, crítica, participativa, democrática y dinámica. Para ello será necesario viabilizar y regular el desarrollo de procesos

18 Fundación Propaz, *Los Acuerdos de Paz de Guatemala*, Guatemala, 2002, 91.



*esenciales tales como la planificación, la evaluación, el seguimiento y supervisión de los programas educativos*¹⁹.

Lamentablemente, solo queda como una aspiración y no como una realidad. Sobre todo, porque la educación es un proceso en constante cambio, que demanda profesionales capaces de responder a las necesidades e intereses de los estudiantes y de las comunidades, y delega en el Ministerio de Educación –en coordinación con las universidades– la responsabilidad de promover una formación inicial y en servicio para docentes que atienden escuelas multigrado del área rural.

De acuerdo con lo expresado y observado en las aulas multigrado, la formación docente en servicio es una necesidad sentida. Ambos profesores expresan su interés y motivación por una formación técnica y metodológica que ayude a mejorar su desempeño docente de aula multigrado. Su deseo por avanzar en su desempeño docente ha sido evidente; por ello, los dos profesores optaron por participar en el programa de profesionalización docente²⁰ implementado de común acuerdo entre el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala -STEG-, el Ministerio de Educación y ejecutado por la Universidad de San Carlos de Guatemala que no necesariamente está planteado para atender escuelas multigrado, pero, a decir de los profesores, les ha sido de mucha utilidad en su trabajo para el desarrollo de nuevos conceptos educativos, de nuevas técnicas y estrategias didácticas, así como para el uso de material del contexto y reciclado. Es una clara muestra de su voluntad de mejorar su formación técnica y metodológica, toda vez que es un programa voluntario y desarrollado en jornada sabatina, fuera del horario laboral de los docentes.

Docentes de aula multigrado y su organización escolar para el desarrollo del proceso educativo

Según la opinión de los docentes, atender varios grados con diferentes edades, intereses y expectativas es bastante complejo, con el agravante que no se cuenta con un plan de estudios específico de la modalidad multigrado; además, existe un déficit de materiales y recursos educativos. Sin embargo, indican que la experiencia de varios años de laborar en escuela multigrado les ha enseñado que al organizar las aulas por grados e integrando contenidos de las áreas del currículo, permite atender varios grados a la vez y los resultados son aceptables. Existe una tendencia de brindarle mayor atención a las áreas de Matemáticas y Comunicación y Lenguaje, por ser áreas priorizadas por el Ministerio de Educación. El objetivo fundamental es elevar los niveles de comprensión lectora y desarrollo de habilidades para resolver problemas cotidianos a través de las operaciones básicas: suma, resta, multiplicación y división.

Las aulas, al no estar preparadas para atender varios grados al mismo tiempo, han motivado a los docentes a romper paradigmas tradicionales que consideraban que el aula es un lugar de cuatro paredes. Esto ha posibilitado trasladarse al patio de la escuela, a la cancha

19 Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91, Guatemala, 1991.

20 Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente -PADEP/D-, creado en el 2008, en la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media de la Universidad de San Carlos de Guatemala con el propósito de trasladar al nivel superior la formación de los maestros en servicio en el sector público. López Rivas, *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa* (Guatemala: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, 2011), 8.

deportiva o a espacios libres para desarrollar algunas actividades de aprendizaje. Adicionalmente, favorece la interacción, el dinamismo, la participación, el trabajo colaborativo y consecuentemente mejores aprendizajes. En cuanto al mobiliario, existe el inconveniente de que, al ser unipersonal, favorece el individualismo, pues por razones de espacio ayuda a la organización de los estudiantes en filas. Sin embargo, los docentes, de acuerdo con las posibilidades, hacen variaciones y organizan los escritorios de diferente manera para lograr mejor comunicación y trabajo en equipo.

Figura 1. Aula multigrado (5.º y 6.º Grado)



Fuente: archivo personal del investigador

El tiempo es otra limitación, considerando que la jornada laboral es de cinco horas, de 7 y 30 de la mañana a 12 y 30 de la tarde con un receso de 30 minutos a las 10 de la mañana. Resulta insuficiente para atender de manera integral las diez áreas que establece el Currículo Nacional Base (CNB)²¹ para cada grado (cuarto, quinto y sexto): Comunicación y Lenguaje L1, Comunicación y Lenguaje L2, Comunicación y Lenguaje L3, Matemáticas, Ciencias Naturales y Tecnología, Ciencias Sociales, Expresión Artística, Educación Física, Formación Ciudadana y Productividad y Desarrollo. Generalmente, la jornada la inician abordando temas de las áreas consideradas como “fuertes” (Comunicación y Lenguaje o Matemáticas), aprovechando la disposición de los estudiantes para aprender al inicio de la jornada. Se complementa la jornada con áreas como Expresión Artística, Educación Física, Medio Social y Naturales, etc. Los resultados son satisfactorios, pero parciales, comparados con las aspiraciones del CNB, que literalmente dice:

Se espera que al egresar del nivel primario, los y las estudiantes sean capaces de comunicarse en dos o más idiomas, utilicen el pensamiento lógico, reflexivo, crítico propositivo y creativo, en la construcción del conocimiento, apliquen la tecnología y los conocimientos de las artes y las ciencias de su cultura y de otras culturas; contribuyan al desarrollo sostenible de la naturaleza, las sociedades y las culturas del país y del mundo; que valoren la higiene y la salud individual y colectiva para promover el mejoramiento de la calidad de vida, que actúen con

21 Se concibe el Currículum como el proyecto educativo del Estado guatemalteco para el desarrollo integral de la persona humana, de los pueblos guatemaltecos y de la nación plural. Ministerio de Educación, Currículum Nacional Base, nivel Primario, 2010, 18.

*seguridad, libertad, responsabilidad y honestidad, que practiquen y promuevan los valores, la democracia, la cultura de paz y el respeto a los Derechos Humanos. Asimismo, que respeten, promuevan y valoren el arte, la cultura y la cosmovisión de los Pueblos*²².

Técnica y administrativamente, la planificación escolar es una obligación de los docentes, tal como lo establece la legislación educativa vigente: “Es obligación de los educadores que participan en el proceso educativo, elaborar una periódica y eficiente planificación de su trabajo”²³; lo ideal y esperado sería una planificación con orientación para escuelas multigrado, pues esto facilitaría el trabajo docente y los aprendizajes de los estudiantes. La planificación escolar ha sido compleja para los docentes, si se toma en cuenta que atienden 2 y 3 grados, cada uno con 10 áreas por desarrollar. Además, uno de ellos desempeña el cargo de director de la escuela, lo que genera duplicidad de tareas técnicas y administrativas. Los docentes han optado por elaborar una planificación semanal por grado y área, con integración contenidos. A pesar de que en la teoría se planifica por competencias, en la práctica se percibe que se trabaja para desarrollar contenidos.

Al hablar de métodos, técnicas, estrategias, procedimientos, se refiere a las herramientas que facilitan el aprendizaje de los estudiantes para alcanzar los estándares deseados. Tal como lo indica Pimienta: “Las estrategias de enseñanza aprendizaje son instrumentos de los que se vale el docente para contribuir a la implementación y el desarrollo de las competencias de los estudiantes”²⁴. En ese marco, los docentes utilizan metodología que, gracias a la práctica de varios años, han descubierto que les brinda resultados satisfactorios. Con la formación recibida en el PADEP/D han desarrollado habilidades para realizar actividades lúdicas, como lecturas, cuentos, loterías, dominós, memoria, banco poli, jenga, dama china, sopas de letras, entre otros. Los docentes manifiestan que son actividades que les han ayudado en su trabajo docente, porque facilitan la integración de grados y temas, y dan buenos resultados de aprendizaje. Las actividades escolares se desarrollan de acuerdo con un horario de clases elaborado por cada docente. Según la opinión de uno de ellos, este facilita el orden y aprovechamiento del tiempo. El otro docente discrepa de esta apreciación, pues considera que el horario de clases provoca una fragmentación de áreas, que evita el desarrollo coherente de los temas.

22 *Ibíd.*, 38.

23 Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91, Guatemala, 1991, 4.

24 J. H. Pimienta Prieto, *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*, (México: Pearson Education, 2012), 3.

Figura 2. Trabajo colaborativo



Fuente: archivo fotográfico del investigador

A fin de reducir la complejidad del aula multigrado, los docentes unifican contenidos para abarcar varios grados, desarrollando la misma actividad con cierto nivel de profundidad para cada uno y se apoyan en estudiantes líderes de grados superiores para ayudar a compañeros con alguna dificultad de aprendizaje o para revisar y asignar tareas. Según la lógica de trabajo, los docentes dan prioridad a la formación de 6.º grado con la idea de que deben ir bien preparados en caso de continuar estudios en secundaria o para desempeñar un oficio o tarea no calificada en su vida cotidiana. Un profesor con varios años de experiencia en aulas multigrado manifestó:

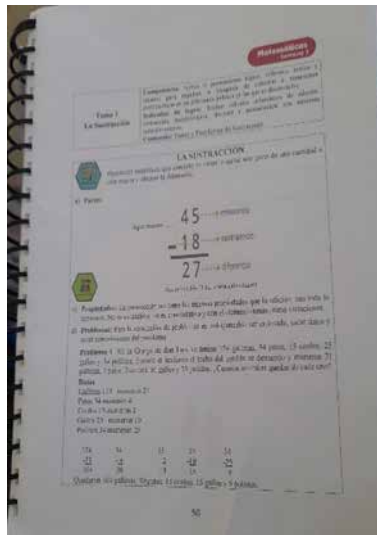
“Nosotros le damos mayor importancia a sexto grado, es como un grado de honor. Cuando un estudiante pierde, consideramos que es un fracaso. Por eso me he tenido que quedar trabajando unas cinco clases solo con sexto”.

Los docentes consideran que la formación metodológica recibida en el PADEP/D, aunque no fue precisamente para aula multigrado, ha sido de utilidad en su trabajo porque les ha ayudado a enfrentar la heterogeneidad de esta modalidad. Los docentes hacen una adaptación de métodos, procedimientos, técnicas, estrategias didácticas a través del trabajo en equipo, la investigación, la enseñanza personalizada y actividades lúdicas. Si bien es cierto que cuentan con minibibliotecas y libros de texto proporcionados por el Ministerio de Educación, no son específicos para la modalidad multigrado, y además de ser insuficientes, llegan a las escuelas a destiempo.

Con la pandemia COVID-19 se hizo necesaria la elaboración de guías de autoaprendizaje. En el municipio de Huehuetenango, donde se realizó el presente estudio, se organizaron equipos de trabajo para elaborar guías de autoaprendizaje para cada grado y área a nivel bajo la coordinación del Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala (STEG). Un perfil básico convocaba a los docentes: haber participado en el programa de profesionalización docente y tener experiencia en el grado. Posteriormente, las guías fueron avaladas por la Dirección de Departamental Educación del lugar. Vale decir que su estructura y contenido se plantearon para escuelas gradadas, pero la contextualización de actividades y contenidos facilitaba la adaptación a escuelas multigrado.

Otro elemento importante es la utilización creativa por parte de docentes y estudiantes de los recursos y materiales del contexto para el desarrollo de temas de manera integrada. Como efecto colateral positivo de la pandemia COVID-19, docentes, estudiantes y padres de familia continúan utilizando recursos tecnológicos a su alcance para apoyar el proceso educativo en las escuelas, como el celular y el WhatsApp. Uno de los profesores con varios años en el magisterio nacional expresó: “Tenemos libros de texto del Ministerio de Educación, pero no hay uno para cada estudiante”.

Figura 3. Guía de autoaprendizaje de matemáticas



Fuente: archivo fotográfico del investigador

Con respecto a la evaluación escolar, los docentes están en un periodo de transición de una evaluación rígida, inflexible, generadora de tensión, estrés y miedo para los estudiantes, hacia una experiencia más flexible, dinámica y continua. De la exclusividad de pruebas “objetivas” elaboradas y calificadas por el profesor, han pasado a la aplicación de otras actividades de evaluación (exposiciones, pruebas orales, entre otras) y a la observación de actividades prácticas, por ejemplo, siembra de plantas, elaboración de manualidades, sopa de letras, crucigramas, y juegos como loterías, el dado preguntón, dominó, convirtiendo así la evaluación en un proceso más dinámico y participativo. Se valen de instrumentos, como lista de cotejo, escala de rango y rúbrica. La autoevaluación y coevaluación son modalidades que están siendo parte de la dinámica de trabajo para que los estudiantes reconozcan de manera genuina y espontánea sus fortalezas y debilidades, y el compromiso para superarlas.

Figura 4. Estrategia de evaluación



Fuente: archivo fotográfico del investigador

A pesar del inicio de un cambio positivo, los procesos de evaluación siguen enfocándose en la obtención de resultados más que de procesos, para alcanzar una calificación, una certificación, haciendo énfasis en la evaluación sumativa, más allá de la formativa, con el fin de obtener una promoción requerida por el Ministerio de Educación. Uno de los profesores expresó con sinceridad:

“En la escuela se evalúa al final del bimestre, pero lo hacemos como requisito para el Ministerio de Educación. Mandan un mensaje en WhatsApp que dice: esta semana es para evaluaciones, entonces como que lo condicionan a uno”.

205

El nivel de satisfacción que tienen los docentes con respecto al logro de metas de aprendizaje en los estudiantes es positivo, pues este oscila, según su percepción, entre un 80 y 85 % a pesar de las condiciones desfavorables en cuanto a tiempo, espacio de las aulas, recursos y materiales educativos, falta de conectividad a internet en el establecimiento, condiciones de pobreza de los estudiantes, duplicidad de funciones técnicas y administrativas. Un profesor con muchos años de experiencia en escuela multigrado expresó:

“He tratado de hacer un buen trabajo, pero no es lo mismo tener dos grados que atender uno, la atención y la educación son diferentes”.

La participación de padres de familia en escuela multigrado ha sido importante para apoyar el proceso formativo de sus hijos. Considerando que la educación escolar no es exclusiva de los profesores, la responsabilidad es compartida con padres de familia y estudiantes. Esto tiene mucho sentido con lo establecido en el Currículo Nacional Base (CNB) vigente en Guatemala, que en lo referente a padres y madres de familia dice: “Son los primeros educadores y están directamente involucrados con la educación de sus hijos e hijas. Apoyan a los y las docentes en la tarea de educar”²⁵.

Aunque los padres de familia no desempeñan un papel protagónico en la definición de contenidos y actividades escolares de interés para sus hijos, colaboran en la resolución

25 Ministerio de Educación de Guatemala, *Currículo Nacional Base*, 2010, 17.

de problemas y necesidades que tienen que ver con el mantenimiento y funcionamiento del establecimiento. Brindan apoyo moral y material a sus hijos para desarrollar el proceso formativo en su conjunto. Para fortalecer la comunicación con padres de familia se programan reuniones, mínimo una cada dos meses. Además, se realizan reuniones específicas de grado para tratar asuntos relacionados con el rendimiento académico y de conducta de sus hijos. Según los docentes, el apoyo de padres de familia en su mayoría es positivo, aunque con algunas excepciones, principalmente de familias afectadas por la desintegración familiar como consecuencia de adicciones, divorcios o migración a Estados Unidos, que no brindan el respaldo necesario a sus hijos. Uno de los profesores demostró su compromiso con la niñez al expresar:

“Cuando un estudiante no asiste a la escuela de manera recurrente, realizo visitas domiciliarias”.

Discusión de resultados

Las escuelas multigrado surgen como una alternativa educativa para atender a estudiantes, especialmente en las comunidades rurales donde las condiciones de pobreza y las características demográficas y geográficas no permiten una mejor oferta educativa. Las escuelas multigrado demandan la reorientación de políticas educativas de estado para una mejor calidad de educación, con especial atención a los departamentos que, por sus condiciones de ruralidad, indigenismo y pobreza presentan rezagos educativos.

De acuerdo con los resultados de la presente investigación, se pudo establecer que los dos profesores sujetos del presente estudio presentan una formación inicial como profesores de educación primaria urbana, lo que genera una brecha con la realidad del área rural donde fueron asignados para desempeñar sus labores docentes. Ambos coinciden al afirmar que su formación inicial no los preparó para el área rural y menos para atender grupos de estudiantes en modalidad multigrado. En cuanto a la formación continua que reciben del Ministerio de Educación, indican que ha sido muy escasa o casi nula, porque las inducciones recibidas normalmente van dirigidas como si fueran docentes de escuelas gradadas.

Esta realidad constituye un reto para el Ministerio de Educación, en el sentido de desarrollar políticas educativas que apuesten por la formación de más profesores para área rural con competencias para atender aulas multigrado. Desafortunadamente, en Guatemala hay mayor cantidad de profesores formados para área urbana que para el área rural. La formación continua es una necesidad sentida para ambos profesores, quienes manifiestan que les gustaría que el Ministerio de Educación desarrollara programas permanentes que les brinde las herramientas técnicas y metodológicas propias de la modalidad para realizar su trabajo docente con mayor eficiencia. Lo que implica mayores asignaciones presupuestarias para lograr la calidad de la educación, que es una meta que se ha venido posponiendo a lo largo de los años. La mejor inversión es y será la profesionalización del recurso humano, que constituye el corazón del cambio del sistema educativo. Como lo indican algunos teóricos:



Los docentes que trabajan en una escuela primaria multigrado se enfrentan a una mayor demanda de conocimiento de los planes y programas de estudio; es por esto que identifican la necesidad de que las instituciones formadoras de docentes destinen gran parte del tiempo a preparar a los docentes para escuelas de esta modalidad. Asimismo, destacan la importancia de que las autoridades educativas brinden programas de actualización para el intercambio de materiales y experiencias que contribuyan a un modelo de atención de grupos multigrado²⁶.

No hay duda de que ambos profesores hacen su mejor esfuerzo para atender a los estudiantes, con precaria formación inicial y continua, además de enfrentarse a problemas relacionados con infraestructura, mobiliario, recursos y materiales educativos, y tiempo. Las aulas, al no estar preparadas para atender estudiantes de varios grados al mismo tiempo, generan pocas condiciones pedagógicas para desarrollar el proceso educativo. Eso ha motivado a los docentes a trascender las cuatro paredes y realizar actividades de aprendizaje en el patio, en la cancha o espacios libres, aunque expresan que al principio había inconformidad de los padres de familia porque consideraban que sus hijos solo llegaban a jugar y no recibían clases. Esto se ha aprovechado para involucrar a padres de familia en el proceso educativo de sus hijos considerando que forman parte fundamental de la trilogía educativa. Tal como lo indica el Currículo Nacional Base: “Los padres son los primeros educadores y están directamente involucrados con la educación de sus hijos e hijas. Apoyan a los y las docentes en la tarea de educar²⁷. Aunque se involucran para ayudar a resolver problemas del establecimiento, hace falta que su papel sea más protagónico en el proceso formativo de sus hijos.

El mobiliario unipersonal con que se cuenta contribuye al individualismo, en contradicción con una educación que debe formar para la interrelación social, la comunicación permanente, el intercambio de conocimientos y experiencias, que permitan generar conocimientos a través del trabajo colaborativo. Los materiales y recursos educativos son insuficientes, descontextualizados, su estructura y contenidos están planteados para escuelas gradadas, y además, llegan a destiempo. Las guías de autoaprendizaje, elaboradas como una necesidad provocada por la pandemia COVID-19, han resuelto de manera parcial la problemática. A través de fotocopias de las guías pagadas por padres de familia, logran tener una para cada estudiante, por lo menos de las áreas priorizadas, Matemáticas y Comunicación y Lenguaje. Las guías son un recurso interesante, capaz de ser mejorado con el apoyo de las autoridades educativas, porque contribuye al desarrollo de un proceso educativo más contextualizado y significativo. Esto concuerda con lo indicado por Pablo Freire:

Referirse a la realidad como algo detenido, estático, dividido y bien comportado o en su defecto hablar o disertar sobre algo completamente ajeno a la experiencia existencial de los educandos, deviene realmente, la suprema inquietud de esta educación. Su ansia irrefrenable. En ella el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es ‘llenar’ a los educandos con contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido²⁸.

26 Morales y Pérez, 2020, como se citó en C. C. Cabañas, *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes* (Oaxaca: La Salle, 2023), 20.

27 Ministerio de Educación de Guatemala. *Currículo Nacional Base*, 17.

28 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, 2.ª ed. (México: Siglo XXI, 2005), 51.



Los dos docentes señalan que el tiempo es una limitación permanente para atender varios grados a la vez, considerando que el Currículo Nacional Base vigente contempla 10 áreas para cada grado en un horario de trabajo de 5 horas diarias. Eso hace que en ambos casos los docentes prioricen las áreas de Matemáticas y Comunicación y Lenguaje con el propósito de reforzar la lectura, escritura y el desarrollo de cálculos matemáticos con operaciones de aritmética básica. También hace que los docentes dediquen más tiempo a la atención a estudiantes de 6.º grado, previendo que algunos continúan estudios a nivel de secundaria o que puedan realizar tareas no calificadas en su vida cotidiana. A decir de los dos docentes, necesitarían más tiempo para preparar de manera integral a los estudiantes. Debido a la falta de tiempo, se apoyan en estudiantes de grados superiores para la revisión de tareas, asignación de nuevas tareas o como tutores de compañeros con dificultades de aprendizaje.

La nueva realidad generada por la pandemia COVID-19 demuestra que las herramientas digitales son importantes para fortalecer el proceso educativo de los estudiantes desarrollado desde la presencialidad. Sin embargo, los docentes manifiestan que se enfrentan con el fenómeno de la pobreza de las familias. La mayoría de los padres y estudiantes no cuentan con equipo de cómputo, celulares de amplia gama ni servicio de internet. Con los pocos que cuentan con celular inteligente se han hecho grupos de WhatsApp para enviar videos, tareas y convocatorias a padres de familia. Los docentes expresaron que es lamentable que el Ministerio de Educación no impulse proyectos coordinados con empresas transnacionales como Tigo o Claro, para que proporcionen el servicio de internet a bajo costo a las escuelas. Esto es acorde con lo expresado por los teóricos:

Si las tecnologías de la información y comunicación no se usan como herramientas que permitan el acceso y manipulación de información para lograr un aprendizaje, algunos autores afirman, que entonces existe una brecha digital puesto que el uso es limitado por el poco, mínimo o nulo acercamiento a este tipo de tecnologías²⁹.

Para futuras investigaciones, sería importante orientarlas a la formación que reciben los docentes que, a la vez, son directores, para desempeñar funciones técnicas y administrativas.

Conclusiones

En Guatemala, las escuelas multigrado han existido a lo largo de la historia, principalmente en el área rural, como una alternativa educativa para la niñez que, por las condiciones de pobreza en que viven las familias y las características demográficas y geográficas de las comunidades, no tiene una mejor oferta educativa. En el municipio de Huehuetenango, lugar donde se realizó el presente estudio, el 43 % de la totalidad de las escuelas públicas corresponden a la modalidad multigrado. Los docentes que atienden las escuelas de este tipo poseen una formación técnica y metodológica que no es coherente con su formación inicial y continua, debido a que son graduados como profesores de educación primaria urbana con preparación para atender un solo grado. La escasa instrucción en servicio que brinda el Ministerio de Educación está pensada y orientada para docentes de escuelas gradadas.

29 J. A. Pérez, *Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora* (México: Instituto de Educación de Aguascalientes, 2022), 135.

Ante la ausencia de un plan de estudios propio de la modalidad multigrado y la escasez de recursos y materiales educativos, los docentes utilizan metodología que a lo largo de los años de servicio les ha proporcionado resultados aceptables. Con la formación recibida en el programa de profesionalización para docentes en servicio, implementado por el Ministerio de Educación en coordinación con el Sindicato de Trabajadores de la Educación y la Universidad de San Carlos de Guatemala para participar voluntariamente, aunque no estaba orientado para atender aulas multigrado, los conceptos, conocimientos y metodología adquiridos los han ido adaptando según sus necesidades e intereses, y se ha dado especial atención al trabajo colaborativo, las actividades lúdicas y el uso de materiales y recursos del contexto.

En cuanto a la organización didáctica, han optado por la integración de contenidos en las diferentes áreas, lo cual les hace posible elaborar semanalmente una planificación integrada, que les permite abordar un mismo tema para ambos grados, con cierto nivel de profundidad para cada uno. Se ha empezado a reemplazar el paradigma de una evaluación rígida e inflexible por una experiencia más dinámica y continua a través de actividades prácticas y juegos. La autoevaluación y coevaluación son parte de esta nueva dinámica y favorecen el trabajo en aula multigrado. El nivel de satisfacción de los profesores con respecto a los aprendizajes alcanzados en los estudiantes es aceptable a pesar de las limitantes mencionadas.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

Acuerdo Ministerial 3206-2019. Guatemala, 2019.

Acuerdo Ministerial 2484-2007, Reglamento Interno de la Dirección General de Gestión y Calidad Educativa. Guatemala, 2007.

Ames, P. *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Lima: Ministerio de Educación del Perú, 2004.

Asociación de Investigación y Estudios Sociales. "La escuela unitaria". *Revista ACIES*, n.º 4, 1989.

Boada Cajamarca, D. L. "Planificación curricular: una propuesta de guía metodológica para escuelas multigrado". Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Católica del Ecuador, 2020.



- Bustos Jiménez, A. "Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía". Tesis doctoral. Universidad de Granada, 2006.
- Cabañas Razón, C. C. *Prácticas docentes desde contextos rurales e interculturales desafiantes*. Oaxaca: La Salle, 2023.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, 2.^a ed. México: Siglo XXI, 2005.
- Fundación Propaz. *Los Acuerdos de Paz de Guatemala*. Guatemala, 2002.
- González Lira, A. L. "La enseñanza y el aprendizaje en las escuelas primarias multigrado de México y Colombia". *Revista Scielo*, n.º 43 (2021): 351-359.
- Hernández Sampieri, R. F. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill, 2014.
- Instituto Nacional de Estadística. *Compendio de Estadístico de Educación*. Guatemala: INE, 2015.
- Ley de Educación Nacional, Decreto Legislativo 12-91. Guatemala, 1991.
- López Rivas, O. H. *Carrera docente, parte académica y técnico-administrativa*. Guatemala: Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, 2011.
- Martínez Carazo, P. C. "El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica". *Pensamiento & Gestión*, (2006):165-193.
- Ministerio de Educación de Guatemala. *Currículum Nacional Base*, 2010.
- Miranda Molina, L. *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Lima: GRADE, 2020.
- Organización de las Naciones Unidas para la Cultura, las Ciencias y la Educación. *Informe de seguimiento de la educación del mundo. América Latina y el Caribe. Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. 2020.
- Pérez López, J. A. *Uso de resultados de investigaciones educativas para el diseño de estrategias de mejora*. México: Instituto de Educación de Aguascalientes, 2022.
- Pimienta Prieto, J. H. *Estrategias de enseñanza-aprendizaje*. México: Pearson Education, 2012.
- Procuraduría de los Derechos Humanos de Guatemala. *Informe de línea de base del estado situacional de los Derechos de la Juventud de Guatemala*, 2017.
- Rossainz Méndez, C. G. *La escuela multigrado. Experiencias, comunidad y cultura escolar en la sierra de Chiconquiaco, Veracruz*. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, 2018.
- Ruiz, J. L. *Inclusión del modelo pedagógico en la escuela multigrado como eje transversal en el profesorado especializado en Educación Primaria*. Guatemala: Universidad Mariano Gálvez de Guatemala, Facultad de Humanidades, 2018.
- Severiano Sánchez, J. J. *El uso de la tecnología en el aula multigrado*. Monterrey: Tecnológico de Monterrey, Escuela de Graduación en Educación, 2013.



Orígenes da Deficiência no Território Rural Multiétnico de Letícia Amazonas¹

Adriana Elena Mendoza Aguilar² ✉

Escuela Normal Superior "Marceliano Canyes Santacana, Colombia
Grupo de Investigación HISULA – UPTC
 <https://orcid.org/0000-0001-5414-9749>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17523>

Historia del artículo:

Recibido: 12/12/2023
Evaluado: 15/03/2024
Aprobado: 27/03/2024
Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Mendoza Aguilar, Adriana Elena. "Orígenes da Deficiência no Território Rural Multiétnico de Letícia Amazonas" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumo

Objetivo: O artigo faz parte da tese intitulada: Currículo Multicultural Dialógico em Território Indígena, para Alunos com Aprendizagens Diversas em Leticia Colômbia, tem como objetivo comparar as origens da deficiência a partir da visão de mundo e da educação multicultural em território étnico, na zona rural de do município de Letícia.

Originalidade/ contribuição: Esta contribuição investigativa permite tornar visíveis os direitos identitários a partir da visão de mundo da diversidade étnica e dar reconhecimento às nomeações e conceitos do multiculturalismo.

¹ Este documento es parte del proyecto investigativo de tesis doctoral "Currículo Etnoeducativo Multicultural Rural para Estudiantes con Aprendizajes diversos en territorio Indígena de Leticia Amazonas" Financiado por Minciencias, becas doctorales del bicentenario.

² Especialista en Pedagogía de la Recreación Ecológica, Doctoranda en Ciencias de la Educación Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Docente Escuela Normal Superior "Marceliano Canyes Santacana Colombia. Directora Semillero Inclusión y Aprendizajes Diversos – Grupo de investigación: HISULA. Mail: adriana.mendoza02@uptc.edu.co

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Adriana Elena Mendoza Aguilar. Carrera 4c 10 # 3A-31 Barrio Tauchi casa 42. Leticia Amazonas Colombia. Mail: adrianamendoza372@gmail.com

Método: A base epistemológica do objeto de estudo é a hermenêutica com denso escopo descritivo, trata-se de uma pesquisa qualitativa com desenho de Pesquisa-Ação (IA), com desenho etnográfico-multicultural e abordagem hermenêutica histórica.

Estratégias/coleta de dados: Para realizar esta pesquisa, utiliza-se a técnica de entrevista etnográfica, dirigida a pessoas e comunidades conhecedoras pertencentes a grupos étnicos como Magüta ou Ticuna, Murui ou Huitoto, Kukamie Kukamiria, Yaguas e Yucuna, que estão localizados em instituições rurais de ensino indígena.

Conclusões: A deficiência no território dos povos indígenas pertencentes ao município de Leticia, na Amazônia colombiana, apresenta diferenças quanto à sua própria nomeação em cada idioma; Por outro lado, a origem da deficiência, ou melhor, entendida como defeito, tem em comum o fato de andar de mãos dadas com a visão de mundo e as práticas ancestrais que têm ocorrido por meio de narrativas de geração em geração, nas quais coincide a influência da deficiência. cosmos através das plantas, dos animais e da selva, chamada Cutipe, durante a gravidez e nos primeiros meses de vida tanto na formação física quanto mental do ser humano.

Palavras-chave: Deficiência; Multicultural; Etnoeducação; Defeito; Rural.

Origen de la Discapacidad desde Territorio Multiétnico Rural de Leticia Amazonas

Resumen

Objetivo: El artículo hace parte de tesis titulada: Currículo Multicultural Dialógico en Territorio Indígena, para Estudiantes con Aprendizajes Diversos en Leticia Colombia, tiene como objetivo comparar los orígenes de la discapacidad desde la cosmovisión y la educación multicultural en territorio étnico, en la zona rural del municipio de Leticia.

Originalidad/aporte: Este aporte investigativo permite visibilizar de derechos de identidad desde la cosmovisión en la diversidad étnica y dan reconocimiento a las nominaciones y conceptos propios desde la multiculturalidad.

Método: La base epistemológica del objeto de estudio es la hermenéutica con alcances descriptivos densos, es una investigación de tipo cualitativa con un diseño investigación Acción (IA), con un diseño etnográfico-multicultural y enfoque histórico hermenéutico.

Estrategias/recolección de información: Para la recolección de datos de esta investigación se utiliza la técnica entrevistas etnográficas, dirigidas a sabedores y comunidades pertenecientes a grupos étnicos como el Magüta

o Ticuna, Murui o Huitoto, Kukamie Kukamiria, Yaguas y Yucuna, que se encuentran ubicados instituciones educativas indígenas rurales.

Conclusiones: La discapacidad en territorio de pueblos originarios pertenecientes al municipio de Leticia de la Amazonía colombiana tiene diferencias en cuanto a la nominación propia en cada lengua; por otra parte, el origen de la discapacidad o más bien entendida como defecto, tienen en común que van de la mano con la cosmovisión y prácticas ancestrales que se han dado a través de las narrativas de generación en generación, en las que coinciden la influencia del cosmos a través de las plantas, animales y la selva, llamado Cutipe, durante el embarazo y los primeros meses de vida en la formación tanto física como mental del ser humano.

Palabras Claves: *Discapacidad; Multicultural; Etnoeducación; Defecto; Rural.*

Origin of disability in the rural multiethnic territory of Leticia, Amazonas

Abstract

213

Objective: The article is part of the thesis entitled: Dialogic Multicultural Curriculum in Indigenous Territory for Students with Diverse Learning in Leticia, Colombia. Its objective is to compare the origins of disability from the cosmovision and multicultural education in this ethnic territory, the rural area of Leticia.

Originality/contribution: This research contribution makes visible the identity rights of ethnic diversity and cosmovision, as well as recognizes the ways of naming the world and the concepts rooted in their multiculturality.

Method: The epistemological basis is hermeneutic with dense descriptive scopes. It is a qualitative study of the action-research type, with an ethnographic-multicultural design and a historical-hermeneutic approach.

Information Strategies/Data Collection: this research has used the technique of ethnographic interviews directed to knowledge keepers and communities belonging to ethnic groups such as the Magüta o Ticuna, Murui o Huitoto, Kukamie Kukamiria, Yaguas, and Yucuna, which are located in rural indigenous educational institutions.

Conclusions: Disability in the territory of native peoples belonging to the municipality of Leticia in the Colombian Amazon has naming differences in each language; on the other hand, the origin of disability, also understood as a defect, is related to the cosmovision and ancestral practices that are transmitted orally from generation to generation. These narratives agree on the influence of the cosmos -through plants, animals, and the jungle, called Cutipe,- during pregnancy and the first months of life on the physical and mental formation of the human being.

Keywords: *Disability; Multicultural; Ethnoeducation; Disability; Rural.*



Introdução

Como ideologia da globalização capitalista, o eurocentrismo apoia uma história única de desenvolvimento e uma concepção produtivista do mesmo, baseada na imposição de modelos de desenvolvimento inadmissíveis para a realidade dos povos do Sul. O debate que se apresenta sugere passar da colonização do conhecimento ao conhecimento transformador e emancipatório; busca propostas de transição para outro mundo e assume a pluralidade de análises e perspectivas. Portanto, a epistemologia ocidental não coexiste como única epistemologia, apesar da sua hegemonia. É fundamental reconhecer epistemologias diversas que, como sistemas de pensamento, se expressam nas linguagens e nos modos de viver na diversidade dos povos. As epistemologias do sul, propostas por Boaventura de Sousa Santos, reflexões interessantes para entregar propostas locais que nos permitam reconstruir e expressar escolhas legítimas para uma sociedade mais justa e livre.³

A epistemologia do sul significa o anúncio de novos processos de fundação e valorização do conhecimento autêntico, científico e não científico, e de novas relações entre diferentes saberes a partir das práticas de grupos sociais que sofrem a desigualdade e a discriminação engendradas pelo sistema capitalista e pelo colonialismo. Um sul anticolonial.

214

Para desenvolver as epistemologias do Sul, fragmenta-se a partir de três premissas, que são as seguintes: a) a compreensão do mundo é muito mais ampla do que a compreensão ocidental do mundo; b) a diversidade do mundo é infinita: diferentes formas de pensar, sentir, agir, diferentes formas de relacionamento; c) a diversidade do mundo não pode ser monopolizada por uma teoria geral. Portanto, devem ser buscadas formas plurais de conhecimento.⁴

São consideradas diferentes modalidades da educação formal, uma delas refere-se à educação rural, cenário diferente do urbano; Neste sentido, faz-se referência não só à localização no espaço, mas também aos elementos essenciais que se inter-relacionam, através do diálogo de aprendizagem intercultural com as pessoas que pertencem ao território. A aprendizagem intercultural ocorre nos territórios, são espaços espirituais originais através de experiências, de convivência e onde as pessoas convivem, de forma interdependente com diversas espécies da natureza, num processo histórico de construção, reconstrução, desconstrução e onde a busca permanente por um horizonte de plenitude, cooperação e harmonia; Contudo, são também espaços de contradição, de tensões, de lutas, de oposições com o propósito final de fundar uma sociedade sob parâmetros explícitos partilhados ou com a predominância de algum.

3 Boaventura de Sousa Santos, *Introducción: las epistemologías del sur*. En: *IV Training Seminario de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales* (Portugal: Colección Monografías CIDOB Ediciones, 2000), 11-22.

4 Boaventura de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur* (Venezuela: Ediciones IVIC, 2010), 190.

No contexto rural, o encontro dos seres humanos com as suas tradições, culturas e presença de mundos enraizados como parte de uma sociedade é necessário para o progresso em direção a uma educação transformacional, sem imposição da cultura dominante. Dentre as principais características da escola rural, que são detalhadas com os agentes envolvidos: professores, alunos e família-comunidade no processo de aprendizagem essencial para o desenvolvimento educacional. Cada componente essencial que possuem enriquece o aprendizado do aluno.⁵

O professor rural valoriza o território e doa o seu potencial renovador tanto no âmbito pedagógico como no econômico e humano. Na promoção do desenvolvimento equilibrado e razoável, na promoção da igualdade e da diversidade social e na sobrevivência de valores rurais e globais como a vida, a fraternidade e o amor ao seu povo e ao território que habita. A educação rural na sua essência valoriza a diversidade dos alunos, primeiro como seres humanos únicos e, caso se encontrem em situação de deficiência, consideram as suas particularidades e colectivamente, há uma organização nos níveis educativos que convergem num espaço e num tempo, onde são partilhadas. de acordo com seus ritmos e formas de aprender.

Mais do que um currículo inclusivo, é fundamental no território indígena observar que ele possui princípios norteadores próprios, sua abordagem, materiais didáticos reconhecidos no contexto, que demonstram a sinergia entre indigeneidade-deficiência e interculturalidade, onde o etnoeducador que valoriza seu território, visão de mundo e multiculturalismo, dando conta de estratégias que a partir da sua própria experiência têm aplicado no quotidiano, que respondem à sua cultura e, desta forma, contribuem para fortalecer uma autêntica educação territorial que, através dos etnoeducadores nas suas práticas pedagógicas, com acompanhamento de alunos com deficiência, onde são coletados saberes sábios a partir da observação e do diálogo permanente em busca do rigor científico, da triangulação de dados que emergem das construções de sentido sedimentadas e das posições do referencial teórico provisório, como o clássico *A pedagogia científica italiana de Montessori* e a abordagem norte-americana, especificamente a do *Desenho Universal para a Aprendizagem –DUA*.

Após ingressar no departamento do Amazonas, os formadores são 751 professores, dos quais 518 pertencem ao município de Letícia e 197 pertencem à zona rural e apenas 22 são responsáveis por um aluno com deficiência em vários níveis de ensino.⁶ 11% dos professores rurais formam alunos com deficiência: física, sensorial, mental, cognitiva. 6% dos alunos estão no nível primário. Assim, dentre as quatro instituições de ensino rural indígena do município de Letícia, solicita-se à Instituição de Ensino Indígena “Francisco José de Caldas” que autorize o acesso para a realização do trabalho de campo, onde os participantes do estudo são quatro professores que lecionam para quatro alunos com deficiência nos níveis primários.

A partir da reflexão e do olhar com base na realidade internacional, existem diferentes organizações que têm sido fiadoras e protetoras da inclusão das pessoas com deficiência, como a Organização das Nações Unidas (ONU), Organização dos Estados Americanos (OEA), Organização Mundial da Saúde (OMS), entre outras, cujo propósito é a unificação

5 Claudia Peirano, Swapna Puni Estévez & María Isabel Astorga, “Educación rural: oportunidades para la innovación”, *Cuadernos de Investigación Educativa* vol. 6, n.º1 (2015), 53-70. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643896004>

6 Sistema de Matrícula SIMAT, mayo de 2022, Departamento de Amazonas.

da deficiência, colaborando assim com a elaboração de relatórios, comissões e instrumentos e contribuindo assim para novas políticas estatais inclusivas nos países que favorecem a população.

Da visão de pesquisadores de Abya Yala como Romualdo, Lapierre, Moctezuma, Escobedo e Yarza (2023) propõem que devemos avançar para uma acessibilidade intercultural que integre uma ampla gama de meios e formatos, como sons, grafias, línguas ancestrais, descrições de imagens, mapas e linguagem gestual, numa experiência hipermídia, convidando-nos a descolonizar as nossas próprias categorias e significados, paradigmas e metodologias sobre a “deficiência”, conectando-se com outras histórias, memórias e línguas que reivindicam a infinita pluralidade de ontologias e epistemes que coexistem na Mãe Terra⁷, nesse sentido, a pesquisa contribui com nomeações do território e das narrativas que se entrelaçam em torno da deficiência.

A inclusão, especificamente na Colômbia, começa a defender os direitos das pessoas, especialmente quando a deficiência está presente. Tanto na constituição de 1991 como na Lei Geral de Educação, 115 (1994), o sistema educacional colombiano reconhece os direitos das pessoas com deficiência, permitindo-nos vislumbrar a realidade do caso dentro das instituições educacionais da Colômbia. Posteriormente, a Lei 1618 (2013) garante o pleno exercício dos direitos das pessoas com deficiência em áreas como saúde, educação, transporte, participação, moradia, entre outras. Nesse mesmo sentido, é criado o decreto regulamentador 1421 (2017), que enquadra políticas específicas para o setor educacional que conceitua e direciona estratégias a serem implementadas com alunos com deficiência, e por fim a Lei 2216 (2022), onde se promove uma educação inclusiva que permite o desenvolvimento integral de meninas, meninos, adolescentes e jovens com distúrbios específicos de aprendizagem. Todos os regulamentos acima mencionados respondem às recomendações do Comitê das Nações Unidas para os Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência (2016).

O cenário educacional atual considera modalidades oriundas da educação formal, uma delas é aquela ministrada em comunidades educacionais rurais. A educação rural é um cenário diferente do urbano, neste sentido não se refere apenas à localização no espaço e à localização, mas também àqueles mundos essenciais que estão inter-relacionados, onde se considera o diálogo territorial da aprendizagem intercultural onde várias espécies naturais juntamente com os seres humanos coexistem num processo milenar de construção, reconstrução e desconstrução de cooperação e harmonia; Contudo, são também espaços de contradição, tensões, lutas, oposições entre seres humanos e grupos.⁸

Os espaços de encontro entre tradições, culturas e naturezas que estão enraizadas no ser humano, como parte de uma sociedade, exigem uma educação transformadora, sem a imposição de culturas dominantes, em espaços que tenham um capital cultural diferente dos alunos que se encontram nas áreas urbanas. comunidades educativas.⁹ O setor etnoeducativo rural é diverso e por isso nos lembra de cuidar e respeitar as suas particularidades, daí a

7 Zoila Romualdo Pérez, Michelle Lapierre, Andrea Moctezuma Balderas, Xóchitl Escobedo y Alexander Yarza de los Ríos, *Discapacidad en los pueblos indígenas y originarios de Abya Yala. Un giro decolonial, intercultural y crítico* (Buenos Aires: CLACSO, 2023).

8 Guillermo Williamson, *Una experiencia de educación rural en el territorio* (Chile: De tranapunte, 2018).

9 Amodi y Aragués, 2014.

obrigação de desenhar um currículo inclusivo que emerge dos conhecimentos ancestrais locais, das experiências quotidianas, das práticas culturais profundamente enraizadas e da ecologia. diálogo epistêmico de saberes dos próprios professores que nos permitem reconhecer, identificar e desenhar um currículo específico para os povos indígenas amazônicos e assim abordar práticas pedagógicas inclusivas autênticas que contenham o Projeto Educacional Comunitário articulado com recursos didáticos etnoeducacionais utilizados para responder eticamente aos aprendizagem de alunos com deficiência.

Por outro lado, é fundamental analisar os processos educativos de inclusão nas escolas rurais.¹⁰ Conhecer a visão de mundo, a cultura e as crenças dos professores etnoeducadores dos povos indígenas amazônicos, e através do diálogo permanente do conhecimento com os paradigmas educacionais, na base, que são o eixo do percurso, afastar-se dos modelos mecanicistas hegemônicos e ser capaz de investigar dentro da pedagogia científica Montessori e do desenho universal da aprendizagem CAST, onde o conhecimento adquirido contribui para o seu próprio currículo inclusivo, e promove a recuperação dos direitos educacionais para crianças étnicas com deficiência e, portanto, avança para uma epistemologia do sul, tem outra ecologia de saberes humanistas mais próximos das histórias das culturas ancestrais e das suas próprias identidades, sem perda das suas transformações.¹¹

Os resultados da pesquisa poderão revelar o currículo inclusivo amazônico presente nas práticas pedagógicas rurais, ser analisado em profundidade a partir do conhecimento ocidental e do Norte global e poder resgatar ferramentas em princípios institucionais, conteúdos curriculares e conteúdos didáticos que protejam o direito à participação, diversidade, equidade, qualidade e interculturalidade dos alunos com deficiência do ensino primário. Dessa forma, evitamos a reprodução de um modelo de escolarização autocontido, rígido e fechado, onde o aluno indígena com deficiência ficou limitado ao seu âmbito geográfico e cultural e tendo como única opção a permanência em um local, com determinados conhecimentos . históricos e culturais específicos, e não proporcionam as condições para a livre circulação de potencialidades sem restrições ou fronteiras imaginárias e reais de colonização.¹²

O conceito é retomado da Igreja Católica como forma de contrastar a definição que do capítulo bíblico 9 de João diz: “Ao passar, Jesus viu um homem cego de nascença. Seus discípulos lhe perguntaram: “Mestre, quem pecou para ficar cego: ele ou seus pais?” Jesus respondeu: «Isto não é porque ele ou seus pais pecaram, mas para que se façam nele algumas obras de Deus, e de maneira muito clara; Portanto, este conceito não está ligado à punição pelo pecado cometido pelos pais, mas sim para que as pessoas tenham uma melhor atitude perante a diferença.

10 Diana Elvira Soto Arango, *La maestra rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Medios del siglo XX* (Tunja: Fundación FUDESA), 2014, 12.

11 Boaventura de Sousa Santos, *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur* (Venezuela: Ediciones IVIC, 2010), 190.

12 Próximo de perder sus cualidades étnicas. Ofrecer las condiciones para que así suceda es ese objetivo que se ha dado en llamar la interculturalidad.



Imagem 1. Representação artística do paralelo teórico entre o eurocentrismo, o norte global e as epistemologias cosmogônicas do sul, em torno da deficiência e das aprendizagens diversas no território indígena



Fonte: Imagem criada pela autora, 2022

1. Inclusão e deficiência no território dos povos indígenas

O cuidado às pessoas com deficiência e a concepção de educação inclusiva na Colômbia está refletido na constituição política, especificamente na Lei 115 (1991), no decreto 1421 (2017).¹³ onde está regulamentado o atendimento aos alunos com deficiência e é definido “como um processo permanente que reconhece, valoriza e responde de forma pertinente à diversidade de características, interesses, possibilidades e expectativas de meninas, meninos, adolescentes, jovens e adultos e promove o seu desenvolvimento, aprendizagem e participação, com os seus pares, num ambiente de aprendizagem comum, sem qualquer discriminação ou exclusão, e que garante, no quadro dos direitos humanos, o apoio e os ajustamentos razoáveis necessários no seu processo educativo, através de práticas, políticas e culturas que eliminem as barreiras existentes no ambiente educativo”, o que implica repensar as práticas pedagógicas tradicionais e incorporá-las como estratégias educativas que respondam ao território.

13 Ministerio de educación de Colombia. Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 29 de agosto de 2017, 5.

Para compreender as práticas pedagógicas da educação inclusiva com alunos com deficiência, é necessário analisar concepções recentes que visam caracterizar novas formas de pensar a deficiência. Estas concepções e caracterizações sugerem a eliminação da discriminação contra os alunos com deficiência onde a nível internacional avança para prevenir e eliminar todas as formas de discriminação e urge alcançar a plena inclusão social através de políticas e programas sociais e educacionais;¹⁴ desta forma, continua sendo um compromisso de todos os estados repensar e poder oferecer uma educação de qualidade.

Portanto, evitar que uma pessoa com deficiência enfrente barreiras que surgem da atitude e do espaço que a impede de participar plena e eficazmente, em igualdade de condições. A ONU¹⁵ Também concebe a deficiência a partir do contexto, do conceito e dos modelos, portanto retoma a deficiência como uma situação heterogênea que envolve a interação de uma pessoa em suas dimensões físicas ou psicológicas e os componentes da sociedade em que se desenvolve e vive. Inclui dificuldades, desde problemas na função ou estrutura do corpo - como deficiências motoras, visuais ou auditivas, até condições que afetam atividades ou o desempenho de ações ou tarefas - como dificuldades causadas por problemas de audição ou visão-, à restrição de uma pessoa com alguma limitação na participação em situações do seu cotidiano. Esta situação é complexa, heterogênea, dependente do ambiente e da cultura.¹⁶

A deficiência presente numa pessoa é um fenômeno complexo e multidimensional que reflete uma interação entre as características do organismo humano e as características da sociedade em que se vive,¹⁷ bem como políticas de deficiência na América Latina, com o objetivo de contribuir para os sistemas de informação, direcionamento e articulação institucional de políticas públicas voltadas para pessoas com deficiência, o que é fundamental para alcançar sua eficácia. A recomendação é a necessidade de programar uma agenda de pesquisa universitária na América Latina para proteger e promover os direitos e a inclusão social das pessoas com deficiência.¹⁸

O paradigma do modelo social entende que a educação inclusiva tem a obrigação ética de garantir o pleno exercício do direito à educação, e que são as escolas e suas comunidades educativas que devem ser transformadas de acordo com as características que devem atender aos requisitos para serem consideradas educáveis. e reconhecido, aceito em ambientes comuns, propondo estratégias pedagógicas que beneficiem todos os alunos e garantam a aprendizagem.¹⁹

14 OEA, *Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad*, 1999. Recuperado: <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.

15 ONU, *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, 2006. Recuperado en mayo de 2017. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

16 Andrea Padilla Muñoz, "Discapacidad: contexto, concepto y modelos", *International Law. Revista Colombiana de Derecho Internacional*, n.º 16 (2016): 381 - 414.

17 Organización Mundial de la Salud, *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (Malta: OMS, 2011).

18 Raudin Esteban Melendez Rojas, "Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad", *Revista Actualidades Investigativas en Educación* Vol. 19, n.º 2 (2019). Doi: 10.15517/aie.v19i2.36916.

19 Pilar Cobeñas, "Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 18, n.º 1 (2020): 65-81.



A partir das pedagogias do Sul e da visão de mundo dos povos indígenas, é fundamental reconhecer os seus próprios saberes, as suas epistemes e cosmogonias para respeitar as subjetividades. Cada povo interpreta os processos e situações que vivencia e a presença da deficiência “é uma palavra e um conceito estranho, imposto, exógeno (...) as subjetividades dos indígenas com deficiência emergem num cadinho: entre montanhas, plantas sagradas, cantos, energias e espíritos;²⁰ Por isso, cada povo, cada território tem em si uma visão de mundo única para interpretar as diferenças e nomeá-las, pois deve-se levar em conta que cada povo nativo pertence a famílias linguísticas diferentes como Caribe e Arawak.

Professores em formação que cursam o terceiro e quinto semestre do programa de formação complementar da Escola Normal Superior “Marceliano Canyes Santacana” e pertencem a diferentes povos indígenas do Amazonas mencionam verbalmente e por escrito o nome que atribuem a algumas deficiências nomeadas no Ocidente em sua língua original, ressaltam que não identificam os conceitos exatos, mas sim pelas suas características ou atributos.

Tabla 1. Tabela comparativa da forma de nomenclatura de algumas características físicas de algumas pessoas, proposta por professores em formação da Escola Normal Superior Marceliano Eduardo Canyes Santacana, pertencentes a etnias do departamento do Amazonas.

Português - oeste	Murui	Magüta	Kukama	Yucuna	Andoke	Bora
Deficiência - defeito	Aidaiza Ai: es da: así za: se volvió /criatura	Üe: persona	Awa Aikua Awa: Persona Aikua: Enferma	Api- chaka'la (defecto) In- au'ke (persona)	Paa hoø Paa yofi ix	
Gago, língua gaga	Gogoma - gogodino	Moünga (tartamudo) Tama deaé, ngea (sordo mudo)	Mushantu	Ma'amachi	Fáfasex	Múh- dúrah ijjúvábé
Paralisado	Kudi buineima Buinazeni/ zeniro	Bara para (inválido) Türaachí (débil) Bāra - āchamüā (débil del cuerpo) Nnanechigü (se arrastra)	Murukakan	Pajlua'chu ya'ko Kamachá - Naporí Cunka chira'lo	Siefxø	Cóhbé- núbé
Sem pé coxo	Moneiyei- kono	Wii pa rá (una pierna) Ti ngainakuü (está cojo) Ngaineküe (tambaleando los pies)	Kupitaka	Kojo'takeja- ru (femenino) Kojo'takeja (masculino)	Hodekaø	Múh- dúrah úyébét

20 Alexander Yarza de los Ríos y Zoila Romualdo Pérez, *Discapacidad en los pueblos indígenas y originarios de Abya Yala* (Colombia: CLACSO, 2023).

Português - oeste	Murui	Magüta	Kukama	Yucuna	Andoke	Bora
Provavelmente feio, deformado, desagradável, nada	Ecofaiyaño	Chiei-chiün (muy feo) Chie (feo)	Aitse	Pu'wareni (masculino) Pu'ware-rú (femenino)	Beikéo	Neéhní
Surdo	Kakañede	Tama nã inü (no escucha) Jaü-chie (sordo)	Upatu	Me'wǰírú Mewiiru –unka jéma'la	Ibeie	Yéébtótú
Cego	Kioñedimie	Tama na daü (cego, no mira) Taa niü ni ya dau ngeetü (si nojo)	Chichima Chichima	Meljúrú Meljuru – (unka amala)	lakxe	Ayúúva-ratúh
Malformação	Fieni Fínoka	Chiri ta ira Chie	Aputaka	Pu'waré jewi-ña ko riilúwa Inauke unka pala ñapatakho-ja kalo	Hoé	Nehníñej píiviéh
Vesgo	Kecha – kechatoma – fizido jizuma	Toetü	Yapara	Pi'chuju ijlarí	Nasom-brakeó	Múndúrah uyébét
Não fala Mudo	Uriñedimue	Boré	Upatu	Manumaru		
Inclusão. Todas as pessoas			Y+anukapan	Pajluachu Pitukeja (todas las personas)	P[]a A monomaix	
Síndrome Down			Y+atirikán	Kachuaja naku wepika	ʈKANeka yófi	
Sem cabeça	Kafeníño	Nã naerú	Tima y+akí	Mewila'ru	Itaie	
Não aprende	Onoiaka-ñede	Tama cukua	iyima (Olvidadizo) Kaniu (lento)	Méwikaji	Homokajidone	

Fonte: Elaborado pela autora.

A deficiência como conceito não existe nas comunidades indígenas às margens do rio Amazonas, para o indígena brasileiro conhecedor Magüta (Fermín 2022)²¹ identifica a palavra mais semelhante que é defeito para o que traduz em sua língua nativa em Womatchi, que significa, wo: defeito e matchi: carne, isso é interpretado como “defeito de carne”, portanto através do canteiro “Inclusão e aprendizagem de pertencimento “diverso” ao grupo HISULA e à Escola Normal Superior “Marceliano Eduardo Canyes Santacana” que durante as Práticas

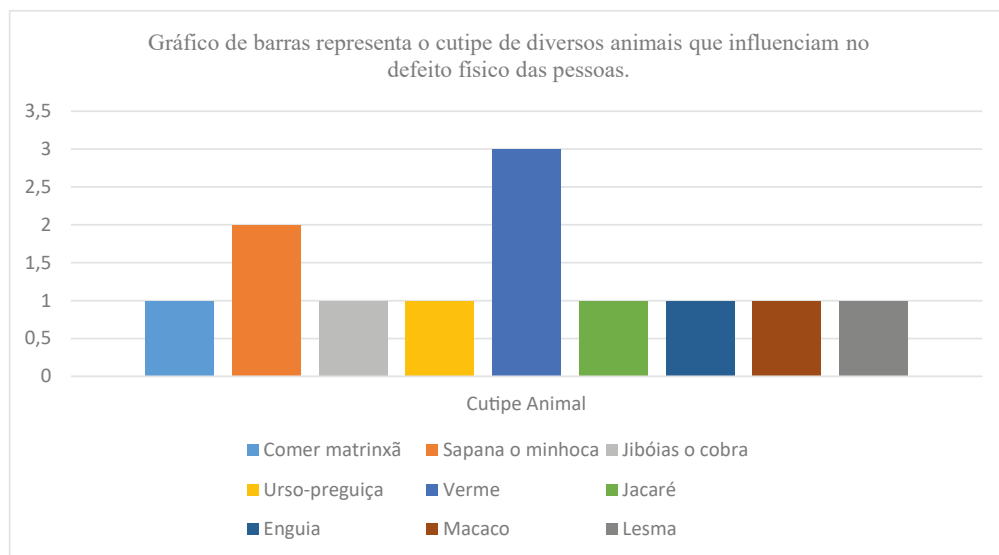
21 Atos Fermín Vasquez, sabedor del pueblo Magüta del municipio de Benjamin Constan- Brasil, en entrevista con el “Proyecto De Extensión: Formación De Profesores Da Educação Básica Na Tríplíce Fronteira Amazônica Do Brasil-Peru-Colômbia: Práticas Decoloniais E Interculturais Nas Vivências Educativas” de a Universidad Federal de la Amazonía UFAN.

Etnoeducativas Etnoeducativas Inclusivas “foram entrevistadas 17 pessoas conhecedoras?, das comunidades indígenas de Mocagüa, Macedônia, Vergel e San Antonio na zona rural do município de Letícia, dos quais 16 pertencem ao povo Magüta ou Tikuna e um ao povo Yagua onde respondem à pergunta: Por que as pessoas nascem com defeitos?²², das comunidades indígenas de Mocagüa, Macedônia, Vergel e San Antonio da zona rural do município de Letícia, das quais 16 pertencem ao povo Magüta ou Tikuna e um do povo Yagua onde respondem à pergunta: Por que as pessoas são nasceu com defeitos?²³

O conhecedor ou sabedor responde a partir de três sentidos, dos quais os dois primeiros são causados pelo cutipe²⁴ seja da natureza dos animais, dos insetos, o segundo originou-se da essência das árvores, da selva e do rio; e o terceiro sentido está relacionado às crenças socioculturais transmitidas de geração em geração ou influenciadas pela colonização, pelas epistemologias do norte global ou pelo eurocentrismo. O povo Magüta preserva a visão ancestral das influências da natureza e menospreza as explicações interculturais.

Desta forma, são apresentados três gráficos estatísticos que permitem detalhar os aspectos acima mencionados retirados da episteme de uma cidade amazônica com influência no município de Letícia, levando em consideração as variáveis assumidas a partir da própria visão.

Gráfico N° 1: Gráfico de barras representa o cutipe de diversos animais que influenciam no defeito físico das pessoas.



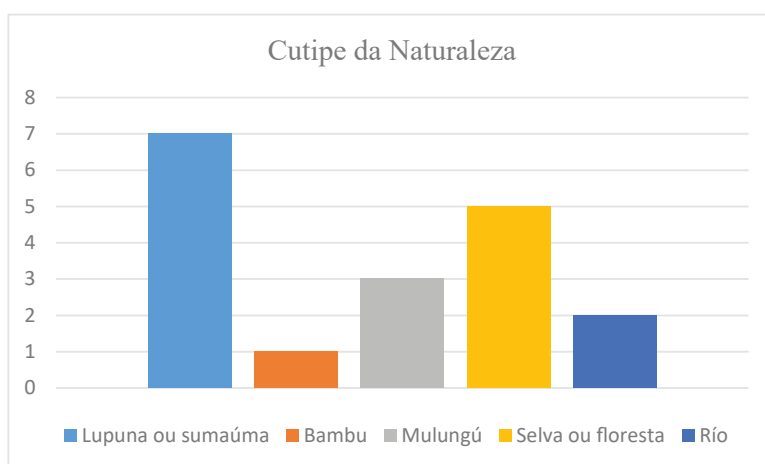
22 Elardo Jordán Parente, Serafina Barreira Ahue, Blanca León Cruz, Zaray Mozombite, José Villa, Consuelo Santos Ruiz, Jorge Cayetano, Libardo Jordan, Celinda Jordan, Olivia Villa, Monica Vasquez, Alejandrina Mozambite, Eleustéria Paima Pérez, Alfonso Moran Farias, Milagros Jordán Parente, Atos Fermín Vásquez e Anibal Samuel Del Aguila

23 O “defeito” ou “deformação” existiu e foi representado nas antigas culturas e civilizações da nossa Abya Yala

24 São filhos da natureza, quando os bebês estão no ventre da mãe absorvem o espírito de um animal, de um inseto, de uma árvore e nascem com suas características ou essências, afetando seu desenvolvimento

Segundo os saberes o cutipe animal, e quando a mãe está grávida e fica exposta ao contato com jibóias, cobras, minhocas, enguias, vermes e jacarés então o bebê nasce e cresce com dificuldade para andar; Por outro lado, quando a mãe come matrinxã (peixe nativo da Amazônia) durante a gravidez a criança nasce com a testa grande, se pegar um urso-preguiça nasce com os dedos grudados e se pegar um macaco ele nasce com dedos longos e não fica quieto, e se pega um caracol corta o umbigo. O aspecto a que mais se referem é o cutipe do verme e o do sanapa ou minhoca.

Gráfico N° 2: Gráfico que representa o cutipe a influência da natureza quanto aos motivos que causam defeitos físicos nas pessoas ao nascer, após contato com algum deles e sua influência na formação e características físicas que assume a pessoa em formação



O cutipe que ocorre pelo contato com a natureza durante a gravidez também condiciona a formação do bebê, principalmente ao passar perto ou sentar nas raízes da Lúpuna ou Sumauma, pois nas raízes dessas árvores abrigam vermes que impossibilitam a criança caminhar quando crescer, e em geral estar na selva, da mesma forma, estar na beira do rio será influenciado pelos peixes e botos cor de rosa, o que afeta sua formação física e mental.

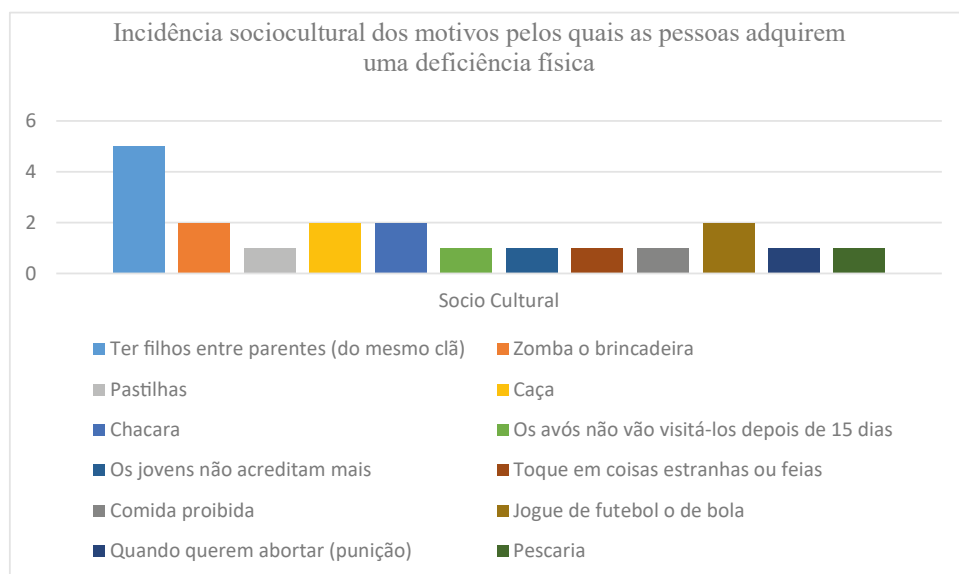
Imagem 2. Representação artística do Cutipe, elaborada pela autora.



Fonte: Elaboração da Autora, 2023

Gráfico N° 3: O gráfico de barras representa a incidência sociocultural dos motivos pelos quais as pessoas adquirem uma deficiência física

224



As crenças socioculturais transmitidas de geração em geração entre o povo Magüta respondem por diversas formas de compreensão da deficiência física e intelectual; O principal motivo é casar ou ter filhos com casais pertencentes ao mesmo clã ou família, da mesma

forma que surge como punição quando a mãe zomba de pessoa com deficiência ou não cumpre o conselho de não comer alimentos proibidos, ou ir ao chacara, ou caçar, ou pescar, já que os animais que estão nesses locais ou que os acessam caçando, são incorporados nas crianças; jogar futebol ou brincar com bola faz com que o bebê sinta dores de estômago. Além disso, quando os avós não visitam o recém-nascido nos primeiros quinze dias para conhecê-lo e ver se ele precisa de alguma oração de cura; Quando os jovens abandonam as crenças do povo ou tentam o aborto, a criança nasce com deficiência como punição pelo que a mãe queria, que ela não nascesse.

Etnoeducación

Começa no território amazônico colombiano, especialmente na zona rural do município de Letícia, com foco em um dos povos indígenas Tikuna ou Magüta, Murui, Kukamie Kukamiria e Yaguas; Neste sentido, toma-se o conceito nacional que existe sobre a Educação dos povos indígenas através da etnoeducação, que “visa fortalecer a sabedoria ancestral, a língua, as tradições e os domínios próprios e autóctones; Também está ligado ao meio ambiente, ao processo produtivo, social e cultural com respeito às suas crenças e tradições”²⁵ Isto torna a prática da etnografia, do estudo de campo ou da pesquisa de trabalho de campo²⁶, que nos permite investigar fenômenos sociais e dar sentido e valor à ancestral região amazônica.

A dimensão da etnoeducação na Colômbia inclui uma política educacional de Estado, que objetiva a identidade cultural dos povos originários, especialmente das comunidades indígenas. Desta forma, a Constituição Política da Colômbia reconhece que se trata de um sistema multiétnico e multicultural, que oficializa as línguas dos grupos étnicos em seus territórios, estabelece o direito dos povos originários com tradições linguísticas próprias à educação bilíngue. , institucionaliza a participação das comunidades na direção e administração da educação e estabelece o seu direito a uma formação que respeite e desenvolva a sua identidade cultural; Neste mesmo sentido, a Lei Geral da Educação²⁷ dirige a etnoeducação sob os princípios da integralidade, da diversidade linguística e da autonomia. Participação comunitária, interculturalidade, flexibilidade, progressividade e solidariedade.

Por outro lado, a Lei da Língua é criada²⁸ que também se baseia na constituição política e dita normas sobre o reconhecimento, promoção, proteção, uso, preservação e fortalecimento das línguas das comunidades indígenas da Colômbia e sobre seus direitos linguísticos, em relação aos seus falantes nativos, neste forma como protege as línguas nativas e coloca como principais atores desse processo, o Estado como defensor da política e dos professores do território rural amazônico, especialmente do ciclo educacional, onde dialogam e escrevem em sua língua e também genuinamente conheça a cultura coletiva.

25 Ley general de educación 115, capítulo 3 artículos del 55 al 63. Ministerio de Educación Nacional 1994

26 Aracely de Tezanos, “El camino a la profesionalización docente”. *PRELAC 1*, (2005): 60-77.

27 Ley general de educación 115 capítulo 3 artículos del 55 al 63. Ministerio de educación Nacional, 1994.

28 Ley 1381 de 2010, Ley de Lenguas.



No entanto, esta valorização identitária é aproveitada pelo movimento e pelas organizações indígenas - na forma de política cultural - para questionar, a nível nacional, o controlo cultural e administrativo.²⁹ O trabalho do etnoeducador é transcendental no contexto multiétnico e multicultural, como eixo de visibilidade e revitalização da cultura e como eixo de articulação com organizações indígenas para a criação de políticas próprias.

A etnoeducação como dimensão do trabalho nas comunidades indígenas da Amazônia, corresponde a processos endógenos de formação e socialização, de acordo com suas próprias características culturais, sociopolíticas, económicas e linguísticas, de tal forma que através deste processo permanente a internalização da ancestralidade cultural seja garantido. que coloca a pessoa no contexto de sua própria identidade.³⁰ A interculturalidade como processo e como princípio da etnoeducação e da democracia implica ter em conta elementos de relevância transcendental. Não há interculturalidade se não ocorrer no quadro do respeito cultural. A aceitação cultural que ocorre a partir do reconhecimento do outro na construção do conhecimento, da sua própria forma de pensar e organizar o seu mundo. Diálogo cultural, baseado no diálogo de saberes e saberes que permite harmonizar os princípios fundamentais de cada cultura. O enriquecimento mútuo, a interculturalidade, implica um enriquecimento mútuo das culturas que entram em contacto; Esse enriquecimento só ocorre se houver uma abertura biunívoca para a alteridade. Portanto, conclui-se que a etnoeducação é um processo de recuperação, valorização, geração e apropriação de meios de subsistência que responde às necessidades e características que a pessoa coloca sobre a sua condição.

A visibilidade dos povos indígenas nas práticas culturais através da etnoeducação e de acordo com as suas próprias características, princípios, métodos, estratégias e objectivos, incentiva os seus membros a tomarem as suas próprias decisões para a sua transformação política, social, económica e territorial, organizando projectos para a sua revitalização cultural e conservação de sua cultura e história. e também pelo reconhecimento na construção de estratégias de aprendizagem a partir da educação dos povos indígenas, para o mundo, para a estruturação de suas aprendizagens, afastando-se de perfis de subjetividades ligadas à cultura eurocêntrica globalizada que só contribui para o desenraizamento e a alienação com a cultura³¹.

Currículo

O currículo tem sido protegido pelas mudanças nos fundamentos ideológicos e filosóficos promovidos pelos estados e nações como reforço dos valores sociais e costumes culturais dominantes, educação cidadã, apoio ao desenvolvimento económico, legitimação de princípios e regimes políticos, promoção de novos conhecimentos, e o desenvolvimento do potencial dos alunos. Espera-se que o currículo, em linha com estas mudanças estruturais globais da cidadania pós-nacional, eduque os alunos para reconhecerem e valorizarem explicitamente

29 Carlos Ariel Mueses Delgado, *Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?*, *Revista educación y pedagogía*, n.º 52 (2008).

30 Luis Alberto Artunduaga, "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia", *Revista Iberoamericana de Educación* Vol. 13, (1997): 36-38. <https://doi.org/10.35362/rie1301136>

31 Omar Rolando Turra Díaz, *Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos*, *Educación y educadores* Vol. 15, n.º 1 (2012), 81-95.

uma sociedade nacional diversificada que procura desenvolver-se para alcançar o bem-estar do país e do mundo. Os estudantes devem aprender a ser bons cidadãos, mas isso está cada vez mais associado à ideia de ser um bom cidadão do mundo em que as nações estão inseridas. Porque a construção da cidadania começa desde a primeira infância e é feita pelas avaliações dos adultos próximos das crianças; Estas confirmam a existência de estereótipos, carregam julgamentos, expectativas inadequadas, preconceitos, relações pessoais insatisfatórias, injustiças e desigualdades.³²

Quanto mais se exalta esta relação entre cidadania global e local, mais enfaticamente ressurge o valor das entidades e diversidades locais, da centralidade do aluno como pessoa e sujeito ativo no processo de aprendizagem e nos esforços de socialização. Partimos, então, da questão: No contexto do nosso próprio cotidiano acadêmico, qual a articulação entre a práxis pedagógica e a aplicação do currículo institucional? Na verdade, a fala e a escrita vão em uma direção e com abordagens claras, mas na prática vão em outra direção, onde o currículo oculto se dá e o saber e o saber são legitimados para manter a reprodução do sistema, dos professores, dos alunos e dos demais atores. Os educadores, consciente ou inconscientemente, tornam-se cúmplices na legitimação daquilo que o sistema capitalista exige. É nos planos e programas de estudo que se organizam e delibram que tipo de conhecimento e que modo de vida deve ser aprendido em sala de aula.³³

O currículo oculto também se mostra com todos aqueles valores, normas, costumes e experiências de vida que não são legitimados, mas que são introduzidos a partir dos quadros ideológicos que tanto o professor quanto o aluno trazem consigo, pois, na ausência de leitura, socialização e de uma dinâmica experiencial, impossibilitam a aplicação integral do currículo por falta de conhecimento e apropriação dos professores e da comunidade educativa. Por isso, é necessário que cada integrante tenha interações diretas que possam propor na construção de um currículo vivencial na comunidade. Desta forma, quando o discurso de que a educação deve ser para “todos”, e que todos os tipos de discriminação devem ser eliminados, há que garantir que o currículo seja flexível e responda a todas as necessidades educativas dos seus membros, ainda mais no O contexto multicultural e multiétnico que o século XXI exige é curricular e inclusivo.

A partir da expressão “currículo rígido”, um elevado número de alunos estão condenado à exclusão, não apenas aqueles com necessidades educativas especiais; É por isso que é urgente corrigir e aceder a um currículo flexível na escolaridade obrigatória para responder ao que uma sociedade democrática exige³⁴, Também nos convida a repensar o currículo, a propor estratégias homogeneizadoras para atender diversos alunos em ambientes educacionais complexos e desafiadores. Desta forma, a concepção de um currículo inclusivo é aquele que “contribui para que o aluno atinja os objectivos de aprendizagem e envolva activamente os

32 Elba Mercedes Palacios Córdoba, Luz Stella Palacio Salgado y Yocasta de Jesús Palacios Calderón, “Hacia un horizonte de ciudadanía intercultural. experiencia pedagógica con la primera infancia”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* vol. 10, n.º 2 (2014), 34-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225003>

33 Celerino Casillas Gutiérrez, “Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria” *Revista Educación* vol. 43, n.º 1 (2019). Doi: <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>

34 María Antonia Casanova Rodríguez, “De la educación especial a la inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes”, *CEE Participación Educativa*, nº 18 (2011), 21.



alunos no próprio processo de aprendizagem.”³⁵. Isso nos permite apostar que os alunos aprendem a valorizar as diferenças.

E nesta mesma direção há que reconhecer a força do currículo “oculto”³⁶ e os cinco objetivos da educação que motivam o sistema: em primeiro lugar, habilidades cognitivas como ler, escrever, ouvir e usar a matemática; em segundo lugar, o desenvolvimento pessoal: alcançar o bem-estar físico, expressar-se no campo artístico, ter uma atitude positiva em relação a si mesmo e aprendizagem; em terceiro lugar, preparar-se como cidadão e assumir funções futuras, tais como mostrar preocupação e respeito pelos outros, trabalhar em colaboração, reconhecer e valorizar as pessoas e a sociedade, outras culturas e história; e, por fim, demonstrar consciência da comunidade e preparação para nela participar, das possibilidades de carreira profissional, das responsabilidades domésticas e do uso construtivo do tempo livre.

Como declarado³⁷ o análise do currículo deve ser feita a partir de cinco áreas: (i) da função social, (ii) do projeto ou plano educativo, (iii) da expressão formal e material, (iv) do campo prático, o que implica a possibilidade de analisar os processos instrucionais e (v) a realidade da prática a partir de uma perspectiva que fornece o conteúdo; estudar o território de intersecção de diversas práticas não só de tipo pedagógico mas também de interações e comunicações educativas e estruturar o discurso sobre a interação entre teoria e prática em educação.

Para se adequar à inclusão educacional no currículo, é necessário ter em mente a educação em valores, o que enfatiza ser uma tarefa inevitável da escola, pois são critérios comportamentais que orientam as preferências, decisões e ações de cada pessoa, que são um núcleo de ideias, crenças e estimativas que dão sentido à vida com sistemas de significados pessoais que facilitam a identidade de grupos sociais ou mesmo a identidade de uma cultura. Portanto, sendo uma ação incorporada a cada pessoa e às suas relações sociais, a inclusão propõe autenticamente estratégias para trabalhar o currículo de acordo com os níveis escolares. Para o ensino primário, propõe atribuir responsabilidades reais na classe e na escola, enfatizando a cooperação, a aprendizagem cooperativa e a criação de um ambiente democrático onde as opiniões são expressas, incluindo a votação; para o ensino secundário obrigatório, dando a oportunidade de discutir acontecimentos actuais que afectam a comunidade, o estado e o mundo; explorar a diversidade cultural através das ciências sociais, da literatura e das artes, e proporcionar oportunidades de envolvimento em projetos escolares e comunitários.³⁸ E para o ensino secundário ou ciclo de formação profissional, a estratégia é incentivá-los a participar em tarefas de serviço público, dar-lhes a possibilidade de participar em intercâmbios com outros países, concertos, centros educativos, investigação, incentivando-os a votar e a serem bem educados. eleitores., atribuir responsabilidades e também deixar claro que o descumprimento tem consequências relevantes. Na verdade, os povos originários em suas práticas cotidianas colocam em ação suas rotinas que são vividas por meio de uma aprendizagem

35 Anne Meyer, David H. Rose y David Gordon, *Universal design for Learning: Theory and practice* (Wakafield, MA: Center for applied special technology, CAST, 2014).

36 Goodlad, 1984

37 José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (España: Morata, 1998).

38 García Araceli Estebaranz, *Los valores en el currículo. Modelos y estilos de educación en valores* (España, 1999).

cooperativa e democrática, onde analisam seus problemas através do diálogo ou conversa na maloca ou no mambadero.

Dentro dos processos de inclusão educacional, a globalização e as reformas curriculares na América Latina e no Caribe devem ser consideradas.³⁹, que promovam a capacidade de uso da tecnologia na educação e que exista uma comunidade de tecnologia educacional na América Latina que permita a expansão das tecnologias; Isso significa que as tecnologias que são ferramentas que apoiam as diferentes áreas envolvidas de acordo com as particularidades de cada aluno são incorporadas ao currículo de forma pedagógica, proporcionando oportunidades de acesso ao conhecimento a partir de diversos suportes ou dispositivos: uso de próteses auditivas, orientações sonoras, pranchas de comunicação, material audiovisual como plataformas, programas interativos entre outros, dando a oportunidade de incluir alunos com deficiência e assim considerando também os recursos didáticos etnoeducacionais específicos de seu território e identidade.

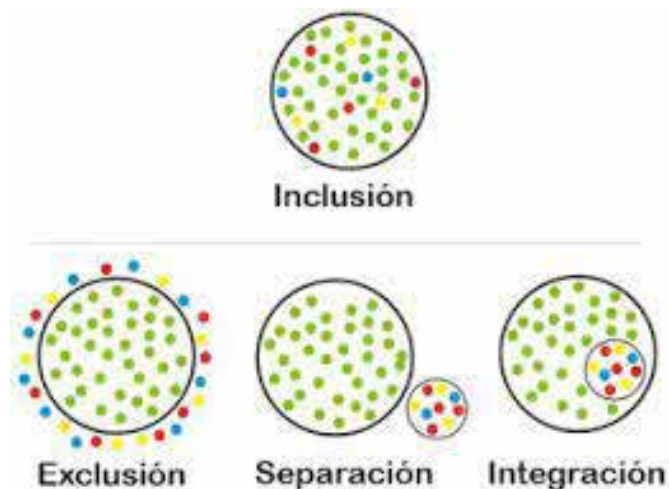
Por outro lado, os princípios Montessori não devem ser ignorados na base de uma pedagogia científica que apoie a construção do currículo a partir da liberdade e da autodisciplina, cultive períodos sensíveis de pensamento absorvente na criança e no adolescente, onde é necessário para a educação seja individualizada, dentro de um ambiente preparado e estimulante, que incorpore materiais especializados e permita que o aluno aprenda por si mesmo, por tentativa e erro, e reconheça o professor como companheiro e facilitador no processo de aprendizagem. É fundamental ter presente o que propõe Diego Di Masi, na conferência “Inclusão social e reformas nos currículos educativos, a experiência da universidade italiana”, já que a partir do modelo biopsicossocial é necessário um intercâmbio multidimensional e interdisciplinar. diferentes abordagens à deficiência; Agora propõe-se basear-se na experiência montessoriana, que ilustra como evolui o processo de inclusão, passando da exclusão, da separação, da integração e do que realmente se espera que seja a inclusão.⁴⁰

39 Boom Alberto Martínez, “Mundialización da educação e reformas curriculares na América Latina”, *Identidade social e construção do conhecimento*, 2011: 46-65.

40 Conferencia doctor Diego Di Masi, en la cátedra HISULA “La inclusión social y las reformas en los currículos educativos, la experiencia desde la universidad italiana, 26 de mayo de 2022.



Figura 3. Fases do processo de evolução da inclusão



Fonte: Conferência Diego Di Masi, 2022

O Centro de Tecnologia Especial Aplicada -CAST, propõe que o currículo seja desenhado de forma a garantir a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daqueles que estão à margem ou nos extremos, seja pelo seu alto ou baixo desempenho e, ao mesmo tempo, incluir no desenho curricular, permite opções para responder às necessidades dos alunos. Também enriquece a forma como os alunos com desempenho “médio” podem aprender,⁴¹ onde se aponta que para facilitar os professores na concepção de propostas curriculares inclusivas dadas na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem UDL de Meyer Rose e Gordon,⁴² mobilizam os quatro componentes do currículo com ênfase em objetivos, avaliação, metodologia e materiais.

Os objetivos funcionam como referência inicial para orientar a metodologia e os meios educacionais que serão utilizados para alcançá-los. Além disso, a definição de objetivos concretos que expressem claramente onde pretendemos chegar permite-nos definir as formas de avaliar de forma inclusiva com a abordagem do DUA, que leva em conta a diversidade dos alunos e atende a cinco requisitos: (i) ser contínuo e focado no progresso dos alunos, (ii) medir resultados e processos, (iii) avaliar o que realmente se pretende avaliar (iv) envolver ativamente os alunos e informá-los da sua aprendizagem. A metodologia é o componente curricular com o qual o professor pode personalizar o ensino e abordar a diversidade da sala de aula, de forma que todos os alunos possam acessar a aprendizagem e atingir os objetivos propostos. A abordagem DUA sustenta que se caracterizam metodologias inclusivas que abordam a diversidade ajustando-se continuamente para responder às necessidades dos alunos e estimulando e criando ambientes colaborativos que incluam todos. Os materiais apoiam processos de aprendizagem relacionados com as três redes cerebrais: motivação e

41 Meyer y Rose, *The future is inn the margins: The role of technology and disability in educatioal reform*, 2005.

42 Anne Meyer, David H. Rose y David Gordon, *Universal Design for Learning: Theory and practice* (CAST Professional Publishing, 2014).

compromisso, acesso à informação e sua compreensão e expressão da aprendizagem. E por fim e (v) quinto requisito, o desenho do currículo com abordagem do DUA: são estratégicos para: refletir sobre a própria prática, analisar os pontos fortes e fracos do processo de ensino - aprendizagem; promover a criação e participar de um grupo de trabalho estável formado por professores que analisem e promovam propostas do DUA e submetam a prática docente à observação.

A análise do currículo deve ser feita a partir de cinco áreas,⁴³ a primeira da função social, a segunda do projeto ou plano educativo, a terceira da expressão formal e material, a quarta área do campo prático, o que implica a possibilidade de analisar os processos instrucionais e a realidade da prática numa perspectiva que proporciona o conteúdo, estudando-o como território de intersecção de diversas práticas não só pedagógicas, mas também de interações e comunicações educativas e estruturando o discurso sobre a interação entre teoria e prática na educação.

O último componente do currículo a considerar é o tipo de material que o professor utiliza para a implementação da proposta didática desenhada para apoio, motivações e compromissos. Requer materiais que permitam a escolha do conteúdo, incluam diferentes níveis de desafios ou andaimes e ofereçam múltiplas opções para gerar e manter o interesse. Para apoiar o acesso à informação e a compreensão, são necessários diversos materiais: glossários técnicos, tradutores, hiperlinks para informações relacionadas ou orientações para orientar o processo de aprendizagem. E para apoiar a expressão da aprendizagem são necessários materiais que possuam ferramentas para analisar, organizar e sintetizar a informação e que permitam evidenciar o que foi aprendido através de múltiplas formas (escrita, áudio, vídeo, desenhos...).

A incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) na sala de aula permite que tanto o professor como os alunos utilizem materiais digitais acessíveis que apoiem os objetivos de aprendizagem e o contexto étnico, uma vez que estes meios não devem ser separados como formas de visibilidade da cultura. Contribuindo com as características inerentes aos mais digitais que proporcionam um elevado grau de flexibilidade, o professor concebe materiais educativos baseados em informação, implementando estratégias para expressar novas aprendizagens e compromisso pessoal.

Portanto, para ter um currículo inclusivo dentro de uma instituição de ensino, deve haver um mecanismo que flua e seja coerente dentro de toda a comunidade, sem ignorar os antecedentes do currículo, a pedagogia científica, o desenho universal para ele e o contexto do território. como laboratório e parte fundamental da aprendizagem e que, de certa forma, “responde às condições culturais, sociais e económicas”. Dá lugar a um currículo inclusivo emergente que garante a educação “para todos” sem discriminação e aborda o multiverso cultural que existe na América Latina.

É importante recuperar, através da educação, os elementos culturais que caracterizam os povos indígenas, mas não para distingui-los da cultura majoritária, mas porque a sabedoria existe para nosso benefício e para os outros. Preocupação para que a língua, a música, a dança, o vestuário, as formas de economia e produção, as culturas tradicionais e a nossa própria

43 José Gimeno Sacristán, *El currículum: una reflexión sobre la práctica* (Espanha: Morata, 1998).



alimentação não desapareçam; a medicina tradicional e os saberes ancestrais, que devem estar em pé de igualdade com os chamados saberes científicos, criando assim a identidade de cada um dos povos

Conclusões

A deficiência no território dos povos indígenas pertencentes ao município de Letícia, na Amazônia colombiana, apresenta diferenças quanto à sua própria nomeação em cada idioma; Por outro lado, a origem da deficiência, ou melhor, entendida como defeito, tem em comum o fato de andar de mãos dadas com a visão de mundo e as práticas ancestrais que têm ocorrido por meio de narrativas de geração em geração, nas quais coincide a influência da deficiência. cosmos através das plantas, dos animais e da selva, chamada Cutipe, durante a gravidez e nos primeiros meses de vida tanto na formação física quanto mental do ser humano.

A inclusão dentro dos povos indígenas multiculturais é entendida como significando que não há exclusão, portanto cada membro da comunidade tem um papel essencial reconhecido por todos de acordo com o seu potencial, portanto, a deficiência é um conceito ocidental e do Norte global que não transcende as epistemologias do sul, pois é designada como uma característica com a qual a pessoa nasce.

De acordo com a visão de mundo e os princípios de cada povo indígena amazônico, identifica-se que eles possuem uma visão particular do currículo e da própria educação autenticamente a partir do território baseada na oralidade, nas narrativas e na transmissão de conhecimentos, que parte de uma didática própria, a aprendizagem do conhecimento cosmogônico através da observação e prática dos avós para os netos e dos pais para os filhos. O que chamamos no Ocidente de currículo oculto e flexível é para os povos indígenas o centro de sua própria educação, criando dinâmicas de apreensão do conhecimento.

Embora na Colômbia a educação dos povos indígenas seja reconhecida constitucionalmente, a etnoeducação é influenciada por políticas globais como diretrizes, normas, direitos básicos de aprendizagem, marcos curriculares, entre muitos outros, fazendo com que a “identidade própria” seja anulada, deixando de lado os ancestrais conhecimento, o território como cenário de aprendizagem e inclusão fora da sala de aula e projetos educativos comunitários com pouco impacto na vida cotidiana.

Conflito de interesses

A autora declara não ter conflito de interesses.

Financiamento

Este trabalho foi financiado com o apoio das Bolsas de Doutorado Bicentenário da Minciencias.



Implicações éticas

O autora declara que este artigo não tem implicações éticas na sua redação ou publicação.

Referências bibliográficas

- Artunduaga, Luis Alberto. "La etnoeducación: una dimensión de trabajo para la educación en comunidades indígenas de Colombia". *Revista Iberoamericana de Educación* 13, (1997): 36-38. <https://doi.org/10.35362/rie1301136>
- Casanova Rodríguez, María Antonia. "De la educación especial a la inclusión educativa: Estado de la cuestión y retos pendientes". *CEE Participación Educativa*, nº 18 (2011), 21.
- Casillas Gutiérrez, Celerino. "Currículum, ideología y capacidad crítica en la docencia universitaria". *Revista Educación* 43, n.º 1 (2019). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.30728>
- Cobeñas, Pilar. "Exclusión Educativa de Personas con Discapacidad: Un Problema Pedagógico", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 18, n.º 1 (2020): 65-81. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.1.004>
- de Sousa Santos, Boaventura. *Introducción: las epistemologías del sur. En: IV Training Seminario de Jóvenes Investigadores en Dinámicas Interculturales*. Portugal: Colección Monografías CIDOB Ediciones, 2000, 11-22.
- Boaventura de Sousa Santos. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del sur*. Venezuela: Ediciones IVIC, 2010, 190.
- Estebaranz, García Araceli. Los valores en el currículo. Modelos y estilos de educación en valores. España, 1999.
- Martínez, Boom Alberto. "Mundializacao da educacao e reformas curriculares na América Latina", *Identidade social e construação do conhecimento*, 2011: 46-65.
- Melendez Rojas, Raudin Esteban. "Las políticas públicas en materia de discapacidad en América Latina y su garantía de acceso a una educación inclusiva de calidad". *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 19, n.º 2 (2019). <https://doi.org/10.15517/aie.v19i2.36916>
- Meyer, Anne, David H. Rose y David Gordon. *Universal design for Learning: Theory and practice* Wakafield, MA: Center for applied special technology, CAST, 2014.
- Ministerio de educación de Colombia. Decreto 1421. *Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 29 de agosto de 2017, 5.
- Mueses Delgado, Carlos Ariel. Etnoeducación en Amazonas: ¿se indianizó la institucionalidad educativa o se institucionalizó la propuesta indígena?". *Revista educación y pedagogía*, n.º 52 (2008).
- OEA, Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las personas con Discapacidad, 1999. Recuperado <http://www.oas.org/juridico/spanish/tratados/a-65.html>.
- Organización Mundial de la Salud, Informe Mundial sobre la Discapacidad (Malta: OMS, 2011).
- ONU, Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2006. Recuperado en mayo de 2017. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Padilla Muñoz, Andrea. "Discapacidad: contexto, concepto y modelos", *International Law. Revista Colombiana de Derecho Internacional*, n.º 16 (2016): 381 – 414.
- Palacios Córdoba, Elba Mercedes, Luz Stella Palacio Salgado y Yocasta de Jesús Palacios Calderón. "Hacia un horizonte de ciudadanía intercultural. experiencia pedagógica con la primera infancia".

- Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 10, n.º 2 (2014), 34-61. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134144225003>
- Peirano, Claudia, Swapna Puni Estévez & María Isabel Astorga, "Educación rural: oportunidades para la innovación", *Cuadernos de Investigación Educativa* 6, n.º 1 (2015), 53-70. <https://doi.org/10.18861/cied.2015.6.1.7>
- Sacristán, José Gimeno. *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. España: Morata, 1998.
- Soto Arango, Diana Elvira. *La maestra rural en Colombia. Historias de vida de maestras. Mediados del siglo XX*. Tunja: Fundación FUDESA, 2014, 12.
- Tezanos, Aracely de. "El camino a la profesionalización docente". *PRELAC* 1, (2005): 60-77.
- Turra Díaz, Omar Rolando . Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y educadores* 15, n.º 1 (2012), 81-95. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- Williamson, Guillermo. *Una experiencia de educación rural en el territorio*. Chile: De tranapunte, 2018.
- Yarza de los Ríos, Alexander y Zoila Romualdo Pérez. Discapacidad en los pueblos indígenas y originarios de Abya Yala. Colombia: CLACSO, 2023.
- Romualdo Pérez, Zoila, Michelle Lapierre, Andrea Moctezuma Balderas, Xóchitl Escobedo y Alexander Yarza de los Ríos. *Discapacidad en los pueblos indígenas y originarios de Abya Yala Un giro decolonial, Intercultural y Crítico*. Buenos Aires: CLACSO, 2023.

Bibliografía

- Alba, Pastor Carmen. *Diseño Universal para el aprendizaje educación para todos y prácticas de enseñanza inclusivas*. Madrid: Morata, 2018.
- Barnadas, Ana Juliá. Cómo se desarrolla la libertad en las Aulas Montessori, según las etapas evolutivas y características psicológicas. *Presentación para el VII congreso de filosofía de la educación*. CCE Montessori-Palau, Junio de 2012, 5.
- Bolaños Bolaños, Guillermo y Zaida Molina Bogantes. *Introducción al currículo*. Costa Rica: EUENED, 1990, 182. https://books.google.com.co/books?id=Ew_JkA-5EaUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Buelvas Otero, Dairo Emiro. *Sobre la base de la visibilización de los Pueblos indígenas*. Panamá: Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología y Tecnología UMECIT-Panamá, 2020. 391.
- Contreras Domingo, José. *Enseñanza, currículum y profesorado, introducción crítica a la didáctica*. Madrid: Akal S.A., 1994.
- Cuevas González, Eduardo. "Pedagogía Montessori más allá del método". *Revista de Educación de Puerto Rico*, n.º 30 (2015): 170-176.
- Cunningham, Mirna y Paul Kanyinke Sena. Estudio sobre la situación de las personas indígenas con discapacidad, con especial atención a los desafíos que enfrentan respecto del pleno disfrute de los derechos humanos y la inclusión en el desarrollo. *Foro permanente para las cuestiones indígenas 12º periodo de sesiones*. Nueva York, 2013.
- De Sousa Santos, Boaventura. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes". En *Epistemologías del Sur (perspectivas)*, de B y Meneses, M.P. De Sousa Santos, 39. Madrid: AKAL, 2015.
- Duk, Cynthia y Javier Murillo. El mensaje de la educación inclusiva es simple, pero su puesta en práctica es compleja. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 12, n. 1 (2018): 11-13. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000100011>
- Fermín, Vasquez Atos, entrevista de Mendoza Aguilar, Adriana Elena. *Concepción de discapacidad desde la etnia Magüta. Projeto De Extensão: Formação De Professores Da Educação Básica Na Tríplice*

- Fronteira Amazônica Do Brasil-Peru-Colômbia: Práticas Decoloniais E Interculturais Nas Vivências Educativas*. Benjamin Constan, 11 de Septiembre de 2022.
- Fernández Adriana, y Daniela Durán Rojas. "Actuar-Enseñar entre la Diversidad: Construyendo". *Revista internacional de Educación para la Justicia Social* 9, N.º 72 (2020: 71-88. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.004>
- Foschi, R. *María Montessori*. España: Octaedro, S.L., 2020, 198.
- Fundación Argentina María Montessori FAMM. *Currículo*. Argentina: 2015. <https://www.fundacionmontessori.org/>
- Hamilton, David. "Orígenes de los términos educativos clase y currículum". *Revista de educación: Historia del currículo*, n.º 1 (1991): 187-206, 295.
- Lillard, Angeline and Nicole Else. *Evaluating Montessori Education*. *Science* 313, 5795 (2006): 1893-4. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Lima, Luiza de Nazaré Mastop Barbosa y Priscila Faulhaber. *De Ticuna a Magüta um estudo sobre o universo Ticuna*. Brasil: Museu Paraense Emílio Goeldi, 2000.
- Malagón Plata, Luis Alberto, Luz Helena Rodríguez Rodríguez y José Julián Ñañez Rodríguez. *El currículo: fundamentos teóricos y prácticos*. Tolima: Universidad del Tolima, 2019.
- MEN, Ministerio de educación Nacional. «Ley general de educación 115 capitulo 3 articulos del 55 al 63. Ministerio de educación Nacional.» Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 8 de Febrero de 1994. Capitulo 3 artículos 55-63.
- Meyer anne y Rose, David. The future is inn the margins: The role of technology and disability in educational reform. En *The universally designed classroom: Accessible curriculum and digital technologies*. Cambridge: Harvard Education Press, 2005, 15-35.
- Moreno Romero, Oliveiro de Jesús. *Contexto y aporte de María Montessori a la pedagogía, a la ciencia y a la sociedad de su momento*. Colombia: 2012.
- Moreno Romero, Oliveiro de Jesús. *La pedagogía científica en María Montessori: aportes desde la antropología, medicina y psicología*. Colombia: Universidad Santo Tomás, 2012.
- Sanchidrian Blanco, Carmen. *María Montessori. El método de la pedagogía científica*. Madrid: Grupo editorialsiglo XXI, 2014, 29-34,109.
- Schalock, Robert. Hacia una nueva concepción de la discapacidad. España: 1999, 18-20. <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Schalock.pdf>.
- UNESCO. Conferencia Internacional de Educación. *Anexo XVI*. Ginebra: UNESCO, 2004. 8-14.





Formación de agricultores y diálogo entre las culturas: estudio de caso de la ecología y tecnología del olivo

Antonio Medina Rivilla¹ ✉

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, España
<https://orcid.org/0000-0002-1483-0668>

María C. Medina Domínguez²

Universidad Nacional de Educación a Distancia UNED, España
<https://orcid.org/0000-0003-3500-9913>

Concepción J. Medina Domínguez³

Universidad Francisco de Vitoria, España



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18013>

Historia del artículo:

Recibido: 07/12/2023
Evaluado: 20/03/2024
Aprobado: 10/04/2024
Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Medina Rivilla, Antonio; Medina Domínguez, María C.; Medina Domínguez, Concepción J. "Formación de agricultores y diálogo entre las culturas: estudio de caso de la ecología y tecnología del olivo" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.43 (2024).

Resumen

Objetivo: desarrollar un modelo de profesionalización de agricultores con énfasis en el cultivo, cuidado y ecología del olivo y aceite, desde un enfoque de encuentro entre las culturas de Bailén (mediterránea) y Villa de Leyva (tropical).

Originalidad/aporte: la singular innovación e investigación formativa, que armoniza la profesionalización de los agricultores en una nueva ecología y economía sustentables, con apoyo de la tecnología drónica.

¹ Doctor en Educación, UNED, ComProFeSu,

² Doctora en Educación, UNED, ComProFeSu, tatinamedina@invi.uned.es

³ Doctora en Economía, UNED, ComProFeSu, conchitamedinadominguez@gmail.com

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Antonio Medina Rivilla, Calle Ópalo, 7, Pozuelo de Alarcón, Madrid, 28224. amedina@edu.uned.es



Método: el método empleado es el mixto, puesto que el proceso de investigación desde la complementariedad, pero con singular profundización en el estudio de caso y narrativas autobiográficas de agricultores innovadores.

Estrategias de recolección de información: diseñamos instrumentos y nos focalizamos en el estudio de caso de agricultores en Bailén y Comarca, complementados con diálogos y encuentros culturales en explotaciones agrarias y análisis de la visión olivarera en Villa de Leyva y Comarca.

Conclusión: se ha generado un modelo teórico-práctico de profesionalización de agricultores basado en el conocimiento de la cultura olivarera, la aplicación de la tecnología drónica, el desarrollo de organizaciones cooperativas y el compromiso con una nueva ecología y ética para el desarrollo y valoración de la historia y parajes olivareros, que ha incidido en una nueva salutogénesis.

Palabras clave: *Formación de agricultores; ecología, ética.*

Farmer Training and Intercultural Dialogue: A Case Study of Olive Ecology and Technology

238

Abstract

Objective: to develop a model for the professionalization of farmers with a focus on the cultivation, care, and ecology of olives and olive oil, from the perspective of interaction between the cultures of Bailén (Mediterranean) and Villa de Leyva (tropical).

Originality/Contribution: The unique innovation and formative research that harmonizes the professionalization of farmers in a new sustainable ecology and economy, supported by drone technology.

Method: A mixed approach was employed, as the research process is based on complementarity, special attention has been devoted to case studies and autobiographical narratives of farmer innovators.

Information Collection Strategies: Instruments were designed, focusing on the case study of farmers in Bailén and Comarca, supplemented by dialogues and cultural exchanges at agricultural farms, and an analysis of the vision of olive growing in Villa de Leyva and Comarca.

Conclusion: A theoretical-practical model of farmer professionalization has been developed based on an understanding of olive culture, the application of drone technology, the establishment of cooperative organizations, and a commitment to a new ecology and ethics for the development and appreciation of olive history and landscapes, resulting in a new salutogenesis.

Keywords: *Farmer Training; Ecology; Ethics*





Formação de agricultores e diálogo entre culturas: um estudo de caso sobre a ecologia e a tecnologia da azeitona

Resumo

Objetivo: desenvolver um modelo de profissionalização de agricultores com ênfase no cultivo, cuidado e ecologia das oliveiras e do azeite, a partir de uma abordagem que reúne as culturas de Bailén (mediterrânica) e Villa de Leyva (tropical).

Originalidade/suporte: a inovação única e a investigação formativa, que harmoniza a profissionalização dos agricultores numa nova ecologia e economia sustentáveis, com o apoio da tecnologia drone.

Método: o método utilizado é o método misto, uma vez que o processo de investigação a partir da complementaridade, mas com singular aprofundamento no estudo de caso e narrativas autobiográficas de agricultores inovadores.

Estratégias de recolha de dados: desenhamos instrumentos e centramo-nos no estudo de caso dos agricultores de Bailén e da região, complementado com diálogos e encontros culturais nas explorações e análise da visão olivícola de Villa de Leyva e da região.

Conclusão: foi gerado um modelo teórico-prático de profissionalização dos agricultores baseado no conhecimento da cultura da oliveira, na aplicação da tecnologia drone, no desenvolvimento de organizações cooperativas e no compromisso com uma nova ecologia e ética para o desenvolvimento e valorização da história e dos sítios olivícolas, que teve impacto numa nova salutogénese.

Palavras-chave: *Formação de agricultores; ecologia; ética.*

Introducción

La formación de los profesionales agrícolas requiere de una singular adaptación y de una búsqueda permanente de sentido de los saberes y prácticas más relevantes para las personas en su diversidad territorial y contextual, a la vez que se vive en una ingente apertura y flexibilidad, además de las exigencias de un mundo en intensa búsqueda de significados en escenarios de incertidumbre y especialmente ante la presión desmedida de la digitalización y la existencia de profundas brechas entre las personas, las culturas y los territorios.

La pregunta central de este trabajo radica en la búsqueda de una respuesta creativa y argumentada de la universidad y de las instituciones educativas en general, ante los enormes



retos de los nuevos grupos humanos en evolución y singularmente por las auténticas expectativas de los agricultores de las zonas rurales, contemplados inadecuadamente por el resto de las personas que habitan en cambiantes y complejos escenarios urbanos.

Las numerosas preguntas han de partir de una más amplia y retadora: ¿qué formación demandan los agricultores en el mundo actual, en la década 2023-2033, conscientes del sentido y del verdadero principio de la educación para todas las personas a lo largo de su vida, que incida en un estilo y claves para responder a los necesarios equilibrios que cada ser humano, las comunidades rurales y la pluralidad de culturas nos exijan?

Hemos de descubrir las verdaderas expectativas de los auténticos habitantes de los entornos rurales y devolverles el significado y las respuestas atinadas que cada trayectoria de vida y proyecto humano nos cuestiona y reclama desde un sincero apoyo a la búsqueda y esperanza que las nuevas formas nos exigen y un profundo compromiso ético, al corresponderles afrontar con gozo y satisfacción una acción de pleno y permanente desarrollo integral, comunitario y ecosostenible.

Diseñar algún plan de verdadero apoyo y transformación permanente de los más valiosos procesos en y desde los que los agricultores y los habitantes de los entornos rurales han de tomar conciencia de su verdadero lugar en una sociedad de la complejidad y de la glocalización, que nos exige una visión abierta y pluridimensional en la que hemos de resituar el diálogo entre lo local, rico y singular, pero con verdaderos encuentros y aprendizajes compartidos con y desde otras culturas, en la misma línea de anteriores trabajos⁴.

La formación a lo largo de las trayectorias vitales requiere de las instituciones universitarias y de las más diversas comunidades una línea de colaboración y desarrollo sostenible que signifique, en opinión de Baldacci⁵², un inmenso y actualizado currículum ético y sociocultural que devuelva a todas las personas, pero esencialmente a docentes y diseñadores de nuevos programas y proyectos educativos, un intenso compromiso con los auténticos valores universales y las nuevas formas de desempeñar la educación.

Las incertidumbres, crisis e intensas presiones desde los escenarios bélicos, impiden que se manifiesten los verdaderos valores y significados ligados a la paz, el entendimiento, el diálogo, la solidaridad, la igualdad, la inclusión, el respeto, entre otros, que, de acuerdo con Medina, Ruiz-Cabezas y Medina⁶³, evidencian el principal desafío para el profesorado,

4 María Concepción Domínguez Garrido, Adiel Ruiz-Cabezas y Antonio Medina Rivilla, "Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19 n.º 29 (2017): 111-134.

María Concepción Domínguez Garrido, Ernesto López-Gómez, and María Luz Cacheiro-González, *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* (Madrid: Dykinson, 2021).

Antonio Medina Rivilla y Agustín De la Herrán Gascón, *Futuro de la Didáctica General* (Madrid: Ediciones Octaedro, 2023).

Antonio Medina Rivilla y Günter L. Huber, eds., *Identidades migrantes y formación del profesorado: Investigación educativa para el encuentro entre culturas fronterizas* (Madrid: Editorial Universitas, 2023).

Adiel Ruiz-Cabezas, María Castañar. Medina Domínguez y Antonio Medina Rivilla. "Currículum ético-sociocultural: planificación de la enseñanza para el desarrollo de la axiología social" *Revista Derechos Humanos y Educación* 1, n.º 8 (2023): 143-165.

5 Massimo Baldacci, *A Socio-Ethical Education Curriculum: Proposals for Democratic School* (Roma: Carocci, 2022).

Massimo Baldacci, La Scuola e l'educazione ético-sociale, *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1, n.º 8 (2023): 25-27.

6 Antonio, Medina Rivilla, María C. Medina Domínguez y Adiel Ruiz-Cabezas, "Parte I: didáctica para superar desafíos futuros", en *Futuro de la didáctica general*, editado por Antonio Medina Rivilla y Agustín de la Herrán Gascón (Madrid:

con énfasis en el universitario, que ha de descubrir los verdaderos retos de la sociedad de la tercera década, a fin de atender los principales objetivos sostenibles, pero intensificando el más relevante y necesario logro: un auténtico encuentro dialógico entre todas las personas y culturas.

Nos hemos de comprometer con programas que ofrezcan a los ecosistemas agrarios nuevos canales, acciones y recursos que, empleando las experiencias vividas, se dirijan hacia un futuro incierto, pero con nuevas visiones, asentadas en las identidades y el sentimiento profundo unido al equilibrio emocional y a una exigencia creciente del pleno encuentro y la generación de un discurso abierto y en empatía, desde el cual llevar a cabo una creativa, ética y compartida educación rural, implicada con todas las personas de las diversas culturas durante toda la etapa existencial de cada ser humano.

Educación integral de los profesionales: valoración de los territorios y de sus habitantes más allá de la ruralidad y la diversidad cultural

La fuerza del entorno rural y de sus habitantes ha de ser el componente sustancial de una nueva educación que requiere de una didáctica prospectiva y transformadora, a la vez que nos cuestiona los auténticos significados y los deseos de ser, compartir y potenciar el verdadero reto de cada persona, grupos y participantes en un proceso inter e intrageneracional que devuelva a todas las comunidades el incentivo de búsqueda, entendimiento y acercamiento entre las personas del ecosistema en el que afianzan y han de consolidar los verdaderos proyectos educativos más allá del actual.

Medina Rivilla, Medina Domínguez y Ruiz-Cabezas⁷ muestran algunos destacados focos y desafíos subrayando los principales aspectos que se han de trabajar, mejorar e investigar permanentemente desde principios consolidados. Así, entre los focos que hemos de trabajar, mejorar e investigar permanentemente señalamos los siguientes: modelos didácticos, interacción y discurso didáctico, proceso de enseñanza-aprendizaje, humanización de las TIC y, especialmente, el derecho a una educación singular y personalizada, que profesionalice a cada agricultor y docente.

Se ha propuesto iluminar y profundizar en estos aspectos esenciales que hemos de atender desde nuestra reflexión y trabajo en colaboración: docentes participantes, familias, expertos y supervisores, al construir un verdadero escenario de diálogo, búsqueda e innovación permanente, enriqueciendo este amplio proceso mediante la aplicación de los principios de complejidad, glocalización, creatividad, personalización, inclusión, territorialización, innovación y colaboración, al trabajarlos de modo intenso y singular. Tales principios se han de indagar transversal y complementariamente, así, para lograrlo avanzamos en un marco de plena prospectiva y en sintonía con lo anterior, que nos implica a cada docente para buscar en y a partir del propio principio la mejor adecuación y afianzamiento del significado y búsqueda constante, desde cuya amplitud de miras hemos de enfocar la práctica auto y

Ediciones Octaedro, 2023) 13-85.

7 Antonio, Medina Rivilla, María C. Medina Domínguez y Adiel Ruiz-Cabezas, "Parte I: didáctica para superar desafíos futuros"...



coformativa, al devolver a cada profesional que desee avanzar en su propia identidad, la línea pertinente y los principales cometidos que en los periodos de iniciación profesional se requieren para una verdadera práctica creativa y fundamentada.

Hemos de afianzar el significado de la ruralidad desde la perspectiva de Latour⁸, así como en una visión antroecológica que implica buscar el sentido y adaptación de las prácticas formativas, atendiendo al contexto y complejidad de cada escenario, avanzando en la riqueza diferencial de la nueva agricultura y su intensa actualización, desde la que tiene verdadero valor el aprender y formarse en comunidad. El acto didáctico es el encuentro en reciprocidad y coformación de todas las personas de la comunidad y culturas en diálogo.

¿Cómo afianzar la diversidad y el encuentro cultural?

El desarrollo de un estilo agrario que armonice los retos de la nueva transformación sociotecnológica y digital con los saberes ancestrales, el respeto profundo a la vida y formas de producción más reconocidas por las propias comunidades implica enormes desafíos y probablemente genere nuevos desarraigos rurales y ecoambientales.

La amplitud de culturas y territorios que desde la realidad tradicional africana (Nigeria, Guinea Ecuatorial, Camerún, Angola, Congo, etc.) a la evidente evolución del significado y saberes adaptados y enriquecidos en continuo diálogo con las culturas desde La Guajira hasta los límites con la cultura cafetera y, como lo evidencian muy variados saberes, tradiciones, lenguas y verdaderas formas de vida encarnadas por los wayús, koguis, etc., así como los habitantes precolombinos del entorno de Tunja, Villa de Leyva, entre otras poblaciones, constatan la pluralidad y fecunda riqueza de las nuevas maneras de ser y ampliar el verdadero sentido y los retos de la educación para el encuentro, diálogo y enriquecimiento mutuo entre las personas, culturas, comunidades y pluralidad de etnias en interacción que, identificadas con sus propios territorios, requieren de nuevos modelos y estilos de desempeñar las concepciones y las prácticas formativas, conscientes de las múltiples visiones y trayectorias vitales engarzadas en cada territorio y la propia visión de la ruralidad.

El enfoque del diálogo y encuentro entre las culturas nos facilita nuevas visiones que se orientan a trabajar en colaboración, asumiendo responsabilidades y microempresas, y nuevas formas de tomar los grandes desafíos, tanto intra como en intercomunidades requeridas de una abierta relación con otras culturas, pueblos y pluralidad de enfoques de la ruralidad de los territorios.

Los significados y retos para profundizar en las identidades personales y comunitarias son esenciales para clarificar la formación, dado que la educación ha de reflejar las concepciones, acciones y proyectos, con especial énfasis en y para cada ser humano (personalización educativa y colaboración global).

La formación ligada al territorio (local), pero ampliada y enriquecida desde la visión de un ciudadano del mundo (globalización/mundialización), propicia nuevas síntesis y características genuinas de unas prácticas formativas que descubran una posible armonización entre el respeto profundo a las tradiciones y los grandes desafíos de los nuevos estilos agrotecnológicos, característicos de una agricultura de precisión que hemos de conocer y valorar, al tomar

8 Bruno Latour, "Moderniser ou écologiser. A la recherche de la Septième Cité", *Écologie & Politique: Sciences, Culture, Société* 13 (1995): 5-27.

conciencia del principal significado de la necesaria humanización de la tecnología, los ámbitos educativos y el pleno encuentro entre las personas y culturas en contextos requeridos de estilos de colaboración emergentes y en el respeto a las más relevantes culturas. Así, a modo de ejemplo, trabajaremos el cuidado y cultivo del olivo en la comarca de Bailén-Carolina y de Villa de Leyva, que representan el futuro de una nueva y profunda visión de diálogo y desarrollo de productos, parajes y ecosistemas olivareros sostenibles.

Fundamentación del modelo de formación que orienta el programa de profesionalización

La capacitación y actualización permanente de los profesionales del ecosistema agrario, con énfasis en la cultura del olivo, se enmarca en la concepción y el desarrollo del principio de aprendizaje a lo largo de la vida, de conformidad con la educación permanente de jóvenes y profesionales que requiere de un nuevo enfoque del aprendizaje experiencial, de la toma de conciencia, de su valor y del compromiso de toda persona, para formarse a lo largo de su existencia.

Hemos recuperado algunos modelos de capacitación y transformación profesional⁹ que consideran al ser humano y al profesional del olivo, en particular, el máximo protagonista en la incertidumbre y complejidad del mundo actual.

Cada joven profesional, colaborador y asociado a este proyecto debe aportar, consciente del significado, los estilos de vida y los nuevos desafíos ante la apertura a un cuidado singular, en armonía y equilibrada economía para generar las nuevas explotaciones del olivo.

243

Microcredenciales y equilibrio sociocultural y ético

La finalidad esencial del nuevo certificado de capacitación profesional es “formar a los jóvenes, los profesionales y los colaboradores en la cultura, identidad y compromiso con la organización/empresa del aceite para promover un nuevo paisaje olivarero que propicie los productos más fecundos para la salud integral de todas las personas, así como el afianzamiento de una humanidad en permanente mejora”, que se concreta en:

- El conocimiento riguroso, actualizado y fundamentado de los saberes claves para entender y desempeñar ejemplarmente la profesión de olivarero.
- Las actuaciones en el cultivo de los paisajes olivareros y el desarrollo de una auténtica

9 Antonio Medina Rivilla et al., *Formación del profesorado: Actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*, (Madrid Editorial Universitaria Ramón Areces, 2013).

Antonio Medina Rivilla et al., *Innovación de la educación y de la docencia*. (Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2015).

Emilio Álvarez Arregui. *Universidad, investigación y conocimiento: el valor de la I+D+i para evolucionar hacia una sociedad sostenible y responsable* (Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2020).

Emilio Álvarez Arregui, “The Evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The Value of Skills in Professional and Personal Development”. *Aula Abierta* 48, n.º 4 (2019): 349-373.

Saturnino Torre, “La formación del profesorado. Un reto para educación superior”, *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 14, n.º 2 (2018): 95-96.

relación con el disfrute y la permanente transformación de la cultura del olivar.

- Trabajar desde una “deontología profesional” y asumir la complejidad de los enfoques y fundamentos de una vida ético-axiológica.
- Generar una economía integrada desde nuevos modelos para el desarrollo sostenible.
- Crear un clima de encuentro entre las organizaciones promotoras de nuevos escenarios para mejorar las cooperativas agrarias.

Las universidades han de formar al profesional en saberes, habilidades y competencias para el cultivo del olivo con la finalidad de lograr que cada persona alcance un destacado equilibrio humano, apoyado en una fundamentada base sociocultural y orientado por un auténtico compromiso que responda a las continuas transformaciones en el ser y actuar de cada estudiante implicado (verdadero sentido y aplicación de las microcredenciales).

La formación se logrará al configurarse una línea prioritaria desde una indagadora comunidad de profesionales, que descubran y asuman el aprendizaje a lo largo de la vida, como base y camino de superación integral y permanente que se manifieste en un equilibrio cognitivo, afectivo-emocional y psicomotriz, para una visión integradora y holística de la función del agricultor.

Diseño del programa formativo

El certificado de profesionalización en la cultura y cuidado del olivo para una ecología sustentable se logra al cursar y superar un programa *ad hoc*, pero desarrollado en los Centros Asociados de UNED, con el apoyo de Cooperativas Agrarias, pero atendiendo al diagnóstico de las expectativas y necesidades de los jóvenes y profesionales en sus respectivos puestos de trabajo, aunque abiertos a jóvenes con interés y expectativas ante los factores demandados del cultivo del olivo.

Competencias

- Profesional: liderazgo en la cultura y mejora integral del cultivo del olivo y desarrollo de cooperativas agrarias.
- Comunicativa: comprensión e interpretación de los mensajes y presentación motivadora de un discurso, innovador y sociorrelacional.
- Sistémica: comprensión de los nuevos ecosistemas del olivo y su significado ecológico-cultural.
- Tecnológica: selección y justificación del avance digital y aplicación de drones a la mejora del cultivo, así como la adaptación de técnicas para la reducción de plagas.

Las competencias constituyen una línea directriz para la construcción del programa formativo, así como la base para subrayar las claves de la generación de la identidad profesional de cada agricultor y ofrecer a las organizaciones las principales aportaciones y el desempeño del liderazgo que se espera para avanzar y capacitar a las personas dedicadas a la transformación y consolidación de la sociedad ecosostenible del siglo XXI.

La formulación de las competencias constituye la principal toma de decisiones y la elección de las destacadas formas de aprender a conocer, aplicar y ser en las más relevantes maneras de actuar y resolver los problemas característicos de la sociedad de la digitalización, la ecología

sostenible y el avance en una cultura de transformación integral que consolide el ideal de ser y liderar las tareas propias de la vida rural.

El avance en las competencias seleccionadas, con foco en la comunicación, colaboración, digitalización, tecnológica y ecológica, constituye en sí mismo la garantía para avanzar en el fomento y consolidación de las microcredenciales, síntesis integrada y transformadora de los estilos formativos para desarrollar en los futuros programas de profesionalización de las nuevas generaciones, así como de la aplicación del modelo de formación a lo largo de la vida.

Se proponen nuevos modelos y métodos para formar a los estudiantes en el desempeño de las competencias, que manifiestan la complejidad, riqueza y nuevas bases para entender y afianzar la educación integral de las personas, orientada a la mejora de la identidad profesional, la contextualización y el análisis de la tipología de tareas que han de realizar los formadores y formandos para dar respuestas creativas, generadoras de un nuevo estilo de ser humano¹⁰.

El diseño de programas basados en competencias profesionales constituye el marco y la principal orientación para apoyar a los jóvenes en los respectivos territorios, y proporciona a cada cultura nuevos caminos para entender el reto del encuentro y diálogo entre los seres humanos, con especial énfasis en la comprensión de los nuevos escenarios ecológicos, síntesis entre los cultivos, parajes, árboles y nuevas plantaciones en proceso, y en el compromiso con el desarrollo sustentable.

El programa formativo propuesto selecciona las competencias más relevantes en el momento actual: comunicación, centrada en el diálogo y la reciprocidad entre las diversas culturas agrarias y la digital-tecnológica, necesitada de una auténtica humanización y adaptación a las identidades y prácticas relevantes que caracterizan a las nuevas organizaciones cooperativas, capacitando a los participantes en este programa ante los principales desafíos ecológico-ambientales, sociorrelacionales, socioeconómicos, ético-transformadores, etc., aspectos esenciales por trabajar en cada una de las competencias, pero de modo integrado en el conjunto elegido y orientado desde un tratamiento sistémico¹¹.

La visión formativa que orienta el programa pretende configurar actividades y prácticas como componentes esenciales, que evidencien que el avance en las competencias depende de la tipología de tareas, su integración y adecuación a la personalización de cada participante, parejas y equipos de aprendices en el desempeño y solución de los problemas y casos prácticos, en función de su relación experiencial e impacto transformador en las explotaciones agrarias.

Objetivos

General: valorar la adecuación y generación de la cultura y práctica de cuidado y mejora de explotaciones y cooperativas aceiteras y su incidencia en la identidad profesional y la calidad del paisaje.

Específicos:

- Vivenciar nuevas formas de cultivo, aplicando tecnologías eficientes y propiciadoras de una ecología sostenible, con un uso ético de los avances digitales.

10 Medina Rivilla y Medina Domínguez, *Formación en competencias. Modelos y métodos didácticos innovadores...*

11 Medina et al., "Parte I: didáctica para superar desafíos futuros".



- Crear las bases para tomar decisiones que mejoren la ecología, el cuidado de los olivos y la generación de nuevos paisajes que transformen los modos de vida saludables de las comunidades de agricultores.
- Trabajar en las organizaciones y cooperativas desde una auténtica cultura y práctica de corresponsabilidad.
- Actuar responsablemente en el tratamiento de plagas y escenarios complejos.
- Afianzar la identidad profesional y desarrollar las organizaciones, impulsando una intensa toma de conciencia en la mejora de la salud y de las crisis envolventes.

Justificación del conjunto de bloques (contenidos formativos)

El programa para la actualización y certificación profesional de los participantes, al trabajarse en una modalidad mixta, pero con especial predominio de la enseñanza a distancia y virtual, apoyada en una orientadora y dedicada tutela, que se concreta en la tutoría académica en empatía y armonía emocional. Se requiere implicar a los estudiantes en la búsqueda de bases de datos, selección de minivideos en YouTube, así como su colaboración en la generación y actualización de los contenidos formativos.

La secuencia de los bloques instructivos se explicita en:

- a) Modelo de formación y optimización de competencias y economía del olivo.
- b) Salud, cuidado y cultivo del olivo (enfermedades).
- c) Tecnología drónica, TIC e IA.
- d) Salud y aceite.
- e) Actividades formativas y trabajo final del curso, certificado profesional.

Los criterios para seleccionar, componer y trabajar los bloques formativos son:

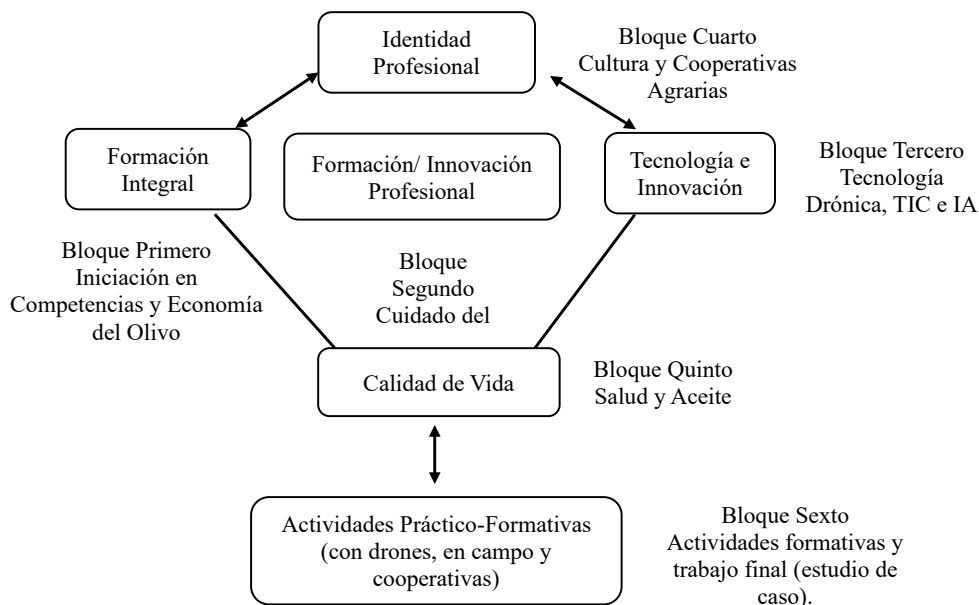
- Actualidad.
- Relevancia.
- Estructura interna.
- Integración.
- Validez del propio contenido.
- Impacto en la identidad y desarrollo profesional.
- Calidad formativa.
- Prospectiva.

Estos criterios han de aplicarse de modo interrelacionado, global y cada vez más abiertos a su revisión crítica.

Los expertos implicados en el diseño del programa han destacado la pertinencia de los saberes y del modo de conocer de los jóvenes y futuros profesionales de la agricultura, con énfasis en la generación de nuevos procesos de conocimiento. Pero tales saberes deben contribuir y fundamentar la identificación y el desarrollo de las competencias profesionales, la solución de casos prácticos y el impacto en el logro de una ecología y medio ambiente sostenibles para los implicados, las cooperativas y organizaciones agrarias y la sociedad en su conjunto. Para ello, se hace hincapié en nuevo estilo e identidad profesional de todos los participantes en el programa: formandos, formadores, organizaciones, empresas, etc.

A continuación, representamos la integración de los saberes en torno a los elementos que se mencionan en la Figura 1.

Figura 1. Integración de saberes



Metodología

La metodología aplicada para comprobar el diagnóstico favorable de los expertos consultados ha consistido en la complementariedad: método cualitativo y cuantitativo, para cuya integración se ha diseñado un cuestionario *ad hoc* y validado por 15 expertos quienes analizaron la pertinencia de las preguntas cerradas y abiertas que lo conforman; así mismo, se aplicaron grupos de discusión, entrevistas en profundidad, y se utilizó la técnica de Delphi, consultando a una veintena de expertos de varios países europeos, aplicando cuestiones relacionadas con la vida y el futuro de los participantes en el programa, y avanzando en la implicación de las organizaciones cooperativas, centros de formación profesional y empresas tecnológicas, que han aportado un valioso juicio y visiones a los grandes retos de la formación de los agricultores en un mundo incierto y en un ecosistema de gran complejidad y sostenibilidad.

El instrumento diseñado constituyó un apoyo destacado para la selección de las principales cuestiones aplicadas a los entrevistados y a los participantes en grupos de discusión, constituidos por expertos y profesionales en el cuidado y cultivo del olivo, mediante la acomodación pertinente, atendiendo a los retos, problemas y proyectos futuros que atañen

a los agricultores y que se han configurado en torno a diferentes cuestiones centradas en la génesis e identificación del nivel de implicación y desempeño en la cultura del olivo. Las preguntas presentadas se han formulado en las siguientes dimensiones:

1. Papel de la universidad en la formación de agricultores.
2. Nivel de motivación de los agricultores para realizar programas de formación.
3. Avances en la formación de competencias personales y profesionales.
4. Identificación de la formación requerida por los agricultores.
5. Problemas destacados en la profesión del olivarero/a.
6. Participación en experiencias de buenas prácticas profesionales, describiendo su satisfacción, necesidades y preocupaciones.
7. Narrativa y análisis de sus trayectorias de vida.

El proceso de investigación diagnóstica se ha realizado teniendo en cuenta las anteriores dimensiones y valorando su pertinencia, originalidad y adecuación al desempeño previo y futuro de la profesión de agricultor. Se destacan las más valiosas y coherentes afirmaciones de los 20 profesionales y expertos consultados, como base para la adaptación y diseño del programa de formación.

- Primera dimensión. El papel de la universidad en la formación continua de los más implicados profesionales del olivo es crucial, a juicio de los participantes en el proceso de investigación, entre cuyas afirmaciones se destaca: “las universidades han de asumir los nuevos desafíos de los sectores de la sociedad, necesitados de una justificada actualización”.

248

En el resto de las consideraciones presentadas se destaca la importancia de una respuesta creativa y de fundamentación profunda, que se espera de la institución universitaria para aportar soluciones innovadoras al sector primario de la sociedad, profundizando en una formación humanista, tecnológica, eficiente y justificadamente innovadora, que brinde a los agricultores oportunidades y verdaderos apoyos ante los retos que vive con carácter mundial el mundo agrario.

- La segunda dimensión contempla la necesaria motivación de los agricultores para dar una respuesta pertinente ante la oferta formativa de las universidades, que debe satisfacer a tal motivación y toma de conciencia que expresan aquellos.

Los expertos han confirmado que en el momento actual pocas profesiones y sus protagonistas “expresan una tan elevada motivación y verdaderos deseos para su capacitación y autosuperación profesional”.

La Unión Europea, a través de programas como el Erasmus+, ha asumido y confirmado la urgencia y profunda demanda que el sector primario de estos territorios requiere de una profunda atención y promoción a los verdaderos y futuros agricultores. En este sentido se destaca la madurez y extensa dedicación de los jóvenes y profesionales en los entornos olivareros.

- La tercera dimensión citada y focalizada en la formación en competencias y demandas tecnológicas ha puesto de manifiesto que el sector olivarero requiere y está dispuesto a asumir las ofertas de la sociedad del conocimiento y en general los compromisos a

los que les invitan las universidades, como base para atender los ingentes problemas de alimentación y salud del mundo globalizado.

En conexión con el concepto de microcredencial y desarrollo de las competencias profesionales, sistémicas y tecnológicas, la sociedad rural y las personas que viven en los entornos agrarios requieren de programas formativos cuya principal aportación radica, en “redescubrir lo que conocemos y hemos logrado dominar en nuestra práctica como profesionales del olivo, para desde lo vivido y conocido, superar las incertidumbres actuales y futuras y redescubrir nuevas culturas tecnológicas y maneras de comprender, avanzar y aprender a ser y a actuar con eficiencia y precisión reflexivo-indagadora”, según lo expresa un profesional de la cultura del olivo, en la pregunta abierta del cuestionario *ad hoc*.

La competencia digital y su aplicación para mejorar la toma de decisiones y actualizarlas desde un enfoque técnico, ético-social y humanista, justifican la pertinencia y urgencia de un diseño actualizado y un desarrollo creativo del programa generado.

- La cuarta dimensión, por su propia naturaleza: identificación de la formación requerida, obliga a decidir y encontrar las modalidades de programas y el concepto transformador de la formación en curso para poder atender las cambiantes necesidades ecoambientales, reviviendo el poder e impacto que una auténtica formación integral y humanista ha de tener para conseguir una plena profesionalización de cada uno de los agricultores, con singular énfasis en los dedicados a la cultura y tecnología del olivo y sus explotaciones.

Se destaca que los expertos consultados expresan el nuevo sentido y capacitación tecnológica y de alta digitalización que se espera que los protagonistas de los parajes olivareros han de alcanzar y aplicar. Se han vivido dos significativas visiones formativas entre los expertos y profesionales del olivo: la integrada por una identificación y uso racional de la drónica e inteligencia artificial, y la configurada por concepciones y prácticas centradas en la armonía entre la sostenibilidad y la acomodación a la misma de los instrumentos digitales más avanzados (robótica, computación, etc.), de manera que proporcione a los agricultores algunas respuestas atinadas, prudentes y activadoras para conseguir un adecuado ritmo a las innovaciones agrarias.

- Se ha señalado la exigencia de una formación actualizada para los agricultores a partir de la identificación de los problemas y que han sido trabajados desde la dimensión “problemas en la profesión”. Entre estos problemas se ha subrayado la capacitación en una cultura de un desempeño agrícola ecosostenible que mejore las explotaciones de olivos en coherencia con una agricultura de precisión, pero equilibrada y en armonía, dado el gran desafío que ha planteado a los agricultores el nuevo estilo de plantación y repoblación de la tierra dedicada a este cultivo.

Algunos de los problemas señalados requieren verdaderos procesos innovadores en el cultivo, en la atención a las plagas y estrés hídricos, y en las nuevas posibilidades de recolección del fruto de la aceituna, en atención a las demandas ecoambientales y al logro de un equilibrio armónico y suficiente de la producción y porcentaje de aceite contenido en el fruto.

- El desafío de descubrir y asumir nuevos modelos de sembrado de olivos y de recolección del fruto, junto a una adecuada rentabilidad y calidad de vida, constituye uno de los problemas más señalados por la comunidad olivarera. El programa ha de atender al gran valor de los paisajes y entornos olivareros ante el cambio climático,

el estrés hídrico y la emergencia de nuevas modalidades de plagas que afectan al ecosistema y a las propias plantas. El análisis realizado se sintetiza en descubrir los métodos y procesos adecuados para responder a las más destacadas y consolidadas prácticas que se requieren en un nuevo cuidado y cultivo de las plantas que repercutan en la mejora de la salud de todas las personas. Esta dimensión de participación y de buenas prácticas ha sido muy valorada por los implicados en este proceso diagnóstico, quienes propugnan: “formar a los agricultores en un estilo reflexivo-investigador que les prepare para profundizar de manera coherente y argumentada en el desempeño de las mejores prácticas que incidan en la transformación del cuidado y cultivo de los olivos, singularmente, en el gran debate acerca de los sistemas de nueva plantaciones de olivos, técnicas de laboreo acompasado y meditado, así como el profundo respeto a las cortezas vegetales y a la contención de las intensas erosiones que la cambiante meteorología y la diversidad pluviométrica e intensidad en la misma provoca en zonas de una orografía abrupta”. (Respuesta a la pregunta abierta de uno de los encuestados a la pregunta abierta del cuestionario)

- Se requiere de los profesionales del olivo incorporar la metodología narrativa y el análisis y coestudio de sus propias trayectorias de vida. Dado que se espera de las narrativas profesionales el aprendizaje experiencial y el autoanálisis de las principales crisis vividas de manera personal e institucional, y cuya superación es imprescindible si se pretende asegurar la continuidad y la mejora de los estilos de cuidado y cultivo de las explotaciones y parajes olivereros. La gran pregunta que ha de resolver la academia en colaboración con las organizaciones y empresas agrarias es el sistema de producción, la calidad de los ecosistemas y el impacto, la vida y salud de todas las personas en un planeta en crisis y urgido de nuevas y permanentes investigaciones e innovaciones de modelos, métodos y programas integrados de actualización a lo largo de la vida de los profesionales del olivo.

250

Elaboración de materiales didácticos y recursos tecnológicos

Las instituciones universitarias, las organizaciones agrarias y las cooperativas aceiteras colaboradoras e implicadas en este programa internacional aportarán un nuevo diseño de materiales didáctico de carácter híbrido, en el que la tutela académica, el estudio de casos y la combinación de materiales clásicos y de máxima actualidad como procesos instructivos innovadores o selección de alguna modalidad de chat característico de la inteligencia artificial, constituyen algunos de los valores más destacados de este plan de formación.

Se destaca el diseño *ad hoc* de materiales didácticos en red, plataformas y minivideos, así como una tutoría integrada y orientación a los estudiantes para resolver casos prácticos y avanzar en los retos y proyectos que se propongan. Se estimulará el trabajo en parejas entre el alumnado, al armonizar la experiencia de los expertos profesionales con los más jóvenes.

Diseño singular y adaptado de recursos y tareas de aprendizaje que se concretan en la elaboración de materiales didácticos en coherencia con la tipología y el diseño propio de la UNED, que impulsen ambientes híbridos e incrementen la complementariedad de la tutoría telemática, las redes sociales y el empleo de plataformas.

Se han propuesto acciones, ejercicios y tareas -individualizados y socializados-, que cada estudiante y los equipos de participantes en el programa asumen, entre los que podríamos destacar los siguientes:

- Aplicación de recursos multimedia.
- Formulación de problemas prácticos.
- Diseño de casos y de situaciones nuevas.
- Autopropuesta de actividades concretas.
- Presentación de narrativas, trayectorias de vida de los participantes, experiencias y retos futuros.

Conclusiones

El programa proporciona una visión holística, profesionalizante y de formación integral a los agricultores, con énfasis en el cuidado del olivo y aceite.

Se establecen las bases de un modelo de formación integral, desarrollo de competencias y búsqueda de nuevos ideales, imágenes y auténticas vivencias para afianzar la identidad profesional, en coherencia con la formación en y más allá de los empleos con una visión y mentalidad glocalizadora, compleja y ecosostenible.

Se incorpora el desafío de la formación y el desarrollo profesional en el marco de las microcredenciales, devolviendo a formadores y formandos una visión capacitadora, enriquecida con nuevos valores, atentos a los principios anteriormente señalados, con énfasis en la colaboración. Así como una modalidad de aprendizaje mezclado, el uso de ambientes híbridos de aprendizaje y el conocimiento-experiencial aplicado en las cooperativas aceiteras, explotaciones agrarias y parajes olivareros ecosostenibles.

Contribución de los autores:

Antonio Medina Rivilla: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); María C. Medina Domínguez: investigación, conceptualización, escritura (borrador y original); Concepción J. Medina Domínguez: escritura (borrador y original)

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

Los autores declaran que no tienen conflictos de interés.



Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas


- Álvarez Arregui, Emilio. *Universidad, investigación y conocimiento: el valor de la I+D+i para evolucionar hacia una sociedad sostenible y responsable*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, 2020.
- Álvarez Arregui, Emilio. "The Evolution of the University in the Learning and Teaching Society. The Value of Skills in Professional and Personal Development". *Aula Abierta* 48, n.º 4 (2019): 349-373.
- Baldacci, Massimo. *A Socio-Ethical Education Curriculum: Proposals for Democratic School*. Roma: Carocci, 2022.
- Baldacci, Massimo. La Scuola e l'educazione ético-sociale. *Revista Derechos Humanos y Educación*, 1, n.º 8 (2023): 25-27.
- De la Torre, Saturnino. "La formación del profesorado. Un reto para educación superior". *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 14, n.º 2 (2018): 95-96.
- Domínguez Garrido, María Concepción, Ernesto López-Gómez y María Luz Cacheiro-González. *Investigación e internacionalización en la formación basada en competencias* Madrid: Dykinson, 2021.
- Domínguez Garrido, María Concepción, Adiel Ruiz-Cabezas y Antonio Medina Rivilla. "Experiencias docentes y su proyección en la identidad profesional: el caso de las maestras de Santa Marta y su entorno". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19 n.º 29 (2017): 111-134.
- Latour, Bruno. "Moderniser ou écologiser. A la recherche de la Septième Cité". *Écologie & Politique: Sciences, Culture, Société* 13 (1995): 5-27.
- Medina Rivilla, Antonio y Agustín De la Herrán Gascón. *Futuro de la didáctica general*. Madrid: Ediciones Octaedro, 2023.
- Medina Rivilla, Antonio y Günter L. Huber, eds. *Identidades migrantes y formación del profesorado: Investigación educativa para el encuentro entre culturas fronterizas*, Madrid: Editorial Universitat, 2023.
- Medina Rivilla, Antonio y Medina Domínguez María Concepción, eds. *Formación en competencias. Modelos y métodos didácticos innovadores*. Madrid: Editorial Universitat, 2023.
- Medina Rivilla Antonio, María C. Medina Domínguez y Adiel Ruiz-Cabezas. "Parte I: didáctica para superar desafíos futuros". En *Futuro de la didáctica general*, editado por Antonio Medina Rivilla y Agustín de la Herrán Gascón, 13-85. Madrid: Ediciones Octaedro, 2023.
- Medina Rivilla, Antonio, Joaquín Gairín Sallán, María José Albert, Ramón Pérez Pérez, María Luz Cacheiro González y Eufasio Pérez Navío. *Innovación de la educación y de la docencia*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2015.
- Medina Rivilla Antonio, María Concepción Domínguez Garrido, Eduardo Ramos Méndez, Genoveva Levi Orta, Cristina Sánchez Romero. *Formación del profesorado: actividades innovadoras para el dominio de las competencias docentes*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, 2013.
- Ruiz-Cabezas, Adiel, María C. Medina Domínguez y Antonio Medina Rivilla. "Curriculum ético-sociocultural: planificación de la enseñanza para el desarrollo de la axiología social". *Revista Derechos Humanos y Educación* 1, n.º 8 (2023): 143-165.
- Torre, Saturnino. "La formación del profesorado. Un reto para educación superior", *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales* 14, n.º 2 (2018): 95-96.



El uso de la inteligencia artificial en la investigación científica

Luz Bety Díaz Subieta¹✉

UNIMINUTO, Colombia

 <https://orcid.org/0000-0002-9745-0205>



Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18014>

Historia del artículo:

Recibido: 12/12/2023

Evaluado: 15/03/2024

Aprobado: 27/03/2024

Publicado: 21/04/2024

Cómo citar este artículo:

Díaz Subieta, Luz Bety. "El uso de la inteligencia artificial en la investigación científica" Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol.26 no.43 (2024).

Resumen

Objetivo: mostrar los usos actuales y las posibilidades de la inteligencia artificial en la investigación científica de manera que se conozcan las prácticas emergentes.

Originalidad/aporte: el aporte de este estudio de revisión consiste en presentar un escenario mundial, lo más completo posible, de las tendencias actuales respecto a la utilización de la IA para hacer investigación.

Metodología: se lleva a cabo una investigación documental a partir de la revisión sistemática cualitativa, que da cuenta de los principales usos actuales de la inteligencia artificial en investigación científica.

¹ Docente investigadora. Maestría de Educación UNIMINUTO, luz.diaz.s@uniminuto.edu

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Luz Bety Díaz Subieta, Calle 143, no. 9-42, Bogotá, Barrio Cedro Narváez, sector Cedritos, Apartamento 309, Edificio Arcos del Portal, luz.diaz.s@uniminuto.edu



Estrategias de recolección de información: el punto de referencia para esta revisión documental se llevó a cabo desde lo cronológico, a través de: 1. Arqueo de fuentes: seleccionando referentes que desarrollan el tema; 2. Revisión: en la cual se depuran los referentes teóricos más relevantes; 3. Cotejo: comparación y organización de las fuentes seleccionadas mediante fichas y matriz de autores; 4. Interpretación: mediante análisis de los principales referentes teóricos; 5. Conclusiones: se muestran los aspectos más relevantes de la temática.

Conclusión: los investigadores deben aprender no solo a utilizar la inteligencia artificial, sino también a hacerlo de manera responsable y ética considerando los impactos sociales que puedan generar los resultados de sus investigaciones a través de IA.

Palabras clave: *Investigación científica; inteligencia artificial; innovación; tendencias.*

The Use of Artificial Intelligence in Scientific Research

Abstract

254

Objective: To show the current uses and possibilities of artificial intelligence in scientific research, aiming to shed light on emerging practices.

Originality/contribution: The contribution of this review study lies in presenting a comprehensive global overview of current trends in the utilization of AI for research purposes.

Methodology: A qualitative systematic review is conducted through documentary research, highlighting the primary current uses of artificial intelligence in scientific research.

Information gathering strategies: The chronological reference point for this documentary review was established through: 1. Source survey: selecting key sources that delve into the topic; 2. Theoretical review: identifying the most relevant sources; 3. Comparison: Comparing and organizing selected sources using cards and author matrices; 4. Interpretation: Analyzing the main theoretical references; 5. Conclusions: Highlighting the most significant aspects of the subject.

Conclusion: Researchers must not only learn how to use artificial intelligence but also do so responsibly and ethically, considering the social impacts that may arise from the results of their AI-supported research.

Keywords: *Scientific research; artificial intelligence; innovation; trends.*



A utilização da inteligência artificial na investigação científica

Resumo

Objetivo: mostrar as utilizações e possibilidades actuais da inteligência artificial na investigação científica, de modo a fornecer uma visão das práticas emergentes.

Originalidade/suporte: a contribuição deste estudo de revisão é apresentar um cenário global, tão completo quanto possível, das tendências actuais na utilização da IA na investigação.

Metodo: é realizada uma investigação documental com base numa revisão sistemática qualitativa, que dá conta das principais utilizações actuais da inteligência artificial na investigação científica.

Estratégias de recolha de dados: o ponto de referência para esta análise documental foi realizado de forma cronológica, através de: 1. Mapeamento de fontes: seleção de referências que desenvolvem o tema; 2. Revisão: em que se depuram as referências teóricas mais relevantes; 3.

Conclusão: os investigadores devem aprender não só a utilizar a inteligência artificial, mas também a fazê-lo de forma responsável e ética, considerando os impactos sociais que os resultados da sua investigação através da IA podem gerar.

Palavras-chave: *Investigação científica; inteligência artificial; inovação; tendências.*

255

Introducción

Como todas las tecnologías, la inteligencia artificial ha permeado y está cambiando tanto la educación como las formas de hacer investigación, fomentando la innovación y elevando la calidad y aplicación de los resultados enfocados hacia la solución de problemas sociales, ambientales, geopolíticos, entre otros. Igualmente, estas tecnologías aportan elementos importantes para la investigación científica, tales como procesamiento ágil y efectivo de grandes volúmenes de datos, identificación precisa de patrones y tendencias, predicciones mucho más exactas, establecimiento de correlaciones y tendencias que no son fácilmente identificadas a través de los métodos tradicionales de investigación; además, ha desarrollado diferentes herramientas específicas enfocadas en la investigación, por ejemplo, ChatGPT y muchas otras.



Como lo indica la Universidad de Sevilla², uno de los grandes temores frente al uso de la IA en investigación es el plagio; sin embargo, es innegable que estas tecnologías ya vienen incursionando a pasos agigantados en diferentes ámbitos humanos y que su uso ético y adecuado facilita y fortalece claramente los procesos investigativos. De hecho, ya existen algunos rastreadores oficiales de datos de contenidos provenientes de la IA y se está avanzando hacia la protección de derechos de autor en estas tecnologías.

Otro de los temas centrales en esta temática es que, como lo plantea Roberts³, si los gobiernos invierten en inteligencia artificial para investigación e innovación más rápida y efectiva, se está haciendo una importante contribución al desarrollo de los pueblos. Para llegar a esto, se requiere dictar políticas de Estado claras que se operacionalicen en pro del beneficio común y, a su vez, avancen hacia la regulación ética del uso adecuado de la IA.

Se vienen desarrollando cada vez más y mejores herramientas de IA para facilitar la investigación o para hacer investigación propiamente dicha⁴, entre ellas podemos nombrar, por ejemplo:

Elicit.org: permite hacer una revisión altamente especializada de bibliografía, rastrea y construye la justificación de un tema, anticipa posibles efectos de una investigación, plantea opciones claras de preguntas de investigación y facilita la discusión humano-humano o humano-IA sobre temas específicos.

Actualmente, la IA se está aplicando en campos muy importantes de investigación, tales como aprendizaje inteligente, medicina, gestión de conocimiento, desarrollo de *software* y prototipos, predicción del comportamiento, análisis de emociones, modelos de ingeniería para ampliar la comprensión de las funciones cognitivas y el funcionamiento cerebral, robótica, entre muchas otras⁵.

Por todo lo anterior, es necesario que los académicos y los investigadores nos actualicemos y preparemos frente a lo que ya se viendo haciendo con el uso de la inteligencia artificial en nuestros ámbitos, de manera que la investigación científica sea cada vez más efectiva en cuanto a aportes, mejoras, producción y gestión de conocimiento.

Desarrollo

Los usos de la inteligencia artificial son diversos y crecientes, entre los principales se encuentran: búsqueda y optimización; *machine learning* y razonamiento probabilístico; redes neurales; visión por computadora; procesamiento de lenguaje natural y representación

- 2 Universidad de Sevilla, "Inteligencia artificial en la investigación y la docencia universitaria", *Revista Investiga: Monográficos sobre Investigación*, n.º 41 (2023): 1-12.
- 3 Huw Roberts, et al., "The Chinese Approach to Artificial Intelligence: An Analysis of Policy, Ethics, and Regulation", *AI & Soc.* n.º 36 (2020): 59-77.
- 4 Julian Cárdenas, *Inteligencia artificial: herramientas para la investigación e innovación*, Networkianos, 2022. Disponible en <https://networkianos.com/inteligencia-artificial-herramientas-de-inteligencia-artificial-para-la-investigacion-e-innovacion/>
- 5 Iván Suazo, "Inteligencia artificial en investigación científica", *SciComm Report 3*, n.º 1 (2023): 1-3.

del conocimiento; planificación y toma de decisiones, y sistemas difusos. Al respecto, un informe del Foro Consultivo Científico y Tecnológico de México (FCCyT)⁶ explica algunos de estos principales campos:

- Aprendizaje computacional: a través del método de ensayo y error, los sistemas aprenden a ejecutar tareas y a partir de la experiencia van perfeccionando estos desempeños.
- Redes neuronales: se basan en el modelo de funcionamiento de las neuronas del ser humano, siendo el más exitoso el modelo de neuronas profundas (alto número de neuronas que funcionan de manera jerarquizada) para el reconocimiento de imágenes y de la voz humana.
- Modelos probabilísticos predictivos: la IA rastrea las probabilidades reales para llegar a predicciones ciertas frente a diferentes fenómenos, como enfermedades, etc.
- Modelos gráficos para la toma de decisiones: se presentan relaciones entre variables, con seguimiento y precisión respecto a cada una de las decisiones tomadas por el modelo, las cuales pueden rastrearse de manera específica, actualmente este modelo se utiliza bastante en el diagnóstico de enfermedades y en otros procesos.
- IA y *big data*: su combinación se utiliza en la predicción comportamental y búsqueda y análisis de las mejores posibles soluciones ante un problema. Es bastante utilizada en ingeniería y medicina y ha generado el inicio y desarrollo de diferentes proyectos y organizaciones de investigación, como el Instituto Alan Turing, que es el Instituto de Inteligencia Artificial y de Ciencia de Datos del Reino Unido.
- Pensamiento computacional: la IA está facilitando a los estudiantes el desarrollo de diferentes habilidades relacionadas con el denominado pensamiento computacional, entre las cuales se encuentran: abstracción, solución de problemas, enfoque al logro, toma de decisiones, análisis de datos, desarrollo de algoritmos. Esto empieza a generar estudiantes más competitivos que pueden desempeñarse efectivamente en espacios multidisciplinarios y multiculturales.

Específicamente, en lo relacionado con el desarrollo de investigación mediante IA, existen varios intereses, pero tal vez los más importantes son, por una parte, los de los sectores productivos y en alianza desde intereses económicos que, de acuerdo con la UNESCO⁷, donde se ha generado un 1.2 % de crecimiento del PIB por año, a partir de 2016.

Por otra parte, por supuesto están los intereses científicos, académicos y de divulgación de resultados, puesto que la IA, especialmente la IA generativa, ha facilitado el crecimiento de investigación básica y aplicada en diferentes países, lo que generó un incremento del 12.9 % anual⁸. Esto se debe a que las diferentes herramientas de IA facilitan diferentes procesos de investigación, disminuyen los tiempos y los costos de los estudios y producen mayor impacto al lograr estudios macro con grandes cantidades de datos. Asimismo, aspectos como la indagación teórica que se requiere en investigación académica se hace mucho más eficiente y rápida a través de IA.

6 Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT), "Inteligencia Artificial", *INCYTU*, n.º 12 (2018): 1-6.

7 UNESCO, "El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento: una perspectiva de derechos, apertura, acceso y múltiples actores". *El Correo de la UNESCO*, n.º 3, (2021): 1-41.

8 Elsevier, *Artificial Intelligence: How knowledge is created, transferred, and used* (Corfú: Elsevier, 2019).



Evidentemente, en materia de investigación, en el mundo entero se llevan a cabo macroestudios muy importantes a través de inteligencia artificial; por ejemplo, tanto en Estados Unidos como en Europa la investigación principal a través de IA se relaciona con temas de salud mundial, mientras que en China este tipo de investigaciones están orientadas al desarrollo de la agricultura.

Una preocupación permanente desde el auge de la IA ha sido su regulación, aspectos normativos, éticos, entre otros. Precisamente, en 2019 los países miembros del G20⁹ emiten un marco normativo con principios que empiezan a regular con claridad la IA en diferentes aspectos, entre ellos, la investigación llevada a cabo a través de estas tecnologías, que es enunciada en la Sección 2. Políticas nacionales y cooperación internacional para una IA confiable:

2.1 Invertir en investigación y desarrollo de IA

a. Se orienta a los gobiernos para que proyecten inversión pública a largo plazo y fomenten inversión privada en aspectos de investigación sobre IA o dada por IA, destacando de manera muy importante que las principales temáticas de investigación desarrolladas a través de IA deben estar concentradas en: implicaciones éticas, impactos sociales, retos técnicos y asuntos de política y normatividad.

b. Se promueve el generar tanto desde el gobierno como desde la inversión privada recursos para investigaciones encaminadas a la utilización de grandes cantidades de datos abiertos, regulados, que respeten la privacidad de las personas, de manera que sea propicio un entorno de investigación permanente de alto impacto pero que a su vez sea seguro con claros lineamientos de interoperabilidad y estándares de funcionamiento.

Respecto a los denominados *open source*, uso libre de la información y resultados dados a través de investigaciones desarrolladas mediante IA, Brostrom¹⁰ hace hincapié en la importancia de que estos conocimientos sean de uso libre, que muchas más personas puedan hacer investigación y desarrollo de soluciones reales a los problemas humanos a partir del uso de IA y especialmente que las aplicaciones que van surgiendo de estas tecnologías sean accesibles para todos. Afortunadamente, quienes están investigando y logrando resultados con el uso de IA tienden a compartir el conocimiento generado de manera libre a través de conferencias, grabaciones y plataformas *open source*, y además están publicando sus investigaciones, tanto para compartir conocimiento como para lograr mayor audiencia interesada en estos usos investigativos de la IA. Estos investigadores están prefiriendo trabajar en organizaciones que permiten la publicación abierta, ya que de esta manera la información se masifica, aumenta su valor y el prestigio y reconocimiento por parte de la comunidad científica. Este mismo autor indica que las personas de áreas de tecnología que usan IA comparten el código fuente y la arquitectura de manera que facilitan el uso efectivo por parte de otras personas.

En cuanto a la apertura de las investigaciones realizadas mediante IA, la UNESCO¹¹ informa que los investigadores de entidades públicas en general publican en recursos de uso abierto, porque la reputación de sus estudios depende de la evaluación de otros investigadores, pero

9 G20, *Ministerial Statement on Trade and Digital Economy*, Osaka, Japan, junio, 2019.

10 Nick Brostrom. *Strategic Implications of Openness in AI Development*. Oxford: Future of Humanity Institute, Oxford University, 2016.

11 UNESCO, *Keystones to Foster Inclusive Knowledge Societies*, (Paris: UNESCO Publishing, 2015).

los investigadores de empresas privadas están sujetos a los intereses productivos y económicos de estas organizaciones, que, dados los hallazgos y descubrimientos, pueden tener alguna obligatoriedad de reserva con los datos y con el conocimiento generado. También se está promoviendo la movilidad de investigadores que desarrollan sus estudios con IA entre empresas de tecnología y de ingeniería y laboratorios de investigación de universidades, fortaleciendo de esta manera intercambio de conocimiento entre diferentes organizaciones. Actualmente existen varias empresas privadas que tienen laboratorios de investigación propios y promueven desde allí la movilidad entre investigadores.

De manera puntual, uno de los principales medios de publicación de investigación llevada a cabo con IA en la actualidad es precisamente OpenReview.net¹², que fue creada por el Laboratorio de Síntesis y Extracción de Información de la Facultad de Ciencias de la Información de la Universidad de Massachusetts. Dicha herramienta se enfoca a través de una interfaz completa que fomenta el intercambio libre de conocimiento entre la comunidad científica en cuanto a lo siguiente

Revisión de pares abierta: permite apertura para la revisión de pares a diferentes niveles y se utiliza para la revisión de ponencias y conferencias en eventos de diferente índole, revisión de artículos para revistas, experimentación con diferentes estrategias de revisión y divulgación de estudios abiertos, y aborda aspectos como confidencialidad y sesgo.

Publicación abierta: facilita la revisión y el seguimiento de envíos de diferentes tipos de artículos; aloja para una organización en un solo sitio los procesos de recepción, revisión, edición y autoría.

Acceso abierto: acceso gratuito y abierto tanto para envío de artículos para publicación como para la consulta y lectura de estos.

Discusión abierta: tiene espacios de registro de trabajos aceptados con respectivas revisiones, foro de discusión permanente relacionado con temáticas de los artículos aceptados.

Directorio abierto: directorio y datos actualizados de autores, coautores, editores, sitios de publicación.

Recomendaciones abiertas: modelos sobre temas científicos y conocimientos generados por área, coincidencias de temáticas de los artículos, perfiles de autores.

API abierto: sitio abierto para la carga de registro de autores, editores, organizaciones, carga de documentos, revisión de flujos de trabajo, asignación de permisos de lectura y escritura.

Código abierto: permite el acceso libre para carga y publicación de documentos, y para su consulta.

Esta clase de herramientas hacen posible compartir de manera robusta este tipo de conocimiento de forma abierta.

Según la UNESCO¹³, tal vez las organizaciones más interesadas en hacer investigación a través de IA en formatos *open source* son las empresas privadas, puesto que

12 OpenReview.net, *About open review*, consultado el 10 de noviembre 2023, en <https://openreview.net/about>

13 UNESCO, "El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento..."



- a. Pueden visibilizar ampliamente su capacidad de investigación, lo cual evidentemente les facilita la captación de más y mejor talento humano.
- b. Pueden mejorar la calidad y competitividad de sus productos, ya que la investigación a través de IA les posibilita anticiparse suficientemente a posibles errores, lo que permite ajustes y mejoras a tiempo.
- c. Pueden incidir con tecnologías de punta en las normas de producción que se estén dando en el sector productivo en el cual se encuentren.

De acuerdo con lo anterior, muchas empresas están optando por tener plataformas de aprendizaje automático y servicios en la nube, lo cual posibilita dar acceso a investigadores y desarrolladores ya sea para creación, innovación y mejoras o para acceso más abierto. Entre estas se encuentran: Amazon, Google Cloud y Microsoft. También se están creando cada vez más asociaciones que promueven y velan por el uso abierto de investigación a través de IA, por una parte, para asegurar el permanente desarrollo de nuevas tecnologías y, por otra, para evitar monopolios que limiten el acceso a los resultados y los conocimientos obtenidos.

El hecho de que se esté haciendo investigación mediante IA no implica que la brecha digital se solucione; por el contrario, se viene abriendo una nueva brecha entre los países en cuanto a calidad y cantidad de este tipo de investigaciones. Es claro que los países con economías fuertes tienen sistemas más avanzados y con mejores posibilidades para llevar a cabo investigaciones de alto impacto a través de IA frente a países cuyas economías son débiles o críticas¹⁴, lo que a su vez implica que los países adelantados en materia de investigación y uso de IA están ya mejor preparados para adaptarse a las nuevas tecnologías y a lo que estas empiezan a imponer en materia de trabajo, competitividad y equidad social, pues cuentan no solo con mayor y mejor tecnología, sino también con personal mejor capacitado para llevar a cabo investigación relevante a través de IA.

Con argumentos claros de esta brecha, Elsevier¹⁵ nos ilustra al respecto:

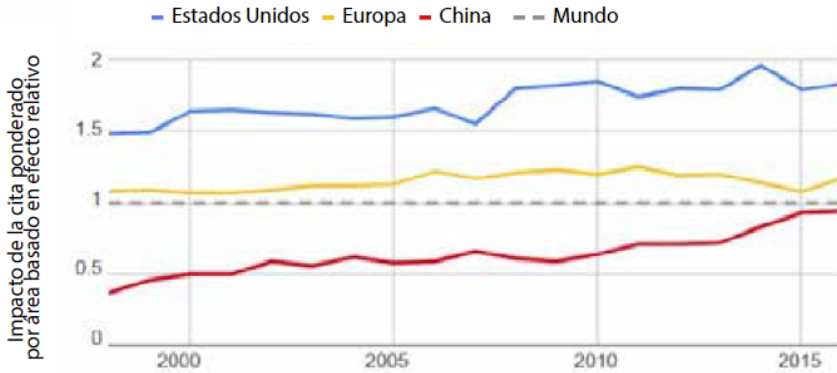
- a. Aumento de publicaciones relacionadas con inteligencia artificial: dado que Europa se presenta como la principal fuente de producción en Scopus, además con un 28 % de documentos relacionados con inteligencia artificial, es clara la desigualdad que ya se refleja en producción escrita mediante el uso de IA.
- b. Investigación de impacto: los autores de Europa y los de Estados Unidos en investigaciones llevadas a cabo mediante IA o sobre esta, son citados 83 % más que autores del resto del mundo. Esto, por supuesto, ya muestra la posibilidad de repercusiones importantes por la calidad e impacto que logran unos países en estos asuntos, mientras que otros están lejos de llegar allí.

14 Jeffrey Sachs, "I+D, Transformación estructural y distribución", en *La economía de la inteligencia artificial*, editado por Ajay Agrawal, Joshua. Gans y Avi. Goldfarb, 329-348, (Chicago: Prensa de la Universidad de Chicago, 2018).

15 Elsevier, *Artificial Intelligence: How knowledge is Created, Transferred, and Used* (Corfú: Elsevier, 2019).

Figura 1. Cantidad de artículos presentados y aprobados por región

Impacto de la cita de los autores de IA ponderado por área, por región (1998-2016)
Fuente: Elsevier



Fuente: tomado de UNESCO¹⁶

En la Figura 1 se observa que la cantidad de artículos aceptados en la Asociación para el Avance de la Inteligencia Artificial (AAIA) en 2018 fueron presentados en un 70 % por Estados Unidos y China. Por otra parte, en cuanto a los países en vías de desarrollo, solo India tiene una tasa de aceptación de artículos del 22 %:

El acceso a la investigación de calidad es un prerrequisito importante para que los países utilicen completamente la IA para su beneficio y su desarrollo. Si bien es cierto que las empresas mundiales de tecnología trabajan en todo el mundo y difunden el conocimiento tecnológico, los vibrantes ecosistemas locales de investigación e innovación fomentarán el desarrollo de soluciones locales con la utilización de la IA y apoyarán el desarrollo sostenible de la ciencia, la tecnología y la innovación en el país¹⁷.

Con estas claridades contundentes es evidente que la desigualdad económica, tecnológica y social se sigue ampliando aún más entre los países desarrollados y los denominados en vía de desarrollo porque, en últimas, mayor y mejor investigación llevada a cabo mediante IA implica mayor velocidad en los resultados, impactos más altos y posibilidades más reales de aplicar los resultados y utilizar competitivamente el conocimiento generado. Así que, los países rezagados no podrán fácilmente lograr investigaciones relevantes ni aceptación de sus publicaciones de investigación desarrollada mediante IA en espacios que, por una parte, avalen académica y científicamente estos resultados y, por otra, en contextos que al ver dichos impactos estén dispuestos a financiar diferentes iniciativas que beneficien a los países que desarrollan este tipo de investigación. Esto solo podrá revertirse en alguna medida con políticas que emitan y apropien los países en vía de desarrollado, decididos tanto a financiar como a buscar fuentes de financiamiento para este tipo de investigación, y el apoyo

16 UNESCO, "El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento..."

17 *Ibid.*, 109.

internacional que estos países puedan lograr con argumentos y resultados fuertes para poder avanzar en cuanto a investigación orientada al impulso de la innovación de producción, servicios y divulgación dentro de cada país, para que todo esto logre ser mostrado de la mejor manera hacia el exterior.

Es evidente que cada vez más se está utilizando la inteligencia artificial para investigar, así como para publicar; por lo tanto, es primordial conocer y prepararse para utilizarla adecuadamente en el desarrollo de ponencias, diferentes tipos de artículos, publicar o hacer investigación propiamente dicha. Precisamente, existen aplicaciones de IA para varias de las tareas importantes en investigación, como lo indica la Universidad de Sevilla:

En tecnologías de IA se basan programas que utilizan redes neuronales para el análisis y clasificación de texto para realizar modelos predictivos a partir de grandes cantidades de datos y se llevan usando mucho tiempo. Pero también otras aplicaciones con capacidad de asistir o ayudar al personal investigador en tareas básicas como la localización de información, la selección de revistas científicas a las que enviar sus artículos, la generación automática de títulos, resúmenes o palabras clave, e incluso como asistentes de redacción¹⁸.

No puede olvidarse que para usar adecuadamente la IA en investigación deben tenerse en cuenta tres aspectos básicos de estas tecnologías:

- a. Aprendizaje automático: es el estudio de algoritmos y modelos utilizados por máquinas para desarrollar tareas sin necesidad del uso de instrucciones puntuales; se van perfeccionando por ensayo y error, y a medida que se logra mayor experiencia, la ejecución de la tarea mejora. Es decir, los procesadores no están programados con reglas predeterminadas para llegar a un resultado, sino que reciben datos y respuestas esperadas, y a partir de esta información van produciendo reglas con base en la identificación de patrones. Esto, por supuesto, es muy útil en investigación, bien sea por el procesamiento efectivo de alta cantidad de datos como por la identificación de patrones y el mejoramiento de la tarea. Por ejemplo, ChatGPT funciona con esta lógica¹⁹.
- b. Funcionamiento de redes neuronales artificiales: copian el funcionamiento del cerebro humano con énfasis en las conexiones que se producen entre las neuronas. Estas capas de conexiones se discriminan a partir de su nivel de importancia en los resultados que producen y en la ejecución de tareas, teniendo como centro los procesos de aprendizaje basados en la experiencia. Las máquinas, según esta lógica, discriminan y organizan altas cantidades de información de acuerdo con su relevancia, reconocen patrones y producen modelos predictivos. Todos los aspectos anteriores se constituyen en aportes fundamentales para la investigación²⁰.
- c. Procesamiento del lenguaje natural: estas aplicaciones de IA se enfocan en la comprensión con el lenguaje humano y su interacción con este. En lo concerniente a

18 Universidad de Sevilla, "Inteligencia artificial en la investigación y la docencia universitaria".

19 Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC, *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior* (París: UNESCO Publishing, 2023).

20 ISTE General Motors, *Proyectos prácticos de IA para el aula. Una guía para maestros de informática*, ISTE General Motors, 2024. https://cms-live-media.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/Artificial%20Intelligence/2024/ISTEGM_AIGuides_ComputerScience_ES.pdf?_ga=2.164858751.1309481606.1709216648-1862312345.1680516546

las investigaciones, las aplicaciones más importantes son las que hacen análisis y predicción de textos.

Las fases de la investigación para las cuales ya hay aplicaciones de IA que pueden facilitarlas son las siguientes:

Búsqueda de información: búsqueda rápida y efectiva de documentos pertinentes para una investigación, traducción de textos de alta relevancia de un idioma a otro.

Recolección de datos: búsqueda y ordenación de una alta cantidad de datos que de manera rápida den mayor relevancia a una investigación desde el inicio.

Diseño de la investigación: generación de ideas para preguntas de investigación relevantes o para problemáticas que realmente requieren abordajes para aportar a los diferentes campos del conocimiento o de las problemáticas humanas.

Análisis de datos: diferentes abordajes para el fácil, efectivo y rápido análisis de datos cuantitativos.

Redacción: mejora de la forma de los textos para su mayor comprensión y para aumentar las posibilidades de publicación.

Es innegable que en materia de investigación, la IA aporta herramientas innovadoras para el ámbito académico en lo referente a investigación formativa y a investigación propiamente dicha²¹, además de que hacen realidad la incursión de tecnología en educación y permiten desarrollos investigativos más avanzados que responden de mejor manera a las necesidades del contexto actual, y, por supuesto, también facilita a los investigadores el rastreo efectivo de posibles sitios de publicación de acuerdo con el tipo de artículo o producción desarrollada.

Al respecto, Carrillo, Herrera y Cortés²² enfatizan en la importancia de que las investigaciones que se lleven a cabo mediante IA continúen la lógica de los Ministerios de Ciencia y Tecnología y se adscriban a las líneas de investigación planteadas en las diferentes instancias educativas para responder así de manera pertinente a las principales problemáticas de los países mediante resultados que generen soluciones e impactos positivos. Por ejemplo, en nuestros contextos han venido en auge las investigaciones a través de IA que aportan nuevo conocimiento, sin embargo, por diferentes factores no logran publicarse o no se publican en medios de alta calidad y difusión mundial.

De acuerdo con Paulus, Lester y Dempster²³, las diferentes aplicaciones de IA permiten a los investigadores adaptar metodologías de investigación, uso de diferentes *softwares* de análisis de datos cuantitativos o cualitativos, de las cuales ya muchos utilizan IA para el procesamiento de un alto número de datos o para la búsqueda, filtro y análisis de una importante cantidad de documentos y textos, logrando investigaciones más rápidas y eficientes, lo cual amplía el tiempo para aspectos como la discusión y conclusiones de un estudio. Burger *et*

21 Thomas K. F. Chiu, "The Impact of Generative AI (GenAI) on Practices, Policies and Research Direction in Education: A Case of ChatGPT and Midjourney", *Interactive Learning Environments*, (2023): 1-17.

22 Carlos, Carrillo, Vanesa Herrera y Jennifer Cortés, "Inteligencia artificial para la escritura académica en investigación". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7, n.º 4, (2023): 4604-4620.

23 Trena Paulus, Jessica Lester y Paul Dempster, *Digital Tools for Qualitative Research* (London: SAGE Publications, 2014).



al.²⁴ advierten que cada vez es más frecuente el uso de IA en varios aspectos de los procesos de la enseñanza-aprendizaje, desarrollos académicos y, por supuesto, investigación, por eso es trascendental que los países empiecen a prepararse para incluir de manera efectiva las aplicaciones de la IA en los procesos investigativos.

Las principales líneas de investigación desde la inteligencia artificial se agrupan en:

- a. Teoría cognitiva: basándose, como ya se mencionó, en los modelos de funcionamiento del cerebro a través de redes neuronales artificiales, las reglas del lenguaje natural humano y el aprendizaje a través de la experiencia. Precisamente, mediante la construcción de modelos del cerebro y su funcionamiento, la IA va perfeccionando diferentes análisis y aplicaciones, estas investigaciones se basan en algoritmos, símbolos y ordenadores. Estas investigaciones tienen una episteme funcionalista, puesto que parten precisamente del estudio profundo del funcionamiento del cerebro humano y sus diferentes procesos. Aquí, tanto las reglas como el modelo conexionista de George Siemens cobran sentido.
- b. Tecnología intelectual: estas investigaciones se orientan al desarrollo de máquinas y ordenadores inteligentes, que mediante programas o *softwares* se acercan a simular comportamientos humanos inteligentes.

Según Álvarez²⁵, estas dos líneas de investigación son complementarias, puesto que el conocimiento profundo sobre la inteligencia humana facilita a su vez el desarrollo de máquinas inteligentes que ejecutan diferentes tareas con precisión. Para los investigadores en general es importante saber si están utilizando una aplicación de IA de manera exclusiva para alguna fase de la investigación, o si además están generando modelos de patrones, tendencias, etc., que les permitan ir mucho más allá en cuanto a los resultados e impactos de un estudio.

No puede negarse que la inteligencia artificial ha estado transformando –y lo seguirá haciendo– las formas de desarrollar investigación. Sin embargo, el punto central, y mucho más allá de la enorme capacidad de estas tecnologías para buscar, procesar y analizar de manera rápida y efectiva grandes cantidades de datos relevantes, es que la esencia de la investigación debe continuar en cuanto a la toma de decisiones, es decir, qué se va a hacer con los resultados obtenidos, a quienes les son útiles, en qué contexto son pertinentes, qué soluciones a partir de la investigación aplicada y con qué nuevo conocimiento desde la investigación básica pueden generarse.

Un punto fundamental, que aclara bien Barradas²⁶, es el de la intencionalidad del uso de la IA en investigación científica, bien sea la búsqueda, clasificación y recolección de datos o fuentes documentales, el análisis estadístico o la simulación a partir de modelos, este elemento debe estar claro desde el inicio de cualquier estudio, para que así logre el mayor beneficio de estas tecnologías pudiendo escoger de forma adecuada y a tiempo las aplicaciones de IA que realmente aporten de mejor manera al proyecto. Sin duda, estos usos de IA están llevando desde ahora la investigación científica a otro nivel, donde lo técnico y procesual se hace de

24 Bastian Burger et al., "On the use of AI-based tools like ChatGPT to support management research", *European Journal of Innovation Management*, 26, n.º 7. (2023): 233-241.

25 Luis, Álvarez. *Fundamentos de inteligencia artificial* (Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones, 1994).

26 José Barradas, "Inteligencia artificial como elemento transformador de la investigación científica", *Entrelíneas: Revista de la Universidad Euroamericana* 2, n.º 1 (2023): 113-122.

manera más rápida y automática con estas aplicaciones, y queda más tiempo para el análisis y la toma de decisiones en cuanto a los hallazgos relevantes de un estudio.

Por último, es importante tener un conocimiento aproximado de las líneas emergentes de investigación que vienen surgiendo con fuerza a partir del uso de IA; entre ellas están: medio ambiente y energías renovables, economía circular, ciberseguridad, robótica, *big data*, automatización de miembros humanos, diagnósticos tempranos de diferentes tipos de enfermedades, cirugías de avanzada a través de IA, impresión 3D, *blockchain*, *cloud computing*, realidad virtual, internet de las cosas y, desde luego, todo lo relacionado con inteligencia artificial y computación ética.

Por otra parte, empiezan a producirse estudios interdisciplinarios enfocados en soluciones efectivas a problemáticas humanas a partir de los centros de formación disruptiva.

Herramientas de IA para investigación

Cada vez aumenta y mejora el desarrollo de diferentes herramientas de IA para investigación. Las aplicaciones actuales para el desarrollo de investigación se centran en:

- a. Análisis de datos: la IA está permitiendo investigaciones que manejan altas cantidades de datos, ya que los procesan de manera rápida y con alta precisión, con lo cual se identifican tendencias y patrones, ampliando el espectro de comprensión de los problemas abordados.
- b. Búsqueda de información: dado que muchas investigaciones requieren acceder a una gran cantidad de datos o documentos, la IA facilita la búsqueda de estos en grandes repositorios de internet, agilizando por el ejemplo la revisión bibliográfica.
- c. Apoyo a la escritura: existen ya varias aplicaciones de IA que mejoran la estructura y redacción de un artículo o un texto, de manera que revisan y pulen lo que los autores ya han escrito, lo cual facilita la comprensión y aumenta las posibilidades de publicación.
- d. Revisión de pares: como ya se ha mencionado, la IA facilita la revisión por pares de artículos y publicaciones académicas y científicas, identificando errores en datos, en fuentes o en redacción para determinar con mayor precisión la calidad de los escritos.
- e. Resúmenes: diferentes aplicaciones de IA pueden hacer de manera muy rápida resúmenes de diferentes tipos de publicaciones científicas.

De manera específica, existen ya muchas herramientas de IA con diferentes aplicaciones. A continuación, se presentan algunas de ellas a manera de ejemplo²⁷:

Análisis de datos

Browse.ai <https://browse.ai/>

27 Diego, Craig, *Computadoras que aprenden. Guía básica para docentes sobre inteligencia artificial en educación* Corrientes: 2023. consultado el 15 de octubre 2023, en: https://www.picuino.com/en/_downloads/computadoras-que-aprenden-2023.pdf



Generación de contenido

ChatGPT <https://chat.openai.com/chat/>

Copy. Ai <https://copy.ai>

En cuanto a herramientas de IA más específicas para investigación, de acuerdo con la Fundación para la Investigación Social Avanzada²⁸ podemos encontrar entre muchas otras:

IBM Watson <https://www.ibm.com/watson> : permite detección de emociones, análisis de sentimientos, procesamiento del lenguaje natural, etc.

Google Cloud Natural Language API <https://cloud.google.com/natural-language>: procesa, clasifica y analiza una alta cantidad de textos de manera general. De forma particular analiza minuciosamente cada texto de acuerdo con los intereses y filtros, prueba modelos de aprendizaje automático, genera estadísticas a partir de los análisis textuales, entre otros.

RapidMinder <https://rapidminer.com/>: realiza minería de datos, minería de textos, segmentación de usuarios, análisis de datos.

Nvivo <https://support.qsrinternational.com/s/>: utiliza IA para análisis y procesamiento de datos cualitativos.

Ética de la investigación con inteligencia artificial

266

Es claro que con el uso de IA en investigación actualmente existe un alto riesgo de plagio, situación que afecta claramente los derechos de autor. Al respecto, se empiezan a desarrollar herramientas que detectan textos y contenidos elaborados por aplicaciones de IA²⁹. Aunque ya más de 35 países en el mundo han bloqueado el uso de Chat GPT, el asunto va mucho más allá, pues se deben transformar desde la raíz los sistemas educativos, las formas de hacer investigación, la preparación del personal académico, de los investigadores, entre otros muchos aspectos que deben reorientarse, ya que no es suficiente con bloquear estas aplicaciones, deben hacerse muchos cambios de fondo para lograr adaptarnos a estas nuevas realidades.

Por otra parte, está la falta de regulación actual sobre muchos aspectos de la IA, que preocupa seriamente a los sectores económicos, productivos, educativos y otros. En el contexto mundial falta aún el establecimiento de límites claros frente al uso de estas tecnologías y todavía está muy difuso si el fin justifica los medios, porque evidentemente, así como hay avances maravillosos por ejemplo en medicina, también lo es que varios trabajos automáticos están en alto riesgo de desaparecer. Al respecto, se inician hasta ahora algunos ejercicios regulatorios abanderados especialmente por la OCDE, la UNESCO y otras entidades de esta

28 Fundación para la Investigación Social Avanzada, "10 herramientas de inteligencia artificial para la investigación social y de mercados", *Revista Is+D*, (2023). <https://isdfundacion.org/2023/06/05/10-herramientas-de-inteligencia-artificial-para-la-investigacion-social-y-de-mercados/>

29 Miriam Sullivan, Andrew Kelly and Paul McLaughlan, "ChatGPT in Higher Education: Considerations for Academic Integrity and Student Learning", *Journal of Applied Learning and Teaching* 6, n.º 1 (2023): 31-40. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>

índole; por ejemplo, como se mencionó anteriormente, en el año 2021 la OCDE desarrolló unos principios de uso de la IA.

Otro aspecto clave en la ética de la investigación con IA es el de los sesgos, puesto que la IA no filtra si va o no un contenido o un dato, qué tan bueno o perjudicial puede ser o qué tanto puede afectar el curso de una investigación, pues sus aplicaciones simplemente buscan lo que se les pide, no decide si los datos están errados o sesgados, lo cual por supuesto afecta la confiabilidad y la validez de cualquier investigación³⁰.

Así como la investigación mediante IA puede contribuir de manera rápida y efectiva a las soluciones reales de problemas sociales, económicos, de salud, entre otros³¹, también con sus resultados, el conocimiento que genere o sus formas de aplicación puede afectar negativamente a un segmento poblacional o a la humanidad en general, como en el caso de la pérdida del control humano sobre estas tecnologías, si no se regulan ya y si no se aprende y se exige el uso adecuado de estas.

Dado que todas las aplicaciones de IA son desarrolladas por seres humanos, la falta de objetividad en su aplicación en investigación y los resultados obtenidos es una realidad. Esto implica también diferentes intereses económicos que pueden hacerse presentes³², el que un estudio pueda beneficiar a unos pocos sobre el bien común. Estos son aspectos que deben hacerse visibles y afrontarse por parte de las entidades y los investigadores que llevan a cabo indagaciones, experimentos, exploraciones, investigación básica, investigación aplicada y diferentes tipos de estudio con IA.

La privacidad de los datos, ya que, tanto en usos generales de IA como en usos específicos en investigación, es probable que se puedan filtrar datos sensibles de las personas o de los sujetos de investigación e incluso de la misma investigación.

Frente a las implicaciones éticas de la investigación llevada a cabo mediante IA, la UNESCO³³ pone de manifiesto que mientras que, por una parte, la investigación sobre IA, el desarrollo de aplicaciones y los aspectos técnicos de estas herramientas avanzan a pasos agigantados, es muy poco lo que se está haciendo respecto a las implicaciones éticas de este tipo de investigación. Aunque muchos investigadores, países y entidades están preocupados por estas cuestiones, lo cierto es que no existe un marco regulatorio que dé cuenta de cómo se van a llevar a cabo investigaciones a través de IA de manera ética y responsable, falta un marco legal robusto y claro, acuerdos en el panorama mundial y decisiones que permitan el planteamiento claro de esta problemática.

La monopolización de las investigaciones llevadas a cabo mediante IA es un fenómeno creciente, que se presenta principalmente entre empresas y grandes grupos empresariales que poseen sólidos músculos económicos que, a su vez, les están permitiendo hacer investigaciones

30 Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación MCTCI, *Política Nacional de Inteligencia Artificial*, Chile, 2021. <https://www.minciencia.gob.cl/areas/inteligencia-artificial/politica-nacional-de-inteligencia-artificial/>

31 National Institute of Biomedical Imaging and Bioengineering NIBIB, *Inteligencia Artificial*, 2022. <https://www.nibib.nih.gov/espanol/temas-cientificos/inteligencia-artificial-ia>

32 Mario González y Dagmaris Martínez, "Dilemas éticos en el escenario de la inteligencia artificial", *Revista Economía y Sociedad*, 25, n.º 57, (2020): 93-109.

33 UNESCO, "El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento".



con grandes cantidades de datos que están rápidamente logrando que estos grupos económicos innoven y saquen más y mejores productos y servicios al mercado que se van proyectando como mucho más rentables que los actuales. Todo lo anterior va llevando poco a poco a que estos gremios empiecen a invertir cada vez mayores cantidades de dinero en grandes e importantes investigaciones, que en poco tiempo se les van revirtiendo en mayores ingresos. Estos monopolios emergentes en investigación de IA pueden tener claras repercusiones para el bienestar social y para las economías de los países.

Dado el creciente interés de los investigadores por llevar a cabo investigación científica usando IA, Bengio³⁴ advierte sobre la delicada realidad frente a la monopolización por parte de grandes industrias tecnológicas y aclara que esto se está dando porque la producción científica es cada vez de mayor interés para las empresas, dado que, como se ha venido mencionando, el *big data* impulsa de manera definitiva el desarrollo de nuevos productos y servicios más eficientes y competitivos, que además van incrementando su valor con el paso del tiempo, ya que se anticipan a necesidades futuras.

De manera puntual, Huang *et al.*³⁵ aclaran que los aspectos éticos de las investigaciones que se llevan a cabo mediante IA son una discusión primordial para todos los países, que debe llevar a regulaciones y acciones concretas, en las cuales deben involucrarse tanto los gobiernos como las organizaciones públicas y privadas y los individuos.

Chomsky³⁶ advierte claramente que es innegable el aporte de la IA al conocimiento humano, el procesamiento de grandes cantidades de datos y las mejoras tecnológicas; sin embargo, los desarrollos de IA tienen amplias diferencias con el razonamiento humano, la toma de decisiones y están imposibilitados para posturas éticas, lo cual mantiene las alarmas prendidas frente a efectos graves que pueden tener en los diferentes ámbitos de lo humano.

268

Retos

El uso de IA conlleva muchos retos en diferentes áreas y en particular en investigación, algunos de ellos son:

- Formación estructurada y certificada para académicos e investigadores en el uso adecuado de diferentes herramientas de IA para el desarrollo de investigación.
- Alto involucramiento en los aspectos éticos del uso de la IA en investigación.
- Trabajar incansablemente por el uso *open source* de la IA en investigación y el acceso a los resultados y al conocimiento que surjan de allí.
- Las revistas de publicación académica y científica deben prepararse para conocer y abordar los usos que los investigadores y los autores hacen de IA en la generación de publicaciones, ya que esto permitirá que desempeñen un papel esencial en su regulación, su uso adecuado y los temas relacionados con derechos de autor.

34 Entrevista a Bengio Yoshua, Francia, marzo de 2018 Disponible en: <https://es.unesco.org/courier/2018-3/resistir-monopolizacion-investigacion>

35 Changwu Huang et al., "An Overview of Artificial Intelligence Ethics", *Journal IEEE Transactions on Artificial Intelligence*, n.º 4 (2022): 799-819.

36 Noam Chomsky, *La falsa promesa de ChatGPT*, [Yahoo Noticias], 10 de marzo de 2023. <https://n9.cl/lowmj>

- De acuerdo con un informe de World Economic Forum³⁷, existen ya varias profesiones y oficios humanos altamente susceptibles de desaparecer con el creciente auge de la IA. Ello implica que las altas habilidades cognitivas y socioemocionales se empiezan a imponer por mucho sobre las competencias técnicas. Lo anterior impone el reto de investigar con suma rigurosidad sobre el estado actual del desarrollo de competencias blandas, por lo menos en los contextos latinoamericanos, donde por las diferentes variables socioeconómicas siguen primando aún las competencias técnicas. Al investigar este asunto y tener claro un estado actual, pueden desde ya diseñarse, bien sea en instituciones educativas o en contextos laborales, estrategias efectivas para el desarrollo y fortalecimiento de estas competencias que son más complejas y sobre todo transferibles de un escenario a otro.
- La educación, hoy más que nunca, está en mora de transformarse de manera profunda, de removerse desde sus cimientos, porque lo que el mundo desde la IA y desde todas las aceleradas y complejas transformaciones demanda, no son seres humanos con capacidades técnicas ni repetitivas, todo lo que está sucediendo demanda seres humanos integrales, éticos, profundamente capacitados en altas habilidades cognitivas, habilidades sociales, habilidades para la vida que realmente los haga diferenciar y les permita aportar valor en sus contextos.
- Es imprescindible formar investigadores de manera mucho más formal desde el mismo pregrado con una ruta coherente que además involucre investigación a través de IA, puesto que los investigadores en nuestros países son pocos y se instruyen de manera formal en los doctorados, pero los aspectos propios de investigación en sus aspectos esenciales no son propiamente enseñados. Al respecto, de manera muy puntual Leal³⁸ afirma: “los investigadores sociales se encuentran en la imperante necesidad de repensarse, y asumir el reto de formarse en el uso y aplicación eficiente de las herramientas que facilitan la Ciencia de Datos y la Inteligencia Artificial”.
- Es fundamental que las formas de hacer investigación se actualicen a través de la inclusión de aplicaciones de IA en sus diferentes fases, a fin de que puedan responder de mejor manera a los cambios y realidades actuales. Así, la IA se vuelve un útil instrumento para que los investigadores puedan producir investigaciones de más alta calidad y publicar en medios de alto impacto.

Conclusión

Aunque el uso de la inteligencia artificial potencia, agiliza y mejora tanto el proceso como los resultados de la investigación científica, no pueden olvidarse sus limitaciones y, lo más importante, sus implicaciones éticas, puesto que en investigación es claro que primero está el respeto por los sujetos de investigación. Entre los aspectos éticos más relevantes por

37 World Economic Forum, *Annual Report 2020-2021*, WE Forum, 2021. <https://es.weforum.org/publications/annual-report-2020-2021/>

38 José Leal, “Ciencia de datos e inteligencia artificial: experiencia en una investigación cualitativa”, *Revista Educare*, 26, n.º 2 (2022):159.

considerar en este tema están la privacidad y protección de datos, la propiedad intelectual, y los usos indebidos.

Es innegable que la inteligencia artificial puede procesar con mucha más precisión y en mucho menor tiempo que un humano una enorme cantidad de datos, y encontrar patrones que facilitan enormemente la dirección de una investigación y sobre todo el uso efectivo de sus resultados; sin embargo, debemos tener muy presente que, como lo menciona Manes³⁹, estas tecnologías no superan al ser humano en la toma de decisiones con repercusiones a largo plazo; por ello, hoy más que nunca, habilidades como el liderazgo, la empatía, la negociación, la innovación, la creatividad, la colaboración deben desarrollarse y fortalecerse en más seres humanos y aplicarse a sus diferentes ámbitos, entre ellos, por supuesto, a la investigación.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Álvarez, Luis. *Fundamentos de inteligencia artificial*. Murcia: Universidad de Murcia, Secretariado de Publicaciones, 1994.
- Barradas, José. "Inteligencia artificial como elemento transformador de la investigación científica". *Entrelineas: Revista de la Universidad Euroamericana* 2, n.º 1 (2023): 113-122.
- Bastian Burger et al., "On the use of AI-based tools like ChatGPT to support management research", *European Journal of Innovation Management*, 26, n.º 7. (2023): 233-241.
- Bostrom, Nick. *Strategic Implications of Openness in AI Development*. Oxford: Future of Humanity Institute, Oxford University, 2016.
- Carlos Carrillo, Vanessa Herrera y Jennifer Cortés. "Inteligencia artificial para la escritura académica en investigación". *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar*, 7, n.º 4 (2023): 4604-4620.
- Chomsky Noam. *La falsa promesa de ChatGPT*. [Yahoo Noticias], 10 de marzo de 2023. <https://n9.cl/lowmj>

39 Facundo Manes, "Futuro: la clave es ser cada vez más humanos", *Fundación Forge*, (2023): 6-10. 7e6a1bd6f72214ebc8e-2117bfa48b1de-2.pdf

- Diego, Craig, *Computadoras que aprenden. Guía básica para docentes sobre inteligencia artificial en educación* Corrientes: 2023. consultado el 15 de octubre 2023, en https://www.picuino.com/en/_downloads/computadoras-que-aprenden-2023.pdf
- Elsevier. *Artificial Intelligence: How knowledge is created, transferred, and used*. Corfú: Elsevier, 2019.
- Entrevista a Bengio Yoshua, Francia, marzo de 2018 Disponible en: <https://es.unesco.org/courier/2018-3/resistir-monopolizacion-investigacion>
- Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT). “Inteligencia Artificial”. *INCyTU*, n.º 12 (2018): 1-6.
- Fundación para la Investigación Social Avanzada. “10 herramientas de inteligencia artificial para la investigación social y de mercados”. *Revista Is+D*, (2023). <https://isdfundacion.org/2023/06/05/10-herramientas-de-inteligencia-artificial-para-la-investigacion-social-y-de-mercados/>
- G20. *Ministerial Statement on Trade and Digital Economy*. Osaka, Japan, junio, 2019. <http://bcn.cl/2af7f>
- González, Mario y Dagmaris Martínez, “Dilemas éticos en el escenario de la inteligencia artificial”. *Revista Economía y Sociedad*, 25, n.º 57 (2020): 93-109.
- Changwu Huang et al., “An Overview of Artificial Intelligence Ethics”, *Journal IEEE Transactions on Artificial Intelligence*, n.º 4 (2022): 799-819.
- Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe IESALC. *ChatGPT e inteligencia artificial en la educación superior*. París: UNESCO Publishing, 2023.
- ISTE General Motors, Proyectos prácticos de IA para el aula. Una guía para maestros de informática, ISTE General Motors, 2024. https://cms-live-media.iste.org/www-root/Libraries/Documents%20%26%20Files/Artificial%20Intelligence/2024/ISTEGM_AIGuides_ComputerScience_ES.pdf?_ga=2164858751.1309481606.1709216648-1862312345.1680516546
- Iván Suazo. “Inteligencia artificial en investigación científica”. *SciComm Report* 3, n.º 1 (2023): 1-3.
- Jeffrey Sachs. “I+D, Transformación estructural y distribución”. En *La economía de la inteligencia artificial*, editado por Ajay Agrawal, Joshua Gans y Avi Goldfarb, 329-348. Chicago: Prensa de la Universidad de Chicago, 2018.
- Julian Cárdenas. *Inteligencia artificial: herramientas para la investigación e innovación*. Networkianos. 2022. <https://networkianos.com/inteligencia-artificial-herramientas-de-inteligencia-artificial-para-la-investigacion-e-innovacion/>
- Leal, José. “Ciencia de datos e inteligencia artificial: experiencia en una investigación cualitativa”, *Revista Educare*, Vol 26, No. 2, 2022:139-162.
- Manes, Facundo. “Futuro: la clave es ser cada vez más humanos”. *Fundación Forge*, (2023): 6-10. [7e6a1bd6f72214ebc8e2117bfa48b1de-2.pdf](https://www.fundacionforge.org/7e6a1bd6f72214ebc8e2117bfa48b1de-2.pdf)
- Ministerio de Ciencia, Tecnología, Conocimiento e Innovación MCTCI. *Política Nacional de Inteligencia Artificial*. Chile, 2021. <https://www.minciencia.gob.cl/areas/inteligencia-artificial/politica-nacional-de-inteligencia-artificial/>
- National Institute of Biomedical Imaging and Bioengineering NIBIB. *Inteligencia Artificial*. 2022. <https://www.nibib.nih.gov/espanol/temas-cientificos/inteligencia-artificial-ia>
- OpenReview.net. *About open review*. Consultado el 10 de noviembre 2023, en <https://openreview.net/about>
- Roberts Huw, et al., “The Chinese Approach to Artificial Intelligence: An Analysis of Policy, Ethics, and Regulation”, *AI & Soc.* n.º 36 (2020): 59-77.
- Sullivan, Miriam, Andrew Kelly and Paul McLaughlan. “ChatGPT in Higher Education: Considerations for Academic Integrity and Student Learning”. *Journal of Applied Learning and Teaching* 6, n.º 1 (2023): 31-40. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- Thomas K. F. Chiu, “The Impact of Generative AI (GenAI) on Practices, Policies and Research Direction in Education: A Case of ChatGPT and Midjourney”, *Interactive Learning Environments*, (2023): 1-17.

Trena Paulus, Jessica Lester y Paul Dempster, *Digital Tools for Qualitative Research* (London: SAGE Publications, 2014).

UNESCO. "El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento: una perspectiva de derechos, apertura, acceso y múltiples actores". *El Correo de la UNESCO*, n.º 3, (2021): 1-41.

UNESCO. *Keystones to Foster Inclusive Knowledge Societies*. Paris: UNESCO Publishing, 2015.

Universidad de Sevilla. "Inteligencia artificial en la investigación y la docencia universitaria". *Revista Investiga: Monográficos sobre Investigación*, n.º 41 (2023): 1-12.

World Economic Forum. *Annual Report 2020-2021*. WE Forum, 2021. <https://es.weforum.org/publications/annual-report-2020-2021/>



Documentos



Documentos

Documentos **Documentos**

Documentos **Documentos**

Documentos **Documentos**

Documentos **Documentos**

Documentos **Documentos**



Reseña y cronología de Juan César García

Alba Nidia Triana Ramírez

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



Esta reseña y cronología de Juan César García (JCG), se tomó textualmente de la investigación realizada por Diego Galeano, Lucía Trotta y Hugo Spinelli en su artículo titulado “*Juan César García y el movimiento latinoamericano de medicina social: notas sobre una trayectoria de vida*”. Juan César García (1932-1984) es conocido en gran parte de América Latina como uno de los articuladores de la “medicina social”, corriente de pensamiento que en la segunda mitad del siglo XX comenzó a renovar la forma de estudiar los procesos de salud-enfermedad atención (PSEA). La Medicina Social, es una medicina contrahegemónica durante los años 1960 y 1970, opuesta a la medicina de mercado individualista, liberal y capitalista.

El movimiento latinoamericano de la medicina social, estuvo estrechamente ligado al diálogo de la medicina con las Ciencias Sociales, en particular con la sociología y la historia. Ese recorrido de las ciencias médicas a las sociales fue precisamente la trayectoria intelectual de Juan César García, quien se graduó en medicina en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (Provincia de Buenos Aires, Argentina), para luego optar por la continuación de su formación académica en la sede que la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) tiene en Santiago de Chile.

La metodología que los autores de esta reseña utilizaron para reconstruir la trayectoria de este distinguido médico latinoamericano, estuvo atravesada por diferentes fuentes como: revisión de sus propios escritos bibliográficos, in-

formación obtenida de familiares, amigos y colegas, fotografías y cartas de su juventud como militante político, producción periodística, correspondencia con la Organización Panamericana de la Salud (OPS), material conservado en el Archivo de la Dirección de Inteligencia de la Policía de la Provincia de Buenos Aires (DIPBA) en guarda de la Comisión Provincial por la Memoria sobre la época de la militancia estudiantil de García, entre otras fuentes.

El artículo de Galeano, Trotta y Spinelli, abarca lo que fue la formación de Juan Cesar García en la UNLP y su participación en la política universitaria; la especialización en pediatría, los trabajos asistenciales en la Sociedad de Estudiantes de Medicina, la creación de un Centro de Estudiantes Necochoenses y de un grupo de médicos que recorrían la Provincia de Buenos Aires, su viaje a Santiago de Chile para estudiar en FLACSO. Así mismo, se centran en la experiencia dentro de las áreas de Recursos Humanos y de Investigaciones de la OPS, de dos décadas de vida en Washington. Bajo el patrocinio de la OPS, García publicó el libro *La educación médica en América Latina*, esta investigación permitió conocer en profundidad la enseñanza de la medicina social en distintos países latinoamericanos y comenzar a construir una red de contactos, acumulando un importante capital social y político que lo ayudó a sostener líneas de trabajo al interior de la OPS, incluso bajo la mirada desconfiada de muchos directivos que no veían estas actividades con simpatía.

Con esta reseña se invita a leer en concreto este artículo, pero también su producción y aportes a la medicina social latinoamericana, que pone en contexto la vida y obra de Juan Cesar García y el significado que este trabajo tiene, como un valioso aporte a la reforma de la salud en Colombia a partir de la perspectiva de la Atención Primaria de la Salud.


Referencia

Galeano, Diego; Trotta, Lucía; Spinelli, Hugo. (2011). Juan César García y el movimiento latinoamericano de medicina social: notas sobre una trayectoria de vida. *Salud Colectiva*, vol. 7, núm. 3, septiembre-diciembre, 2011, pp. 285-315 Universidad Nacional de Lanús Buenos Aires, Argentina. Disponible en: <file:///D:/Downloads/73122306002.pdf>

El Programa Académico de Desarrollo Profesional docente PADEP: a 15 años de su fundación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17952>

Oscar Hugo López Rivas¹

Universidad San Carlos de Guatemala
 <https://orcid.org/0000-0002-1892-619X>

Haydee Lucrecia Crispín López²

Universidad San Carlos de Guatemala

Resumen

El presente trabajo intenta hacer un breve relato histórico de los sucesos que dieron vida al Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente identificado como PADEP/d. Este programa tiene la virtud de haber sido una construcción colectiva, producto de la iniciativa gestada por el Dr. Oscar Hugo López Rivas, quien tuvo la idea de desarrollar una serie de acuerdos base con la dirigencia magisterial para que se avanzara en la transformación de la formación docente en Guatemala, estableciendo así las bases para la creación de un nuevo sistema de formación docente para el país. Estos acuerdos han facilitado la implementación de varias acciones, la más sólida hasta ahora es el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docentes -PADEP/d-, programa que lleva 15 años de implementación y que ha trascendido seis gobiernos, en un país en donde cada 4 años se escribe nueva historia, ya que los nuevos gobernantes dejan atrás lo que el anterior implementó y, se empiezan nuevos programas. En el país existe una carencia de políticas de Estado, regularmente se tienen políticas de gobierno que son permanentemente sustituidas por otras, no necesariamente mejores. A 15 años de funcionamiento se han graduado de la universidad 37,129 a nivel intermedio y en el grado de licenciatura en educación preprimaria y primaria 7039, así como 2,238 profesores para el nivel medio.

Palabras clave: *Padep/d, profesionalización docente, formación continua de docentes, formación continua de docentes.*

- 1 Doctor en Educación, ex ministro de Educación de Guatemala, director del Instituto de Investigaciones Educativas de EFPEM USAC, Profesor Titular EFPEM-USAC. Integrante de los grupos de investigación "formación docente", Ilustración en América Colonia ILAC, Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA, miembro del Centro Vendimia. ohlr45@gmail.com,
- 2 Magister en formación docente, directora de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media USAC, investigadora del grupo "Formación docente" haydeecrispin@hotmail.com



Desarrollo

¿Qué es y cómo se diseñó el Padep?

El Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente más conocido por sus siglas PADEP/d, es un programa de formación de docentes de los niveles preprimario, primario y secundario, que se desarrolla en las aulas universitarias y que fue diseñado en forma colectiva entre el Ministerio de Educación de Guatemala, La Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media EFPEM de la Universidad de San Carlos de Guatemala y el Sindicato de Trabajadores de la Educación de Guatemala -STEG-.

La idea original y sus antecedentes

La idea de su construcción colectiva surge de la propuesta que el Dr. Oscar Hugo López Rivas concibió como parte de un proyecto de final de curso en una beca que le fue otorgada por el gobierno de Japón, a través de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón -JICA³, en donde al finalizar presentó las líneas de lo que sería un nuevo sistema de formación docente en Guatemala. Al regresar al país, su compromiso fue llevar a concreción esa idea. Hubo cuatro momentos para ir dándole forma a la propuesta, el primero en un encuentro organizado por JICA en Bolivia⁴, en donde se presentó el grado de avance que la idea iba obteniendo, en un segundo momento en el cual JICA con sede en Guatemala requirió un informe sobre el desarrollo que llevaba la idea. En ambos casos, la propuesta era incipiente y solo el Dr. Oscar Hugo López había intervenido hasta ese momento. El tercer momento, consistió en las múltiples reuniones de trabajo con el equipo que se integró entre los delegados sindicales y el Dr. López hicieron que el proceso avanzara y se llegará a concretar la propuesta. Finalmente, el cuarto momento en el cual se integró el ministerio de Educación y permitió el diseño y ejecución del programa con todos los detalles que correspondían.

La premisa

Para que la formación de docentes en el Sistema Educativo Nacional, tuviera éxito, era necesario que se establecieran, acuerdos mínimos entre los actores claves del sistema educativo nacional: magisterio organizado en su representación sindical: Sindicato de Trabajadores de la Educación -STEG-, y el Ministerio de Educación de Guatemala -MINEDUC- con la mediación de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media -EFPEM- de la Universidad de San Carlos de Guatemala -USAC-. Esto para garantizar sostenibilidad y

3 Medical Care Certificate for a participant of the JICA training programme, No. D-07-02358 del 11 de junio de 2007

4 Oficio JICA 1658/10-09-07, de fecha 10 de octubre de 2007, de la Agencia de Cooperación Internacional del Japón.

sentido de pertenencia. La historia refleja que todo aquello que se implementaba sin ser producto del consenso fracasaba.

Los sucesos claves que hacen la historia del Padep/d

Hubo varios momentos claves y uno de ellos, consistió en el encuentro que el Dr. López Rivas tuvo en el aeropuerto de El Salvador con un amigo de juventud, el profesor Ramiro Eduardo Herrera Cifuentes, quien en esos tiempos era directivo del STEG; en una conversación rápida, ambos se cuestionaron a qué se dedicaban en la actualidad y, en la emotividad del momento se comprometieron a hacer algo por la educación del país, cada uno desde sus respectivas organizaciones. Este encuentro sucedió el 3 de septiembre del año 2006 -cabe mencionar que el doctor Oscar Hugo López había sido electo para dirigir la EFPEM y estaba a pocos días de tomar posesión del cargo (19 de septiembre 2006)-. Este fue un momento fundamental en función que, cuando se hizo necesario establecer acercamientos con el sindicato, él, recordó el compromiso que había hecho con su amigo. Ese compromiso fue base para plantear la idea original y el proyecto a realizar en el final de curso en la universidad de Tsukuba Japón.

Hubo también una reunión clave con el abogado laboralista y asesor del Sindicato, Enrique Torres Lezama, promovida por el Licenciado Percy Rodolfo Méndez, también abogado laboralista, ambos colegas y amigos entre sí; con quien se habló a detalle de la aspiración que el doctor López Rivas tenía. La reunión fue en el restaurante español, de nombre Altuna ubicado en la zona central de ciudad de Guatemala. En los próximos días se estableció una reunión con el líder sindical, profesor Joviel Acevedo Ayala de quien se conocía mucho en los medios de comunicación, pero el Dr. López Rivas no tenía amistad, ni había cruzado palabras con él. Estuvieron presentes en esa reunión por la EFPEM el Dr. Oscar Hugo López, por el STEG: los profesores Joviel Acevedo, Ramiro Eduardo Herrera Cifuentes, Rodrigo Hernández, Osvaldo Pérez Elías y el abogado Enrique Torres Lezama; también asistió el abogado Percy Rodolfo Méndez, profesor de la EFPEM y amigo personal del doctor López Rivas; fue una reunión amena, generándose empatía y confianza entre los presentes, factor clave y fundamental para los propósitos de la reunión. El Dr. Oscar Hugo López presentó la idea a los presentes, y tuvo un debate muy amplio, todos opinaron y aprobaron los elementos que sustentaban la idea principal. El profesor Joviel Acevedo, previo a terminar la reunión, señaló: *“Qué quieres que te firme”* esto como una expresión de acuerdo con la propuesta hecha por el Dr. Oscar Hugo López; a lo que el doctor le respondió *“aquí, no hay nada escrito, debemos escribirlo juntos”*.

Esos aspectos fueron claves para generar confianza, transparencia y compromiso. El reto era que, el ministerio de Educación se integrará al equipo y se les planteó a los delegados magisteriales acerca de, cuál era su posición con relación a invitar al ministerio de Educación para ser parte de la iniciativa, todos estuvieron de acuerdo.

Por su parte, el Dr. Oscar Hugo López, refiere que buscó acercamiento con la licenciada Herminia Muralles, directora de DIGECADE (Dirección General de Calidad Educativa) del ministerio de Educación -de esa época- para hacer llegar la invitación a la ministra de Educación. Ella transmitió a sus superiores el mensaje, sin embargo, la respuesta fue que: *“si*

el dirigente sindical era parte de las reuniones, la ministra no aceptaba participar, podía haber algún delegado, pero ella no estaría". Vale decir que, la tensión entre el dirigente del magisterio y la ministra de Educación, la ingeniera María del Carmen Aceña estaba en el nivel más alto. Además, el periodo de gobierno estaba muy cerca de finalizar.

Consecuentemente se decidió trabajar en la comisión solo el STEG y la EFPEM. Después de muchos meses de trabajo, con debates, discusiones, dialogo abierto, se llegó a concluir con un primer documento que fue impreso y que se le dio el nombre de "Bases para el diseño de un nuevo sistema de formación docente en Guatemala"⁵ más conocido por el color de su caratula, como el libro azul. En ese documento, se incluye, una especie de agenda mínima de acuerdos sobre la base de los cuales se debía diseñar un nuevo sistema de formación de docentes en Guatemala. Mucho de lo que ya se incluía ahí, se había intentado hacer en otros tiempos, pero en forma unilateral, por lo que, siempre tuvo efímera duración. La riqueza de esta nueva propuesta era que se basaba en la inclusión y la construcción colectiva.

El contenido del libro azul

Son ocho subsistemas los que se constan en el Libro Azul, todos constituían acuerdos básicos, a saber: 1. Formación inicial, que incluye la transición de la formación docente de las escuelas normales a la universidad, además, la selección y reclutamiento de los mejores candidatos para dedicarse a la docencia. 2. Formación continua que incluye la inducción, la actualización, la profesionalización y el acompañamiento pedagógico a los docentes, como procesos fundamentales en la formación permanente. Además, el subsistema de formación continua de docentes, incluye la necesidad de profesionalizar a los docentes en servicio, ofreciéndoles una formación intermedia, de licenciatura, maestría y doctorado. 3. Reconocimiento de estudios y dignificación magisterial. Esto se relaciona con el otorgamiento de mejor salario al docente que se prepara 4. Formación de formadores. Incluye la necesidad de contar con formadores de formadores con alto nivel de preparación de manera que cuenten con formación continua universitaria que les permita competencias que sean coherentes con las exigencias de los tiempos modernos 5. Investigación y tecnología. 6. Licenciamiento y acreditación de programas e instituciones. Se refiere a que no cualquier institución puede formar docentes. Quien decida dedicarse a la formación de docentes debe contar con las condiciones básicas tanto en infraestructura como personal calificado para el efecto, para el efecto debe certificarse permanentemente las condiciones en que se desarrolla el proceso formativo en las instituciones formadoras 7. Supervisión y evaluación del sistema de formación docentes. 8. Administración del sistema⁶. El resultado de la agenda consensuada debe ser que los docentes alcancen las competencias profesionales correspondientes a los niveles de preprimaria, primaria y medio, para cada tipo de escuela bilingüe o monolingüe⁷.

5 Universidad de San Carlos de Guatemala. Bases para el diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala. 2008.

6 Universidad de San Carlos de Guatemala. Bases para el diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala. 2008, pág. 10.

7 Universidad de San Carlos de Guatemala. Bases para el diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala. 2008, pág. 35

La mesa técnica y el producto final

Luego de la entrega pública que se realizó de la propuesta *-libro azul-* en el salón del Consejo Superior Universitario de la USAC, se integró una mesa técnica con representantes del MINEDUC, STEG y EFPEM, para la elaboración de perfiles, nombres de asignaturas y un descriptor mínimo. Esto del programa de profesionalización docente en servicio, más adelante llamado Padep/d. Posteriormente se trasladó a la EFPEM para que elaborara el diseño de la propuesta curricular de profesionalización del magisterio en servicio, fue el Dr. Oscar Hugo López y la Dra. Geraldina Grajeda Bradna quienes elaboraron el diseño curricular que se entregó a la Dirección General de Docencia -DIGED- para la autorización correspondiente y según Acuerdo de Dirección No. 30 del 26 de junio del año 2009 aprueba el rediseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recursos Humano del ministerio de Educación de Guatemala PDP, por Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente del Ministerio de Educación de Guatemala a ejecutarse por la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Este proceso de rediseñar un programa ya aprobado por otro, fue para evitar la dilación que en muchos casos atrasan los procesos formativos. En ese diseño curricular aparecen los objetivos del programa, perfiles de ingreso y egreso, plan de estudios, red curricular, carga horaria, organismos reguladores del currículo, formación de formadores entre otros aspectos. Las carreras aprobadas para ofrecerse a los docentes son:

- Profesorado de educación pre primaria bilingüe intercultural
- Profesorado de educación pre primaria intercultural
- Profesorado de educación primaria bilingüe intercultural
- Profesorado de educación primaria intercultural

281

La formación de formadores

El PADEP/d se distingue de otros programas y proyectos en función que existe un modelo de formación de formadores muy fuerte, así como un componente de acompañamiento pedagógico que permite que los profesores que son parte del programa reciban acompañamiento permanente en su aula, considerando ésta como el laboratorio de aplicación de lo aprendido en la universidad. Este componente fue una propuesta del Consejo Nacional de Educación -CNE-, que en ocasión de la presentación que se les hizo del programa, requirió que se incluyera un componente de este tipo para darle un *plus* al programa, fue la licenciada Jackelin de León quien hizo esa propuesta muy importante para el desarrollo del programa.

En el pasar de los años, hubo maestrías en formación de formadores, maestría en formación docente, maestría en liderazgo y acompañamiento pedagógico, esto como complemento perfecto para el personal que presta sus servicios en el acompañamiento pedagógico y en la docencia. También se ofrecen jornadas de capacitación intensa al personal de acompañamiento educativo y en temas específicos como el enfoque de interculturalidad. El personal docente que ofrece su experiencia y conocimiento en las sedes del Padep/d pasa por un proceso de formación previo a impartir docencia, amplias y permanentes jornadas de inducción se desarrollan para garantizar la actualización y formación del profesorado

La cooperación internacional y el Padep/d

El PADEP/d ha traído un gran nivel de acercamiento de la cooperación internacional a la EFPEM. JICA Guatemala implantó la metodología denominada Guatemática la que consiste en un modelo de abordaje de la matemática con énfasis en la demostración y el uso de recursos del contexto y la lúdica. La cooperación norteamericana -USAID- facilitó el desarrollo de procesos para la maestría en formación de formadores, y la de liderazgo y acompañamiento educativo, además, apoyaron la elaboración de la propuesta de ley de carrera docente, una iniciativa que se quedó en propuesta y que será un reto por cumplir en el futuro inmediato. Igualmente implementó la cátedra Benjamín Bloom, que consistió en la realización de jornadas académicas con la invitación de expositores internacionales con amplio conocimiento en temas de interés. Igualmente trajo al programa a personalidades como Donal Wise experto en acompañamiento pedagógico. La cooperación alemana a través de GIZ, apoyó en el desarrollo de las guías docentes para la concreción del currículo. Generó, el intercambio con especialistas internacionales en áreas como interculturalidad, acompañamiento educativo y educación bilingüe.

El sistema de graduación

Para el proceso de graduación en el nivel intermedio, el doctor Oscar Hugo López diseñó, una guía que permitió la sistematización de experiencias de aprendizaje exitosas, las cuales se presentaban como un aspecto novedoso de aprendizaje e intercambio. Este proceso se ha ido superando progresivamente. Por otro lado, para la graduación a nivel de licenciatura se implementó un modelo de investigación-acción, que permite la elaboración de proyectos educativos que se ejecutan como una oportunidad de aplicar el retorno social y la mejora del aprendizaje en el aula.

El modelo educativo

EL programa se desarrolla en forma semi presencial, por bimestres, impartiendo docencia los sábados. Luego de dos años de estudio, los participantes obtienen un diploma que les acredita -según la carrera estudiada- como: profesores de educación preprimaria intercultural o bilingüe intercultural, o profesores de educación primaria intercultural o intercultural bilingüe. Es de señalar que los estudiantes ya son graduados de escuela normales en las mismas carreras; sin embargo, esta formación persigue elevar a nivel universitario su formación, y es un programa no obligatorio, pero da la oportunidad a los docentes de alcanzar el sueño de concretar estudios universitarios. Además, busca que los docentes se profesionalicen y permanezcan en el nivel en donde trabajan, fortaleciendo la actualización y la enseñanza en las aulas, disminuyendo así, que los docentes dejen el nivel donde laboran.

El banderazo de salida

El programa fue inaugurado un 4 de julio del año 2009⁸ en 9 departamentos y 40 municipios, considerados con mayores rezagos. Con un número inicial de 3,660 estudiantes inscritos.⁹ Fue el Palacio Nacional de la cultura, especialmente el patio de la paz el lugar idóneo para inaugurar el inicio de tan especial programa para la educación de Guatemala.

El basamento legal

En el año 2010 se solicitó al ministerio de Educación que se elaborara un acuerdo ministerial que incluyera al Padep/d dentro de la estructura del ministerio de Educación. El programa de profesionalización fue aprobado por Acuerdo Ministerial no. 1176-2010, de fecha 15 de julio de 2010, y publicado en el Diario de Centroamérica el 2 de agosto de 2010. Además, en fecha posterior, se crea el Acuerdo Ministerial No. 2712-2019, del 19 de septiembre de 2019, publicado en el Diario de Centroamérica el 29 de octubre de 2019, cuando el Dr. Oscar Hugo López, creador de la idea, fungía como ministro de Educación. En este acuerdo se incluye la continuidad del proceso, en donde las obligaciones y responsabilidades incluyendo cohortes que estuvieran pendientes en aplicación del Acuerdo Ministerial No. 1176-2010, deberá dársele la debida conclusión para cumplimiento legal correspondiente (Artículo 12), además se abre la puerta para que se desarrolle un programa de iguales características para profesores que laboran en el nivel medio, ciclo básico.

283

Promoción e invitación para participar

El proceso de promoción del programa inició de tal manera que, la mesa técnica que se había conformado para darle vida al programa, seleccionó los departamentos que serían invitados a participar, partiendo del criterio que se tomaría en cuenta los lugares con más bajos indicadores sociales, organizándose así delegaciones para visitar a los docentes convocándolos a un lugar estratégico, para presentarles la idea, la desconfianza de estos era evidente. Surgieron dudas y molestias que el magisterio manifestaba, pues en múltiples ocasiones se les había fallado. Cada equipo que visitó a los profesores era integrado en forma tripartita (STEG, EFPEM Y MINEDUC).

Monitoreo y acompañamiento

El inicio del programa tuvo un nivel muy fuerte de monitoreo y acompañamiento desde la mesa técnica, cada equipo de monitoreo estaba integrado de manera tripartita (STEG, EFPEM Y MINEDUC), y se visitaba las sedes en el interior del país -cabe mencionar que las sedes

8 Diario de Centro América, PADEP/D, esperanza por una educación de calidad (I), 29/09/2016. <https://dca.gob.gt/noticias-guatemala-diario-centro-america/padep-d-esperanza-por-una-educacion-de-calidad-i/>

9 Ministerio de Educación de Guatemala, La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente: evaluación de la primera cohorte de estudiantes 2009-2011. 2012. Pág. 9

universitarias se instalaron en edificios estratégicos del MINEDUC para que los profesores confluyeran sin muchas complicaciones a ellas. La mesa técnica daba un seguimiento especial a los procesos de monitoreo y es- ya que existe todavía- la garantía de el buen funcionamiento del programa y de la vinculación de todas las instituciones para el manejo del programa.

Dificultades

En las primeras semanas, meses y años de iniciado el Padep/d tuvo muchos detractores, tanto dentro del MINEDUC, las universidades y los mismos docentes que no participaban del programa. Había mensajes de desaprobación, duda con relación a su calidad, incredulidad en cuanto a su legalidad, desaprobación acerca de su naturaleza de la formación, se gestó una serie de mensajes descalificativos para los profesores que asistían a este, designándolos como analfabetas e incapaces por requerir de ese tipo de formación continua. Muchas fueron las dificultades, sin embargo, han pasado 15 años y la consolidación del programa es una realidad.

Bono incentivo

En el año 2019 el MINEDUC -dirigido en ese entonces por el doctor Oscar Hugo López-acuerda otorgar un bono económico a quienes finalizaban su formación intermedia en el programa¹⁰, esto como una concreción a la idea original que se encuentra incluida en el libro azul y libro morado (propuesta Carrera Docente, Parte académica y técnico-administrativa), en donde él propone que el profesor que se prepara para quedarse en el nivel en donde labora debe contar con un mejor salario.

Programa de licenciatura

Luego de cinco promociones, se decide en la mesa técnica iniciar el programa complementario para la formación de los profesores que ya estaban graduados de la carrera intermedia y, fue así, como se logró la creación de las licenciaturas en educación preprimaria y primaria. Las licenciaturas fueron creadas según punto sexto inciso 6.5 del acta 27-2019 de la sesión extraordinaria del consejo superior universitario de fecha 29 de noviembre del año 2019. Los nombres de las licenciaturas son:

- Licenciatura en educación preprimaria intercultural con énfasis en educación bilingüe
- Licenciatura en educación primaria intercultural con énfasis en educación bilingüe

10 Acuerdo Ministerial No. DIREH 2156-2019 del Ministerio de Educación de Guatemala. 2019.

Programa de profesionalización para el nivel medio. PADEP/cb

Ante la urgente necesidad de ofrecer al nivel medio una alternativa viable que permitiera alcanzar especialización a profesores que laboran en ese nivel que no contaban con formación especializada, se crea el PADEP/cb, esto en el marco del acuerdo ministerial No. 2712-2019, del 19 de septiembre de 2019, el cual abría la posibilidad de crear un programa de profesionalización para este nivel. Consecuentemente se crea el Padep para el ciclo básico el cual tiene como oportunidades de formación las siguientes:

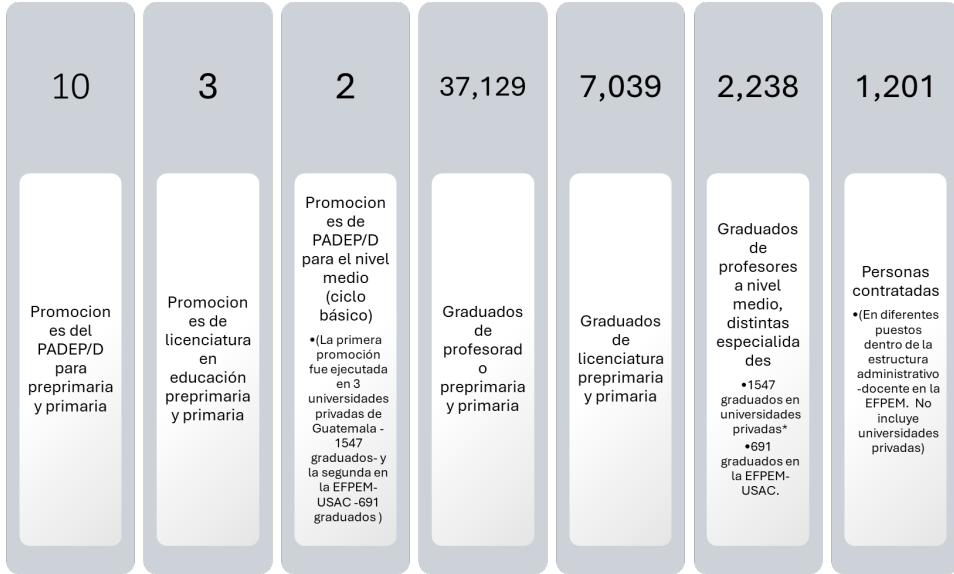
- Profesorado de Enseñanza Media en Comunicación y Lenguaje
- Profesorado de Enseñanza Media en Matemática
- Profesorado de Enseñanza Media en Ciencias Naturales
- Profesorado de Enseñanza Media en Gestión y Liderazgo (este último dirigido a directores o directores con grado)

Fueron tres universidades privadas las que se vincularon en el proceso, la Universidad Internaciones, la Universidad del Valle y la Universidad Panamericana. Se dividió el territorio y los programas iban dirigidos a profesores de institutos de educación básica INEB, institutos de educación básica con orientación ocupacional PEMEM, instituidos de educación básica con metodología telesecundaria, institutos de educación básica por cooperativa de enseñanza e institutos de educación básica con modalidad NUFED.

Este proceso inició con 1679 estudiantes de los cuales se graduaron 1547 y fue ejecutado a través de un convenio de cooperación internacional entre el ministerio de Economía, a través del Programa Nacional de Competitividad PRONACOM y el ministerio de Educación en el marco del programa umbral de la Millennium Challenge Corporation (MCC). Luego de la primera promoción, el MCC, busca acercamientos con EFPEM de la universidad de san Carlos de Guatemala para que esta casa de estudios ofrezca la segunda promoción del programa, la cual atendió a 691 profesores y ofreció la carrera de Profesorado de enseñanza media en Matemática.



Estadísticas a 15 años de haberse implementado el PADEP/D



Fuente: Control Académico de PADEP/D, julio 2024. *Ministerio de Educación de Guatemala

Conclusión

Luego de la implementación exitosa del PADEP/D, se puede decir que, como lección aprendida queda que, los programas que se gestan a partir de acuerdos incluyentes de los sectores interesados son sostenibles en el tiempo y crean sentido de pertenencia a los grupos a quienes va dirigido, además, la formación continua con carácter de educación superior favorece la identidad docente, la autoestima y el prestigio de los docentes; todo apunta a la mejora de la educación de calidad que se ofrece a los niños y niñas.

Referencias

- Acuerdo de la Dirección General de Docencia de la Universidad de San Carlos de Guatemala. No. 30 del 26 de junio de 2009.
- Acuerdo Ministerial No. DIREH 2156-2019 del Ministerio de Educación de Guatemala. 2019.
- Acuerdo Ministerial No. 2712-2019, del 19 de septiembre de 2019. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Acuerdo Ministerial No. 1176-2010, de fecha 15 de julio de 2010. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Agencia de Cooperación Internacional del Japón Guatemala. Oficio JICA 1658/10-09-07, de fecha 10 de octubre de 2007.
- Agencia de Cooperación Internacional del Japón Bolivia. Agenda de Trabajo del 16 al 20 de octubre 2007. 2007.

- Consejo Directivo de la Escuela de Formación de Profesores de Enseñanza Media. Acta 038-2006. 2006.
- Diario de Centro América. PADEP/D, esperanza por una educación de calidad (I), 29/09/2016. <https://dca.gob.gt/noticias-guatemala-diario-centro-america/padep-d-esperanza-por-una-educacion-de-calidad-i/>
- Medical Care Certificate for a participant of the JICA training programme, No. D-07-02358 del 11 de junio de 2007
- Ministerio de Educación de Guatemala, La formación continua y el Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente: evaluación de la primera cohorte de estudiantes 2009-2011. 2012.
- Oscar Hugo López Rivas. Informe visita a Japón, 8 al 23 de junio 2007, entregada a JICA Guatemala. 2007.
- Oscar Hugo López Rivas. Resumen Ejecutivo de viaje a Bolivia. 2007.
- Oscar Hugo López Rivas y Amalia Geraldine Grajeda Bradna. Rediseño curricular del Programa de Desarrollo Profesional del Recurso Humano del Ministerio de Educación -PDP-, 2009.
- Secretaría General de la Universidad de San Carlos de Guatemala, Transcripción del Punto Sexto, Inciso 6.5, Acta no. 27-2017 de la sesión extraordinaria celebrada por el Consejo Superior Universitario, el 29 de noviembre de 2017. 1 de diciembre de 2017.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. Bases para el diseño del Sistema Nacional de Formación Docente en Guatemala. 2008.
- Universidad de San Carlos de Guatemala. Carrera Docente, Parte académica y técnico-administrativa. EFPEM-USAC, USAID/ Reforma Educativa en el Aula. 2011.



“Voces y construcciones, decanos Facultad Ciencias de la Educación – UPTC 90 AÑOS”

Tunja, Paraninfo UPTC, 5 de julio de 2024

Ruth Nayibe Cárdenas

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Participaron en esta actividad académica los exdecanos, profesores: Olga Najjar Sánchez, Diana Elvira Soto Arango, Luis Alfonso Tamayo Valencia, Francisco Javier Guerrero Barón, Luis Otálora Velandia, Gilberto Forero y Julio Aldemar Gómez Castañeda. Con el panel se conmemoran 90 años de creación de la Facultad Ciencias de la Educación (1934-2024) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - UPTC.

Sin lugar a dudas, el hecho de rememorar situaciones, experiencias y anécdotas vividas posibilita que quienes actúan en el día a día en esta institución educativa, desde los roles de estudiante, docente, directivo o administrativo, reconozcan el importante trasegar de esta Facultad y se comprometan a *transformar el presente, para forjar el futuro* de la misma, desde luego, buscando el posicionamiento de la pedagogía como pilar de la UPTC, y como un referente para las instituciones educativas de la ciudad, la nación y el mundo.

El panel estuvo estructurado en tres ejes dialógicos: contextos situacionales históricos, retos y logros, y experiencias y aprendizajes de estos maestros que ejercieron en un momento específico esta labor directiva como decano. En función de las participaciones en el panel se plantean las ideas que siguen, aun cuando es pertinente advertir a los lectores de algunos aspectos mayormente relevantes que pudieron ser omitidos en esta reseña.

El movimiento pedagógico; la ley general de educación; los movimientos estudiantiles y paros nacionales; los problemas de alcance de la educación superior en términos de población cobijada; la crisis económica con prevalencia de la cobertura por encima de la calidad; la participación en la acreditación institucional de alta calidad; la estructuración de los criterios para evaluación de los programas de pregrado y para denominar aquellos orientados a la formación de maestros; los requisitos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, asociados a riesgos profesionales; el plan decenal de educación; los proyectos de formación docente en niveles posgraduales; la relevancia que se llegó a otorgar a la práctica pedagógica desde una misiva ministerial; el aseguramiento de la calidad educativa frente a los resultados de las pruebas estandarizadas internacionales; la adaptación curricular, conceptual y técnica, que exigió la pandemia; los continuos procesos de reforma; las sesiones de FECODE y ASCOFADE; y la continuidad en las políticas propias de la universidad en cada periodo rectoral, fueron algunas de las situaciones del contexto educativo colombiano, local e institucional, que se establecieron como retos ante los cuales la Facultad, con el decano a la cabeza, debió dar

respuesta, involucrando los procesos formativos, con una total apertura y sincronización con los periodos decanales que le precedieron y le sucedieron.

Es así como, en la Facultad Ciencias de la Educación se empezó a potenciar la oferta de programas de posgrado, no solo en la sede Tunja, se fortaleció académicamente la planta docente, con el apoyo a su formación doctoral, y se iniciaron los procesos de evaluación con fines de acreditación y renovación de los registros calificados de todos los programas de Licenciatura. Cabe resaltar que en los últimos años se ha tenido una participación coyuntural en la construcción de la propuesta académica de la universidad, específicamente para la actual reforma, y se han enriquecido los procesos de regionalización e internacionalización. Destaca, en las intervenciones de los panelistas, el llamado a pensar históricamente el pasado para entender los problemas del presente y pensar en respuestas para el futuro.

Los exdecanos hicieron referencia a las Escuelas Normales, a sus diferentes etapas y vínculos con la UPTC, reconociendo que hay una historia común entre una y otra institución, y que en los últimos 20 años, a partir de los convenios interinstitucionales se ha permitido el trabajo mancomunado con propósitos centrados en una formación inicial de maestros coherente con las necesidades del contexto educativo colombiano.

La investigación también fue un tema relevante en las últimas dos décadas, desde la revisión, reestructuración y acompañamiento al fortalecimiento y clasificación de grupos e investigadores, labor fundacional del CIEFED. Así mismo, los diferentes equipos debieron plantear estrategias como: la publicación Acción Pedagógica como medio de divulgación académica del profesorado; la creación del seminario permanente de pedagogía, que fue compartido con la plantilla docente de la universidad; la indexación nacional e internacional de las revistas académicas de la Facultad; la realización de eventos académicos; la creación de la red de museos; la ampliación en la oferta de programas de posgrados; la creación del subcomité de obra, con convocatorias permanentes para publicaciones de libros; la creación de la cátedra 80 años de la Facultad Ciencias de la Educación; la formación continua de maestros de las Secretarías de Educación; la firma de convenios interinstitucionales; los cursos de extensión; y las misiones académicas.

No podía dejarse de lado el tema de infraestructura, con la necesaria ubicación de espacios físicos para la biblioteca, el museo arqueológico, la decanatura, el CIEFED y los programas de pregrado y posgrado de la Facultad que en su momento lo requirieron, además de su correspondiente dotación.

Un elemento que es imposible desconocer es el trabajo colectivo que logra un decano, porque no trabaja solo, sino que conjuntamente con un equipo administrativo y académico, en el Consejo de Facultad, construye y desarrolla un proyecto de Facultad. A este respecto, se resalta la labor de los diferentes equipos decanales, que en cada periodo facilitaron la consecución de los propósitos del momento, para atender tensiones administrativas y académicas, que como todo caos y tormenta permitió que hoy se vislumbre la grandeza de esta Facultad, inacabada, pero que va *haciendo camino al andar*, dejando huella y cosechando triunfos con los estudiantes y población de graduados. En relación con lo anterior, es preciso señalar que gracias a su labor y trayectoria, la Facultad ha recibido diferentes reconocimientos por parte de universidades y órganos nacionales y territoriales.

Los panelistas sugirieron a los asistentes la lectura juiciosa de los documentos publicados (artículos y libros) que hacen referencia a la historia de la Facultad, producidos por sus propios maestros, en los cuales plasmaron su pensamiento pedagógico e ideas de posicionamiento de la educación en el país. De igual manera, en las intervenciones emerge como necesidad actual el planteamiento de un manifiesto por la pedagogía en Colombia, que surja desde la UPTC, como institución pionera de la formación de maestros, en articulación con las propuestas nacionales y metas internacionales relacionadas con el campo educativo.

Para finalizar, en la prospectiva, los panelistas invitan a pensar en una nueva formación de maestros, desde los saberes propios, para una escuela posible, con maestros y estudiantes críticos, políticos, que piensen la sociedad, el sector urbano y el rural, el ser humano, la ciudadanía, y la situación medioambiental y tecnológica, recogiendo con orgullo lo que han hecho los maestros formadores que antecedieron esta labor en la Facultad, y escuchando las voces de los egresados y del sector de empleadores. Además sugirieron: responder a la pregunta por las características del docente que requiere el contexto y tiempo actual; revivir la publicación permanente del Seminario de Pedagogía; socializar el modelo pedagógico de la UPTC y verificar su comprensión por parte de la comunidad académica; capacitar al profesorado en inteligencia artificial y analizar su impacto en educación superior; tener en cuenta el tema de inclusión, con todos los tópicos asociados; cualificar en la formación de maestros para la paz; promover el bilingüismo y retomar el liderazgo pedagógico que antaño tuviera la Facultad. Plantearon propuestas puntuales como la creación del Instituto Tecnológico Bicentenario, para dar respuesta a la necesidad del vínculo entre educación secundaria y terciaria; crear el programa Licenciatura en Educación Rural, en coherencia con las características del entorno rural; estructurar un plan propio de internacionalización para la Facultad, a 10 años, con compromisos puntuales para los programas, y proponer un documento de política educativa para la universidad y para el país.

En definitiva, hacer esta retrospectiva permite refrescar la memoria, aunque para algunos se trate de temas nuevos, porque el objetivo de este ejercicio es hacer conciencia de lo que ha sido este espacio académico institucional, para plantearse cómo se quiere ver en un futuro, ya que de todos es la responsabilidad de seguir fortaleciendo la Facultad Ciencias de la Educación y la misma UPTC, desde el rol que a cada uno le corresponde.

Reseñas de Libros y Revistas



Reseñas de Libros
y Revistas Reseñas de Libros
y Revistas

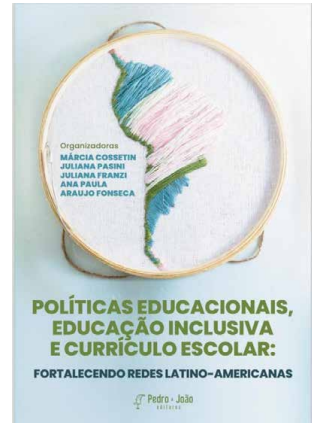
Reseñas de Libros

Reseñas de Libros y Revistas
y Revistas

Reseñas de Libros
y Revistas

MORA GARCÍA, José Pascual; **CORREA ALFONSO**, José del Carmen; **BONILLA REAL**, Julián Fernando; **BELTRÁN SIERRA**, Yenifer. “Políticas Educativas, Educación Inclusiva y Currículo Escolar: Fortalecimiento de las Redes Latinoamericanas” São Carlos: Pedro & João Editores. ISBN: 978-65-265-1095-7 [Digital]

La reseña del capítulo de libro “Hacia una Evaluación Transmoderna e Intercultural en Colombia” publicada en el libro titulado “Políticas Educativas, Educación Inclusiva Y Currículo Escolar: Fortalecimiento de las Redes Latinoamericanas” en donde se ve la necesidad de alejarnos de las estructuras tradicionales, las ideas propuestas en el capítulo nos hace ver una metodología alternativa centrada en la comunidad educativa y promueve una evaluación diversa y de saberes culturales presentes en la sociedad. Desde los primeros párrafos se plantea una crítica a la racionalidad occidental la cual domina las prácticas tradicionales evaluativas en Colombia donde se señala la creatividad, diversidad en el proceso educativo de una manera limitante. En contraposición a este enfoque, se propone una evaluación transmoderna que se inspira en el Sumak Kawsay y en los saberes ancestrales, buscando hacer de la evaluación un acto de creación de lo sublime y en armonía con los saberes míticos y la naturaleza fomentando la autonomía y la participación en donde los estudiantes y docentes puedan participar activamente en la construcción y evaluación del conocimiento.



A lo largo de la lectura se exploran diferentes conceptos que son clave como lo es la transmodernidad, la decolonialidad, el biocentrismo y las epistemologías que son fundamentos teóricos para una propuesta pluricultural, se destaca la importancia del currículo, su descolonización, el valor de la fomentación y la participación activa de saberes en la comunidad educativa cuestionando la jerarquía del conocimiento que hoy se presenta en la educación dando paso a la implementación de metodologías de evaluación que involucren a la comunidad en un conjunto para garantizar la representatividad y legitimidad de los procesos evaluativos. Críticamente la influencia que prestan entidades internacionales como lo es el OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) y la realización de sus pruebas estandarizadas, como PISA (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) en el sistema educacional colombiano, en donde por las presentes ver una estandarización y limitación de la diversidad de pensamiento y expresión que se encuentra presente en el país, en la lectura de este capítulo como se propone una mirada intercultural que reconozca y valore las diversas identidades y saberes que se presentan en la sociedad colombiana, en donde se vea la promoción de una equidad hacia la justicias y el respeto por esta y su cultura. Un claro llamado a la acción de transformación de las prácticas de evaluación en el país, desarrollando un enfoque fundamental para el campo educativo y social en donde una reflexión sobre la evaluación inclusiva, diversa y respetuosa, con el fin de construir una armonía

Elaborado por: **Camilo Andrés Rodríguez Echeverry**
Semillero Educación y ruralidades. Una mirada interdisciplinar- ERMI
Grupo de Investigación HISULA – UPTC

SOTO ARANGO, Diana Elvira; **MORA GARCÍA**, José Pascual; **GÓMEZ VELASCO**, Nubia Yaneth; **BERNAL VILLATE**, Sandra Liliانا. *Pedagogías de la resiliencia y la construcción de una paz sostenible. Una mirada desde la reforma de Córdoba. Tendencias actuales de las pedagogías de la alteridad*. (Tunja: UPTC, 2022)



Este apartado del libro “Cultura políticas y resiliencia en la educación” de la Doctora Diana Soto, Marlén Rátiva y José Mora es el resultado del proyecto de investigación “Culturas políticas e imaginarios de los profesores de la Licenciatura en Filosofía, Ciencias sociales (UPTC), y ENS (UPTC) en la formación de educadores”. La pedagogía es tomada desde el marco afectivo para que pueda dar respuesta a las complejidades de la sociedad actual, incorporando así a las pedagogías de las emociones y de la sensibilidad, la pedagogía de la tolerancia, la pedagogía de la diversidad y las pedagogías alternativas, enmarcándose en la pedagogía social para responder al posacuerdo y posconflicto colombiano. Cabe resaltar que la paz en el marco de la constitución del 91 y las políticas del estado es el resultado del acuerdo final para la terminación del conflicto armado, y para que esta sea estable y duradera debe ser decolonial, debe identificar

la colonialidad del saber hegemónico y occidentalizador. Se hace preciso brindar un acompañamiento a las comunidades vulnerables y resilientes en un proceso de empoderamiento para superar el discurso de la exclusión y negación.

294

Para poder identificar ese saber colonizador se hace necesario mencionar la pedagogía de la modernidad, ya que históricamente fue utilizada para la obediencia a través de la violencia, dominación y exclusión en beneficio al statu quo, privilegiando así a las clases hegemónicas mediante los dogmas religiosos de la filosofía de la culpa. Por lo tanto, es necesario crear una pedagogía de la alteridad dando un giro decolonial en la emancipación de las conciencias en la construcción de paz sostenible, decolonial y en derechos humanos. La pedagogía de la alteridad ofrece la oportunidad de alterar o cambiar la propia perspectiva del otro a través de la interacción con el otro y el reconocimiento de este, cabe resaltar que dentro de esta pedagogía se encuentran las pedagogías de la resiliencia.

Para entender la pedagogía de la resiliencia a través de la pedagogía de la alteridad los autores recurren a la reforma universitaria de Córdoba, ya que fue un movimiento estudiantil y estos demuestran la resiliencia histórica dado que fueron triunfos alcanzados lentamente por el cambio de la mentalidad. Por lo tanto, los autores se preguntan qué hizo posible esa reforma y se apoyan en la escuela de los Annales -movimiento historiográfico francés fundado por Marc Bloch y Lucien Febvre en 1927- y en la filosofía de Salvador Pániker con su concepto de historia retrospectiva para entender la complejidad del debate sustituyendo el mito del progreso por el retroprogresivo, ya que las ideas foráneas surten efecto y son tomadas desde la perspectiva de la filosofía retrogresiva.

Afirman que los andamios mentales que hicieron posible la reforma de Córdoba influenciaron en los hitos del tiempo histórico y en coletazos de la modernidad, se basan en las ideas de los pensadores más significativos como José Ingenieros, en Argentina, y los inmigrantes

españoles como José Ortega y Gasser y Eugenio D'Orsd. En la segunda década del siglo XX hubo influencia de la literatura política como resonancia de la Revolución rusa, la dictadura de la “blanda” de primo de Rivera en España, las ideas de revolución no- violenta de Gandhi en India y el rechazo a los EE. UU. por el envío de tropas a Centroamérica y el Caribe. De todo lo anterior se desarrolló en América Latina una corriente ideológica llamada arielismo por el libro de ensayo de Ariel del escritor y político Uruguayo José Enrique Rodó.

Posteriormente, el artículo se divide en un subtítulo titulado “La historia de la pedagogía de la resiliencia a la luz de la Reforma Universitaria de Córdoba”, en donde se hace énfasis en que la pedagogía debe ser abordada a partir de la construcción de subjetividades con una actitud y racionalidad decolonial, ya que la pedagogía permite la transformación de la sociedad con los valores de la resiliencia. Apuestan por una pedagogía de la resiliencia por y para la paz que tengan fundamento en la protección de los derechos fundamentales como la libertad, justicia, democracia, tolerancia y solidaridad; también, que exista la destrucción de los estereotipos de destrucción, violencia y muerte; por último, una responsabilidad social para garantizar el pleno ejercicio de los derechos y proporcionar los medios para intervenir en la construcción de la actitud y racionalidad decolonial para las comunidades vulnerables.

Elaborado por: **Jeimmy Mariana Vargas Romero**
Semillero Educación y ruralidades. Una mirada interdisciplinar- ERMI
Grupo de Investigación HISULA – UPTC



Reseñas de Eventos



Eventos

Reseñas

Reseñas

Reseñas

Reseñas de Eventos

Reseñas de Eventos

Reseñas de Eventos

Reseñas de Eventos

Reseñas de Eventos

IX Seminario taller de investigación en educación Vendimia: Tendencias Globales de la Investigación en Educación



Tunja, 16, 17 y 18 de noviembre del 2023

El Centro Internacional de Investigación en Educación: VENDIMIA, es una red compuesta por grupos e investigadores/as, de Ciencias de la Educación, Ciencias Social, Ciencias Ambientales y Ciencias de la Salud de Iberoamérica y África. Esta red se encuentra unida por una misión conjunta, orientada a la producción, innovación, transferencia y socialización del conocimiento, desde la historia, el presente y el futuro del campo de la educación en la perspectiva de las pedagogías, los currículos y las políticas públicas educativas de alcance global.

En la Revista Historia de la Educación Latinoamericana, Vol. 25 no. 41 julio –diciembre 2023, los doctores Diana Elvira Soto Arango, José Rubens Lima Jardilino, José Pascual Mora García, publican el artículo titulado: Centro de investigación VENDIMIA en la construcción del conocimiento colectivo. Una mirada histórica (2006-2014), en la cual presentan una caracterización de los aportes historiográficos para la investigación bibliométrica de la historia de la educación a partir del estudio del Centro de Investigación VENDIMIA.

En este orden de ideas, los autores en mención, hacen un recuento de la trayectoria desde la creación y aportes del Centro VENDIMI a través del Seminario Taller Internacional de investigación en educación desde el año 2006 a 2014. Los autores Soto, Lima

y Mora, concluyen sobre la importancia que las redes académicas y científicas tiene para el desarrollo del conocimiento científico en el ámbito global, regional y nacional. Afirman que las publicaciones marcaron un derrotero académico teórico, y aunque solo se editaron tres volúmenes, de ellos se desprendieron otras publicaciones del proyecto marco. En este mismo sentido, resalta la importancia que tienen la redes académicas e investigativas para el avance del conocimiento científico.

Es relevante apreciar que las dinámicas de las interacciones y comunicaciones en los procesos de socialización de productos investigativos en educación que se debatieron en los seminarios – Taller internacional Vendimia desde el año 2006 hasta el 2014, se realizaron de manera presencial. Un aspecto que, sin duda, es relevante para la humanización de los saberes y la ciencia. No obstante, los avances de las tecnologías y las comunicaciones, nos colocado, después de la Pandemia del COVID 19 en un nuevo escenario, que, sin dejar de ser importante y pertinente al nuevo orden mundial, pone en riesgo la interacción consigo mismo en el manejo del auditorio y la interacción con otros individuos en el ámbito personalizado y promueve la pérdida de empoderamiento discursivo.

Tomando como referencia, lo descrito, el objetivo que aquí se propone es el de realizar una reseña sobre el “IX Seminario taller de investigación en educación Vendimia: Tendencias Globales de la Investigación en Educación”, el cual se llevó a cabo los días 16, 17 y 18 de 2023, en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, mediante metodología híbrida (virtual y presencial).

El 23 de septiembre del año 2023 en la ciudad de Villa de Leyva (Boyacá – Colombia), se realiza un encuentro Pre – vendimia con el propósito de retomar acciones para la renovación del SEMINARIO TALLER INTERNACIONAL EN EDUCACIÓN: VENDIMIA con el fin de continuar aportando al debate académico y la construcción e innovación del conocimiento desde los diferentes ámbitos de la educación Iberoamericana y africana. En este encuentro se logra, por un lado, definir el IX Seminario – Taller y por otro, reorganizar el Centro de Investigación Internacional VEDIMIA con la inscripción de los siguientes grupos de investigación en educación nacionales e internacionales.

GRUPOS NACIONALES		
Nº	NOMBRE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN	LÍDER DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN
1	Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA	Diana Elvira Soto Arango Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
2	INOV-ACCIÓN EDUCATIVA	Josefina Quintero Corzo Universidad de Caldas y Universidad de Magdalena
3	RUECA: Red Universitaria Evaluación de la Calidad Capítulo Colombia	Liris Munévar Cavadías Universidad de Cartagena
4	Historia Educación y Desarrollo	Gabriela Hernández Vega Universidad de Nariño

GRUPOS NACIONALES		
N°	NOMBRE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN	LÍDER DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN
5	Estudios Políticos y Jurídicos	Miguel Ángel Puentes Universidad Tecnológica de Pereira
6	Estudios de Lenguaje y la Educación	Mireya Cisneros Estupiñán Universidad Tecnológica de Pereira
7	Currículo, Formación y Saberes	Reinaldo Mora Mora Universidad del Atlántico
8	Construyendo Comunidad Educativa	Nubia Cecilia Agudelo Cely Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
9	WAIRA: Ambiente, Comunidad Y Desarrollo	Alejandro Bolívar Suárez Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
10	Territorios Vulnerables y Desarrollo Humano Sostenible	Rina del Carmen de León Universidad de Cartagena
11	SIMILES: Sociedad, Gestión y Construcción de Conocimiento en la Era Digital	Aracely Forero Romero Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
12	Filosofía Educación y Pedagogía	Esaú Ricardo Páez Guzmán Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
13	GIEPEG Grupo de estudios en Feminismos, Géneros y Derechos Humanos	Celina Trimiño Velásquez Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
14	APS: Atención Primaria en Salud	Ludy Alexandra Vargas Torres Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
15	GIES: grupo de estudios en feminismos, géneros y derechos humanos	Wilmar Ángel Ramírez Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
16	IREC: Representaciones y Conceptos Científicos	Ricardo Andrés Franco Moreno Universidad Pedagógica Nacional
17	EduQVersa : Educación en Química Verde.	Ricardo Andrés Franco Moreno Universidad Pedagógica Nacional

GRUPOS NACIONALES		
Nº	NOMBRE DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN	LÍDER DEL GRUPO DE INVESTIGACIÓN
1	Formación Docente	Oscar Hugo López Universidad San Carlos de Guatemala
2	HATILA: Historia Ancestral, Territorios Indígenas Latinoamericanos y Fronteras Interiores	Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda Universidad Católica de Temuco (Chile)
3	HEDURE: Historia de la Educación y Representaciones	José Pascual Mora García Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET- Venezuela)
4	Instituto Nacional	Armando Martínez Moya Universidad de Guadalajara (México)
5	HUM 209: Integración Histórico Cultural, Desarrollo y Derechos Humanos en América Latina	Justo Cuño Bonito Universidad Pablo de Olavide (España)
6	FOPROFIT	José Rubens Lima Jardimino Universidad Ouro Preto (Brasil)
7	Formación de Doctorado Estudios sobre el Mundo Hispano-Lusófono (CAEMHIL)	Veronique Solange Okome Beka Escuela Normal Superior de Libreville (Gabón- África)
8	Inclusión Social y Derechos Humanos	Fanny Tania Añaños Bedriñana Universidad de Granada (España)

El IX Seminario taller de investigación en educación Vendimia: Tendencias Globales de la Investigación en Educación, estuvo orientado al establecimiento de un diálogo de saberes sobre innovaciones, conocimientos y tendencias de la educación y el desarrollo desde la historia y la prospectiva, las transformaciones culturales, políticas, tecnológicas y ambientales en Iberoamérica y África. Se propusieron 4 (cuatro) ejes temáticos: Políticas de investigación en educación; Ciencias, tecnologías y modelos emergentes en educación, Educación en territorios, ruralidades e interculturalidad, Historia y prospectiva de la educación. A continuación, se presenta un Resumen Analítico (RAE), sobre las diversas ponencias según ejes temáticos.

1. Políticas de investigación en educación. A este eje temático se presentaron siete (7) ponencias. Se pudieron establecer categorías que definen el enfoque investigativo en el área de la política pública en educación, sujeta a propuestas curriculares con énfasis en políticas de inclusión, enfoque pedagógicas, currículo y resultados de aprendizaje. En su totalidad son investigaciones con metodología cualitativa de aula, revisión documental y de Investigación acción educativa. Es pertinente resaltar, que el tema de políticas de investigación en educación no obtuvo una ponencia relevante, que permita dar cuenta, de los avances científicos de alto nivel en esta perspectiva. Esto nos permite comprender, que a pesar que el desarrollo de la investigación en educación ha sido contundente, en particular, las políticas públicas

siguen estando alejadas de la realidad, lo que constituye un desafío para las ciencias sociales y educativas.

2. Ciencias, tecnologías y modelos emergentes en educación, Este eje temático obtuvo nueve (9) ponencias. A través del este eje se evidenció, que las propuestas investigativas están orientadas como herramientas didácticas y pedagógicas para alcanzar el conocimiento científico, entre las que destacan el conocimiento y uso de la inteligencia artificial. En este sentido, las investigaciones presentadas, son el resultado en la confirmación de evidencias, relacionado con el uso de dichas herramientas en el ámbito académico. Se describen tendencias, desde la Psicología en el diseño de instrumentos psicométricos como herramientas para la comprensión emocional de niños y la búsqueda de diferenciación o no entre estos instrumentos en novatos y los que produce la inteligencia artificial. Así mismo, la inteligencia artificial como herramienta pedagógica para el desarrollo de las habilidades científicas y el desarrollo del pensamiento, es un hecho que dinamiza las nuevas tendencias de la educación y la producción de conocimiento, no obstante, es necesario, un manejo adecuado y ético de dicha herramienta tecnológica.

3. Educación en territorios, ruralidades e interculturalidad. A este eje temático se presentaron trece (13) ponencias. A través de este eje temático, las propuestas presentadas resaltan como aspectos principales, la necesidad de promover alternativas pedagógicas, curriculares y didácticas en tornos a procesos de enseñanza aprendizaje para inclusión educativa en poblaciones vulneradas y aspectos interculturales de la escuela y los territorios rurales. Así mismos, se plantea la extensión para educación de adultos como formas de desarrollo de la economía, la salud y en general el desarrollo integral. En esta perspectiva, los ponentes mostraron resultados de investigaciones obtenidas mediante métodos cualitativos que toman como base el trabajo de campo propiamente con procesos de Investigación Acción Participativa (IAP), la sistematización de experiencias y revisión documental, lo que demuestra que los procesos de construcción de conocimiento en los territorios rurales se soportan en los métodos cualitativos y el enfoque hermenéutico.

4. Historia y prospectiva de la educación. En este eje temático se presentaron ocho (8) ponencias; presentan análisis históricos sobre la educación y la universidad latinoamericana de los siglos XIX, XX y XXI. Estos trabajos están enfocados básicamente al análisis de las ideas y las políticas educativas de la educación superior, con énfasis particular en educadores. Como es de esperarse, se utilizan métodos historiográficos y estudios documentales y de archivo.

Alba Nidia Triana Ramírez

*Grupo de Investigación Atención Primaria de Salud APS-
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia*

Diana Elvira Soto Arango

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de investigación HISULA*



XIV Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana

Honduras, 22, 23 y 24 de noviembre de 2023



304

La Universidad Nacional de Agricultura (UNAG) fue el epicentro del intercambio académico en el campo de la historia de la educación durante la celebración del XIV Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana bajo el lema “Universidad y Escuela: aproximaciones desde la historia y las ancestralidades”, realizado el 22, 23 y 24 de noviembre de 2023, en la ciudad de Catacamas, República de Honduras. Este acontecimiento atrajo a un total de 386 participantes, tanto en modalidad presencial como virtual, provenientes de 18 países de América, Europa y África.

En su organización, el evento contó con la colaboración de la Secretaría de Educación del país anfitrión, la Maestría en Historia Social y Cultural de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras, la Secretaría Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, la red “Maestras de Pueblos Originarios, Rurales, Africanas y Afrodescendientes”, la red “La Formación de Educadores en las Escuelas Normales de Iberoamérica y África” y los grupos de investigación, Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana (HISULA) y La ilustración en América Colonial (ILAC) de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

El programa del Congreso incluyó ocho mesas temáticas, tres paneles, dos coloquios y diversas actividades académicas, con la intervención de 301 expositores que ofrecieron 220 ponencias, destacando Colombia con 94 escritos, Honduras con 67, México con 20, Guatemala con 18, Chile con 12 y Brasil con 11. También se contó con trabajos de Bolivia, Cuba, El Salvador, España, Estados Unidos, Gabón, Perú, Senegal, Uruguay y Venezuela.

Asimismo, destacaron en el evento las participaciones del Master Víctor Javier Gonzales Santos, Rector de la UNAG, Master Daniel Enrique Esponda Velásquez, Secretario de Estado

en el Despacho de Educación, Dr. Oscar Hugo López Rivas, Presidente de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELTA) y la Dra. Debie Buelto Harry, Sub Secretaria de Estado en el Despacho de Ciencia, Tecnología e Innovación. Igualmente, el reconocimiento de la Secretaría de Educación y de la Universidad Nacional de Agricultura para la Dra. Diana Elvira Soto Arango por sus valiosos aportes en la construcción del campo de la historia de la educación en América Latina y el Caribe.

El XIV Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana fue un éxito rotundo, evidenciando el compromiso de la comunidad académica de SHELTA con la investigación y difusión de la historia educativa en la región. Este suceso dejó una huella imborrable en la historia de la UNAG y en el panorama académico internacional, por su carácter multi y transdisciplinar, al igual que, por la promoción del diálogo entre diferentes culturas y tradiciones educativas.

Orlando David Murillo Lizardo
Universidad Nacional de Agricultura (UNAG)

Seminario Taller “Asesoría de Tesis Doctorales: Tendencias de la Educación Rural en América Latina y el Caribe”

Febrero – Junio 2024



Dentro de las diversas actividades desarrolladas en el primer semestre de 2024 por el Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC-RUDECOLOMBIA, se destaca la realización del *Seminario Taller “Asesoría de Tesis Doctorales: Tendencias de la Educación Rural en América Latina y el Caribe”* el cual estuvo orientado por la Dra. Diana Elvira Soto Arango y el Dr. Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo, y moderado por Ehmí Adolfo Gutiérrez Barrera integrante del Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana – HISULA y del semillero Educación y Ruralidades: una Mirada Interdisciplinar ERMI-HISULA durante los meses de febrero, marzo, abril, mayo y junio, en el cual participaron estudiantes de las diferentes cohortes del Doctorado en Ciencias de la Educación.

El seminario taller tuvo como objetivo principal el aprendizaje y la formación de una visión sobre la ruralidad y sus diversas manifestaciones en América Latina. Se buscaba aprovechar las diferentes experiencias y apoyos, tanto nacionales como internacionales, para fomentar la integración y el desarrollo adecuado de los proyectos doctorales que los estudiantes están realizando con respecto a la investigación en educación rural.

Durante las múltiples sesiones desarrolladas en el seminario taller se abordaron temas de suma importancia, entre los cuales se destacan:

- La importancia de abordar adecuadamente el tema de la educación rural, en especial su relevancia para el estudio y la comprensión integral de esta área.
- La necesidad de caracterizar un territorio desde múltiples enfoques, considerando su ubicación, características, aspectos sociales, económicos, culturales y políticos, así como las interrelaciones entre ellos.
- El trabajo del investigador como fuente de conocimiento e innovación, promoviendo la difusión de ideas nuevas en el ámbito académico.
- La investigación como una herramienta para comprender el territorio y su relación con la comunidad.
- El maestro rural, como eje de la transformación del territorio y la investigación en ruralidades como aquel camino para lograrlo.
- Propuestas educativas impulsadas por el Ministerio de Educación Nacional con el objeto de la mejora en la calidad de la educación rural. (Postprimaria)
- Las experiencias de los estudiantes de doctorado, desde las diferentes perspectivas territoriales en donde se encuentran, tanto para la elaboración de la tesis doctoral, como también la preparación de la suficiencia investigativa.
- Las temáticas y proyectos específicos de investigación que están desarrollando, con un enfoque importante a la educación rural y el territorio.
- La importancia de abordar la tesis doctoral como una labor significativa que contribuye al desarrollo de la comunidad educativa, fomentando la construcción y difusión del conocimiento.

306



Cabe resaltar la conferencia dada por el Dr. Jaime Cuadros Dávila quien compartió la metodología de la Escuela Nueva, abordada desde la perspectiva de su tesis doctoral. Un tema de indudable relevancia en la temática principal del seminario taller. En este caso el

Dr. Jaime Cuadros narró cómo, desde su experiencia, de la iniciativa de sus maestras y el contexto en el que se encontraba la situación educativa en Colombia, en la Institución Educativa Santa Bárbara se implementó el modelo de educación “Escuela Nueva”, el cual hasta la fecha sigue dando resultados significativos. Lo que permite conocer la importancia del enfoque en la educación rural.

En efecto el seminario taller tuvo resultados prometedores para todos los participantes, ya que deja en la mesa de discusión temáticas de importante conocimiento e investigación. Conocer y entender las ruralidades no como algo meramente físico, espacial o como una categoría que divide lo urbano de lo rural, sino como un compendio de interacciones, contextos y dinámicas, es en sí mismo hablar de las ruralidades como algo intrínseco y vital en los seres humanos, pero en una perspectiva desde los artífices; que en sus manos tienen la capacidad de transformar el territorio. La perspectiva desde sus maestras y maestros.

Ehmid Adolfo Gutiérrez Barrera

Semillero Educación y Ruralidades. Una mirada interdisciplinar – ERMI

Grupo de Investigación HISULA – UPTC

MISIÓN ACADÉMICA REGIONAL DE RETORNO SOCIAL, DEL DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UPTC.

“Por los senderos pedagógicos de la libertad.”

307



Tunja, 1 de marzo de 2024,

El día 1 de marzo de 2024, el Comité Académico del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC, RUDECOLOMBIA, en alianza con la institución educativa Panamericano Puente de Boyacá del municipio de Ventaquemada, realizaron la Misión Académica Regional de Retorno Social “*Por los senderos pedagógicos de la libertad.*”

Misión que fue coordinada por el Dr. Wilmar Ramírez Valbuena, Rector Institución Educativa Panamericano, Vereda Puente Boyacá, Ventaquemada, Boyacá. Egresado del Doctorado en Ciencias de la Educación y representante de los egresados del programa ante el CADE. La preparación de esta misión estuvo a cargo de los docentes del doctorado y de su equipo administrativo, al igual de los estudiantes, docentes y directivos docentes del colegio Panamericano, esto bajo la dirección de la doctora Dian Elvira Soto Arango, directora del doctorado en Ciencias de la Educación.

La misión se desarrolló con la siguiente programación:

Llegada a la institución educativa Panamericano, vereda Puente de Boyacá. Ventaquemada Vista monumento a Pedro Pascasio Martínez.

En este recorrido por los espacios históricos que posee la institución se desarrollaron las siguientes actividades

- Reseña de Pedro Pascasio Martines, a cargo de la docente Elma Gil Sandoval y estudiantes de la institución.

Con esa herencia patriótica que caracteriza a los estudiantes del colegio panamericano ya que fue en sus predios donde se libró la batalla del puente de Boyacá, y con ese ejemplo que les dejó el joven Pedro Pascasio Martínez, del cual hay todo un legado que enorgullece a cada uno de los miembros de la comunidad educativa, un grupo de estudiantes de grado once hace un recuento de esta proeza histórica.

- Historia del colegio Panamericano, a cargo de estudiantes de la institución.

Un grupo de estudiantes del colegio hacen una reseña de los cuarenta años de existencia de la institución, con sus progresos y altibajos, que han contribuido a la comunidad de la vereda Puente de Boyacá del municipio de Ventaquemada a crear una nueva generación por el camino de la educación.

Se procedió después en las instalaciones del salón múltiple de la institución, a dar la bienvenida a los asistentes por parte del señor rector de la institución. Dr. Wilmar Ramírez Valbuena, evocando la importancia del sitio donde se encuentra este colegio, al igual del legado que se les debe dejar a las nuevas generaciones, que cultiven y resalten la importancia histórica que tiene el entorno y sus comunidades que la rodean. Agradece la importancia de estas alianzas con la UPTC y el acompañamiento a estas comunidades educativas rurales que parecen estar cerca de la capital, pero que son víctimas del abandono estatal.

Posteriormente se realizó el saludo a todos los asistentes por parte del Jefe de Núcleo Educativo de la provincia Centro, Lic. Manuel Salazar. Resaltando y agradeciendo la presencia de la UPTC en este colegio.

Al igual también realizó un saludo muy especial el señor Secretario de Educación de Boyacá: Eddy Reyes. Quien indico las diversas posibilidades en que pueden trabajar de la

mano la UPTC y la secretaria de educación de Boyacá; capacitando docentes, compartiendo laboratorios y otras actividades.

La doctora Dian Elvira Soto Arango, directora del Doctorado en Ciencias de la Ecuación UPTC. Da un saludo a los invitados y presenta el doctorado en Ciencias de la Educación desde sus líneas de investigación.

Terminados los actos protocolarios se dio inicio a las actividades académicas las cuales se presentaron como conferencias, exposiciones y talleres:

- Conferencia: “La Sabiduría del maestro” por parte del Dr. Esaú Páez Guzmán
- Taller: “El aporte de la investigación en el reconocimiento territorial”.
- Exposición permanente y donación de libros y revistas.
- Charla: Las redes sociales en la escuela. A cargo de Juan Diego Rodríguez, comunicador de la Secretaria de Educación de Boyacá
- Charla: ¿Educar en la era planetaria: utopía o realidad? A cargo de la Mgs. Yeni Andrea Rincón Pérez. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC.

La misión se cerró a la 1:00 pm, con un almuerzo de integración para todos los participantes.

Recogidos los comentarios y preguntas de los asistentes se concluye que la misión deja un balance muy positivo, para todos los docentes y estudiantes asistentes. Cada una de las charlas y talleres que se ejecutaron, dieron herramientas claras para que desde el aula de clase se permita la utilización de nuevas metodologías que intenten llegar de una forma diferente a los estudiantes y que el conocimiento sea impartido de tal forma que contribuya al ejercicio real de cada uno, mirando sus contextos y necesidades.

Wilmar Ángel Ramírez Valbuena

Doctor en Ciencias de la Educación UPTC



VII Misión académica regional de retorno social Doctorado en Ciencias de la educación RUDECOLOMBIA Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia



Maripí 17 y 18 de mayo de 2024

Durante los días 17 y 18 de mayo de 2024, se llevó a cabo la VII Misión Académica Regional de Retorno Social, organizada por el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) por la línea de formación Historia y prospectiva de la educación. Universidad y Nación, en el municipio de Maripí, Boyacá, conocido por sus hermosas esmeraldas. Maripí, situado a 119 km de Tunja, la capital del departamento tiene una economía basada en la agricultura, ganadería, minería y comercio local, destacando cultivos de café, cítricos y cacao. Actualmente, el municipio disfruta de un ambiente de tranquilidad, muy diferente al de años anteriores.

El Doctorado en Ciencias de la Educación visitó las instituciones educativas Técnica Zulia en el área urbana y La Cabaña en el sector rural, con el objetivo de presentar las dinámicas y formación que ofrece el programa doctoral. Se planificaron actividades para conocer a la población, gestionar académicamente, escuchar a las comunidades y realizar trabajos prácticos con directivos, docentes y estudiantes de las instituciones escolares.

Metodológicamente, se desarrollaron talleres y conferencias en mesas de trabajo. En la institución educativa La Cabaña, se abordaron temas relacionados con la investigación y el territorio. En la institución Técnica Zulia, se convocó a los docentes de todas las sedes educativas del municipio para participar en la conferencia “Oportunidades y desafíos de la docencia en territorios rurales en América Latina”, impartida por el Doctor Juan Mansilla Sepúlveda, docente de la Universidad Católica de Temuco, Chile, y del doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC. Posteriormente, se trabajó en tres mesas temáticas sobre el quehacer docente en la ruralidad, los desafíos de la inclusión educativa y la práctica pedagógica desde la ruralidad. Este proceso formativo fue parte de un homenaje y reconocimiento a la labor educativa en la región, a propósito del día del maestro.

Cada actividad fue organizada por el equipo directivo, docentes, estudiantes, semilleros y asistentes administrativos del Doctorado en Ciencias de la Educación, junto con los directivos de las instituciones visitadas. El contacto con las comunidades permite oxigenar las perspectivas sobre las realidades educativas, actuando como un puente de comunicación entre la universidad y la escuela. Este contacto directo con los niños, niñas y adolescentes les ofrece una visión para su futuro, alentándolos a considerar la universidad como una oportunidad de formación y cualificación. Asimismo, el intercambio con docentes y directivos facilita el intercambio de conocimientos y prácticas, y permite observar el entusiasmo, la receptividad y la participación en cada uno de los espacios previstos.

Es determinante reconocer los saberes propios, la cultura, las condiciones de posibilidad en las que se moviliza actualmente la educación. Espacios como la misión académica de retorno social cumplen con este objetivo. Para quienes participamos en estas iniciativas, es muy gratificante llegar a regiones distantes y a rincones olvidados o poco visitados del departamento, donde se hace evidente nuestra esencia y origen. Es conmovedor observar las difíciles condiciones que enfrentan tanto los estudiantes como los maestros para llegar a las escuelas: caminos empedrados, carreteras que revelan la compleja geografía de la región y largas distancias. A pesar de todo, los niños asisten a la escuela con la esperanza de contribuir a un país mejor. La esperanza sigue puesta en el maestro, como agente primordial de cambio.

Myriam Cecilia Leguizamón González.

Candidata a doctora en Ciencias de la Educación -RUDECOLOMBIA – UPTC.



Encuentro Internacional sobre Educación. Miradas y Perspectivas Reflexiones y Desafíos para la Educación del Siglo XXI

Tunja, 18 de junio del 2024

CATEDRA HISCLA
HISCLA
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
BOYACÁ GRANDE

ENCUENTRO INTERNACIONAL SOBRE EDUCACIÓN MIRADAS Y PERSPECTIVAS

18 de Junio de 2024 - 8:00 a.m. a 12:00 m.

Participación de expertos Internacionales de:

Organiza: Doctorado en Ciencias de la Educación Uptc RUDECOLOMBIA y Secretaría de Educación de Boyacá

MODALIDAD VIRTUAL

YouTube LIVE PÁGINAS OFICIALES SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOYACÁ Y DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UPTC

INSCRIBETE AQUÍ

La Secretaría de Educación de Boyacá y el Doctorado en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA CADE UPTC, en el marco de la tercera semana de desarrollo institucional de 2024, organizó un enriquecedor encuentro de educadores que contó con la participación de cuatro destacados pedagogos latinoamericanos: Oscar Hugo López Rivas (Guatemala), José Pascual Mora García (Venezuela), Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda (Chile) y José Arturo Molina Bravo (Argentina). Este evento ofreció una valiosa oportunidad para reflexionar sobre los desafíos y oportunidades que enfrenta la educación en el siglo XXI, en un mundo marcado por la rápida transformación tecnológica, los cambios sociales y las nuevas demandas laborales.

El Dr. Oscar Hugo López inauguró el encuentro con una mirada crítica a la educación actual, señalando la desconexión entre la escuela y la realidad social de los estudiantes, donde los modelos y metodologías del pasado persisten a pesar de los avances del siglo XXI. López enfatizó la necesidad de formar docentes capaces de adaptarse a las demandas actuales, promoviendo habilidades como el trabajo colaborativo, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Además, cuestionó la visión economicista de la educación impulsada por la OCDE, subrayando la importancia de considerar el componente social en la formación de ciudadanos integrales.

López profundizó en la necesidad de investigar y transformar la realidad del aula para generar un impacto positivo en la sociedad. Destacó la importancia de que los docentes trasciendan su rol de empleados y se conviertan en profesionales autónomos, capaces de diseñar y adaptar el currículo a las necesidades de sus estudiantes. Abordó también la urgencia de cambiar el concepto social de éxito y los estereotipos asociados a la profesión docente, proponiendo una revalorización de la figura del docente como agente de cambio social y constructor de futuros posibles. A su vez, se centró en la respuesta de la educación a los avances científicos y tecnológicos, así como a las expectativas de la sociedad. Hizo hincapié

en la necesidad de integrar las herramientas digitales en el aula de forma crítica y reflexiva, y de formar a los estudiantes en competencias digitales clave para el siglo XXI.

En su intervención el Dr. Oscar Hugo López, ofreció un detallado recuento de la historia de la educación a través de la figura de los maestros. López destacó que actualmente vivimos en un sistema educativo dirigido por maestros del siglo pasado, utilizando metodologías del siglo XVIII y XIX, para educar a niños y jóvenes del siglo XXI. Señaló que la escuela de hoy presenta rezagos tecnológicos y no responde adecuadamente a una sociedad marcada por el desarrollo científico y tecnológico. López subrayó que el sistema educativo actual es una herencia de Prusia y enfatizó la necesidad urgente de formar a los docentes para que puedan satisfacer las demandas del siglo XXI. Esto incluye el trabajo cooperativo, el desarrollo de competencias blandas y otras habilidades que actualmente no están siendo atendidas. En cuanto a la calidad de la educación, mencionó que esta está fundamentada en criterios económicos, olvidando el componente social bajo la visión de la OCDE.

En su disertación, López también abordó el tema de las inteligencias múltiples, afirmando que no todos somos buenos en todo, ni malos en todo. Destacó la importancia de investigar lo que ocurre en el aula para poder transformar la sociedad a través de los procesos educativos. Además, enfatizó la necesidad de que los profesores trasciendan de ser meros empleados a convertirse en profesionales autónomos de la educación, responsables de la formación integral de los estudiantes. López hizo un llamado a cambiar desde la escuela el concepto social de éxito y a desafiar los estereotipos que la sociedad tiene sobre los docentes. Abordó la respuesta de la educación a las expectativas de la sociedad, el modelo aplicado en las instituciones educativas y la adaptación de la escuela al avance de la ciencia y la tecnología. Señaló que los estudiantes de hoy son muy diferentes a las generaciones anteriores y que las familias a menudo dejan toda la responsabilidad educativa en manos de los profesores.

El deterioro de la imagen del docente, la transición de la admiración a la humillación, y la realidad virtual fueron otros temas tratados por López. Criticó la sustitución del texto, la investigación y la relación profesor-estudiante, y describió la evaluación como el “látigo del presente”. Abogó por la reconstrucción de la identidad docente y la reforma del currículo para abordar las competencias que el siglo XXI demanda.

Finalmente, López destacó las competencias esenciales para el siglo XXI, incluyendo el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la educación para la incertidumbre, el trabajo en equipo, la creatividad e innovación, el trabajo colaborativo, la comprensión intercultural, el alfabetismo informacional, las habilidades comunicacionales y el alfabetismo digital.

Desde Venezuela participó el Doctor Mora abordó la temática de la profesionalización del maestro desde una mira histórica La historia de la profesionalización de los maestros en Latinoamérica es un proceso complejo y multifacético que se ha desarrollado a lo largo de varios siglos. A continuación, se presenta un breve resumen de sus principales hitos y desafíos:

La profesionalización docente en Latinoamérica ha experimentado una evolución significativa a lo largo de los siglos XIX, XX y XXI. En el siglo XIX, la formación de maestros era incipiente y se limitaba a escuelas normales de corta duración, influenciadas por modelos europeos. El maestro era visto como un agente de civilización y progreso.

Durante el siglo XX, la demanda de educación aumentó, impulsando la creación de más escuelas normales y la ampliación de la formación docente. Se inició un proceso gradual de profesionalización, con la creación de carreras universitarias en educación y la exigencia de títulos para ejercer la docencia. Los maestros se organizaron en sindicatos y asociaciones para luchar por mejores condiciones laborales y reconocimiento profesional, mientras que diversas reformas educativas buscaron mejorar la calidad de la educación y la formación docente.

En el siglo XXI, la profesionalización docente sigue enfrentando desafíos como la falta de recursos y la necesidad de adaptarse a los cambios tecnológicos y sociales. Sin embargo, se busca mejorar la calidad de la formación docente a través de programas de actualización, evaluación del desempeño y desarrollo profesional continuo. El rol del docente ha evolucionado hacia el de facilitador del aprendizaje, mediador tecnológico y promotor de la ciudadanía activa en la sociedad del conocimiento.

En el contexto colombiano, las constituciones de 1821 y 1863 sentaron las bases para el desarrollo de la educación, aunque con enfoques diferentes. La Constitución de 1821 estableció la educación como un derecho y un deber del Estado, mientras que la Constitución de 1863 promovió la libertad de enseñanza y la diversidad educativa. A pesar de los avances en el papel, la implementación de la educación pública enfrentó desafíos significativos en ambas épocas.

Dámaso Zapata, destacado educador colombiano del siglo XIX, dejó un legado importante en la promoción de una educación laica, científica y accesible para todos. Su visión de una educación de calidad y su énfasis en la formación de maestros comprometidos siguen siendo pilares fundamentales para el desarrollo educativo del país.

Durante el siglo XIX, se emitieron decretos relevantes como el de 1870, que estableció la gratuidad de la educación primaria; el de 1876, que creó el Ministerio de Instrucción Pública; y el de 1886, que estableció la obligatoriedad de la educación primaria.

En el siglo XX, el presidente Alfonso López Pumarejo, influenciado por el modelo educativo mexicano, impulsó políticas como la creación de escuelas rurales y la formación de maestros normalistas, marcando un hito en la historia de la educación en Colombia.

Seguidamente intervino el Doctor Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda de la República de Chile, planteó una reflexión profunda sobre el origen y propósito de la formación educativa. Citando a Ortega y Gasset, subrayó la necesidad de educar a los individuos acorde a las exigencias de los tiempos modernos. En este contexto, la pedagogía debe siempre cuestionarse y orientarse hacia la realidad en la que se sitúa. Mansilla enfatizó que la tecnología debe ser vista como un medio y no como un fin en sí misma, y que es crucial considerar el contexto desde el cual se está educando.

La educación, según Mansilla, debe fomentar valores fundamentales como la verdad, la belleza y la justicia. Además, destacó la importancia de reorientar el acto pedagógico basándose en la evidencia científica, lo que otorga a la investigación un papel central en el proceso educativo, permitiendo ajustes continuos a las realidades cambiantes.

Mansilla clasificó a las instituciones educativas según su ritmo de avance: aquellas con un ritmo galopante, un ritmo de paseo, sin ritmo (estancadas) y aquellas en retroceso. También abordó el tema de las pruebas PISA, criticando el currículo actual por ser superficial

y excesivamente amplio. A pesar de los desafíos, afirmó que donde hay una escuela, hay esperanza, independientemente de la violencia o las adversidades circundantes.

En relación con el Objetivo 4 de la Agenda 2030, Mansilla hizo un llamado a no confundir la educación con la mera escolarización, aspirando a un ideal utópico donde la educación conduzca al desarrollo pleno de los individuos. Cuestionó si las estructuras organizacionales de las instituciones educativas son adecuadas para enfrentar los desafíos actuales del acto educativo.

Mansilla también habló de los diferentes niveles de concreción curricular, destacando que es el maestro quien, en el aula, forma el carácter (ethos) y el sentimiento (pathos) de los estudiantes. Subrayó la necesidad de maestros con una profunda moralidad, vocación y una “magia” especial; de lo contrario, sugirió que es mejor que se retiren de la pedagogía. Citó a Gabriela Mistral para resaltar la importancia del maestro, afirmando que los estudiantes tienen derecho a la igualdad de oportunidades y resultados.

Finalmente, Mansilla destacó las escuelas rurales como lugares donde se puede adquirir un pensamiento poderoso. Concluyó su disertación mencionando cinco características de los mejores maestros: primero, aseguran que los estudiantes sepan qué hacer con el conocimiento, promueven un aprendizaje expansivo; segundo, crean un entorno crítico y natural para el aprendizaje, enfrentando problemas reales y motivadores; tercero, confían profundamente en las capacidades de sus estudiantes, cuarto, permiten que los estudiantes tomen el control para acceder a nuevas habilidades; y quinto, tal vez lo más importante, según Mansilla, es que el maestro debe ser una persona íntegra que valore a los demás por su humanidad.

Por último, el Dr. José Arturo Molina Bravo, destacado académico chileno, dijo que el sistema nacional de educación de Chile es considerado uno de los ejemplos más representativos de las reformas neoliberales, y por lo tanto, una expresión privilegiada de sus consecuencias, especialmente en la educación pública.

Estas reformas han configurado un sistema educativo donde lo privado y lo público coexisten y compiten, desarrollando diferentes lógicas de relación con la economía, la política y la cultura. Este modelo ha generado un contraste significativo entre las características de la educación pública y la privada en Chile, un fenómeno que también se observa en Colombia. Ambos países son considerados entre los que tienen los más altos grados de privatización en la educación en Latinoamérica.

El liberalismo en la educación ha tenido diversas consecuencias, particularmente en la educación pública. La configuración de un sistema privado vinculado a uno público ha llevado a una competencia que influye en la calidad y el acceso a la educación. En este contexto, es crucial analizar cómo estas dinámicas afectan la equidad y la inclusión en el sistema educativo.

El Dr. Molina Bravo destacó la importancia de entender estas diferencias y sus implicaciones para poder desarrollar políticas educativas que promuevan una mayor equidad y calidad en la educación. Su análisis subraya la necesidad de un enfoque crítico y reflexivo sobre las reformas neoliberales y su impacto en la educación pública, abogando por un sistema que garantice igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico.



El concepto de educación fundamental está intrínsecamente ligado a la educación básica, que incluye la educación primaria y, más recientemente, la educación preescolar, una de las últimas reformas implementadas en el sistema educativo chileno. Posteriormente, se encuentra la educación secundaria, que se divide en dos ramas: la enseñanza media humanista-científica y la enseñanza media técnico-profesional. Ambas culminan en una prueba de selección universitaria, actualmente conocida como la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES).

Señaló también que, estas etapas educativas son cruciales para el desarrollo integral de los estudiantes, ya que cada una cumple un rol específico en la formación de habilidades y conocimientos. La educación preescolar se enfoca en el desarrollo temprano y la preparación para la educación formal. La educación primaria establece las bases fundamentales en áreas como la lectura, la escritura y las matemáticas. La educación secundaria, tanto en su modalidad humanista-científica como técnico-profesional, ofrece una formación más especializada que prepara a los estudiantes para la educación superior o para ingresar al mercado laboral.

La implementación de la PAES busca evaluar de manera equitativa las competencias y conocimientos adquiridos por los estudiantes a lo largo de su trayectoria educativa, facilitando su acceso a la educación superior. Este sistema de evaluación es fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan la oportunidad de continuar su formación académica y alcanzar su máximo potencial.

Las políticas educativas demandadas por la sociedad civil, especialmente por los empresarios que participan en el ámbito educativo, buscan fortalecer la educación particular subvencionada o de sostenedores. Este tipo de educación se refiere a colegios gestionados por entidades privadas que reciben financiamiento del Estado. Un aspecto crucial de esta perspectiva es que, en el sistema educativo chileno, según el centro de estudios Acción Educativa, el sector particular subvencionado representa actualmente el 54% del total de la matrícula en edad escolar.

Esto significa que más de la mitad de las escuelas en Chile están administradas bajo un régimen mixto, que implica la participación tanto de privados como del Estado. Este modelo de gestión mixta tiene implicaciones significativas para la calidad y el acceso a la educación, ya que combina recursos públicos y privados para ofrecer servicios educativos.

Desde esta perspectiva, se argumenta que la participación de privados en la gestión de colegios subvencionados puede contribuir a mejorar la eficiencia y la calidad de la educación. Sin embargo, también se plantean desafíos relacionados con la equidad y la inclusión, ya que es fundamental asegurar que todos los estudiantes tengan acceso a una educación de calidad, independientemente de su origen socioeconómico.

En resumen, las políticas educativas en Chile están orientadas a fortalecer la educación particular subvencionada, promoviendo un modelo de gestión mixta que busca combinar lo mejor de ambos mundos: la eficiencia del sector privado y el compromiso social del sector público.

Uno de los temas más relevantes y controvertidos en el sistema educativo chileno es la evaluación docente. Este proceso, por un lado, implica un control de la actividad docente y, por otro, busca equilibrar los resultados de aprendizaje esperados con los desempeños

logrados. La evaluación docente no solo tiene implicaciones pedagógicas, sino también políticas y sociales.

Es importante resaltar la relevancia de los indicadores internacionales, como los proporcionados por la OCDE, en la presentación y el funcionamiento del sistema educativo chileno ante el mundo. Estos indicadores permiten comparar y evaluar el desempeño del sistema educativo chileno en un contexto global, destacando tanto sus fortalezas como sus áreas de mejora.

Por otra parte, Molina mencionó que, la evaluación docente se ha convertido en un espacio de discusión política sobre políticas educativas. Los docentes, a través de diversos medios, tienen la capacidad de plantear debates no solo de orden salarial o curricular, sino también pedagógico. Este aspecto paradójico de la evaluación docente ha permitido que se constituya como un mecanismo para abordar cuestiones pedagógicas fundamentales.

En este sentido, el desafío que presenta el sistema nacional de educación en Chile es ofrecer un espacio de acuerdo y diálogo. Es crucial que se promueva una evaluación docente que no solo controle y mida, sino que también fomente el desarrollo profesional y la mejora continua de los docentes. Esto implica reconocer la importancia de la voz de los docentes en la formulación de políticas educativas y en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas.

Para cumplir con las expectativas de las evaluaciones internacionales, el proceso de evaluación docente en Chile es crítico, complicado y a menudo disputado. Este proceso también tiene una dimensión tecnológica significativa. Los indicadores evaluados incluyen el módulo 1, que se centra en el portafolio, uno de los elementos centrales de la evaluación actual. El portafolio y la evaluación de conocimientos son las dos modalidades principales en las que los docentes deben demostrar sus competencias pedagógicas y tecnológicas, así como sus experiencias y saberes disciplinares.

El portafolio permite a los docentes presentar evidencias de su práctica pedagógica, incluyendo planificaciones, reflexiones y ejemplos de trabajos de estudiantes. Este componente es crucial para evaluar la capacidad de los docentes para planificar, implementar y reflexionar sobre su enseñanza de manera efectiva.

Por otro lado, la evaluación de conocimientos mide el dominio de los docentes en sus respectivas disciplinas y su capacidad para aplicar este conocimiento en el aula. Esta evaluación es fundamental para asegurar que los docentes no solo poseen el conocimiento necesario, sino que también pueden transmitirlo de manera efectiva a sus estudiantes.

En conjunto, estos dos componentes buscan proporcionar una visión integral de las competencias de los docentes, asegurando que estén bien preparados para enfrentar los desafíos educativos actuales y futuros. Este enfoque integral es esencial para cumplir con las expectativas de las evaluaciones internacionales y mejorar la calidad de la educación en Chile.

Otro punto importante tratado por el Dr. Molina Bravo en el funcionamiento del sistema educativo chileno son los resultados de las pruebas PISA. Chile se presenta como un ejemplo de un sistema educativo resiliente, destacándose progresivamente en la región por alcanzar puntajes consistentemente por encima del promedio latinoamericano. Sin embargo, estos puntajes aún están bastante por debajo de los promedios de la OCDE, especialmente en el área de matemáticas.

Desde el año 2006 hasta el 2022, Chile ha mantenido un rango de puntajes relativamente estable en matemáticas, comenzando con 411 puntos y finalizando con 412 puntos. A pesar de que en las últimas versiones de las pruebas PISA se ha observado un descenso en los puntajes, este descenso también ha sido evidente en otros países de Latinoamérica, lo que ha favorecido la posición de Chile, manteniéndose por encima del promedio regional.

Este desempeño refleja tanto los desafíos como los logros del sistema educativo chileno. La capacidad de mantener un rendimiento estable a lo largo de los años, a pesar de las fluctuaciones y desafíos, es un testimonio de la resiliencia del sistema. Sin embargo, también subraya la necesidad de continuar trabajando para cerrar la brecha con los estándares de la OCDE, especialmente en áreas críticas como las matemáticas.

En resumen, los resultados de las pruebas PISA destacan la resiliencia del sistema educativo chileno y su capacidad para superar desafíos, manteniéndose por encima del promedio latinoamericano. No obstante, es crucial seguir implementando políticas y estrategias que permitan mejorar estos resultados y acercarse a los estándares internacionales.

CONCLUSIONES

El encuentro de educadores en Boyacá generó una profunda reflexión sobre la necesidad de transformar la educación para adaptarla a las demandas del siglo XXI. Se enfatizó la importancia de repensar el rol del docente, fomentando la investigación, la innovación y la integración crítica de las tecnologías en el aula. El objetivo es formar ciudadanos capaces de enfrentar los retos del futuro con creatividad, pensamiento crítico y responsabilidad social.

Asimismo, se subrayó la importancia de formar docentes que puedan responder a las demandas actuales, integrando herramientas digitales y promoviendo habilidades críticas y colaborativas. Se destacó la urgencia de revalorizar la figura del docente como agente de cambio social y constructor de futuros posibles.

A pesar de los avances, la profesionalización docente sigue enfrentando desafíos significativos en la región, lo que requiere un compromiso continuo y recursos adecuados para su desarrollo. En conclusión, el encuentro en Boyacá dejó en claro que la transformación educativa es un imperativo para el siglo XXI, y que el docente juega un papel fundamental en este proceso.

La profesionalización de los maestros en Latinoamérica ha sido un proceso largo y complejo, marcado por avances y retrocesos. A pesar de los desafíos, se ha logrado un progreso significativo en la formación y reconocimiento de los docentes como profesionales clave para el desarrollo de la región. Sin embargo, aún queda mucho por hacer para garantizar una educación de calidad para todos los niños y jóvenes latinoamericanos.

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo

Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación

RUDECOLOMBIA CADE UPTC

Rector Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez de Ciénega, Boyacá

Grupo de Investigación HISULA

II Coloquio Internacional de Educación y Sociedad en América Latina

Antigua, Guatemala, del 8 al 12 de julio de 2024



319

El “II Coloquio Internacional de Educación y Sociedad en América Latina” se llevó a cabo en Ciudad Antigua, Guatemala, del 8 al 12 de julio de 2024. Este evento fue coordinado por el EFPEM de la USAC de Guatemala, la Facultad de Humanidades de la UNAM de México y la Universidad de Ouro Preto de Brasil. Este coloquio es la continuación del primero realizado en noviembre de 2023 en la Universidad de Ouro Preto, Brasil, y tuvo como objetivo reunir a expertos de toda América Latina.

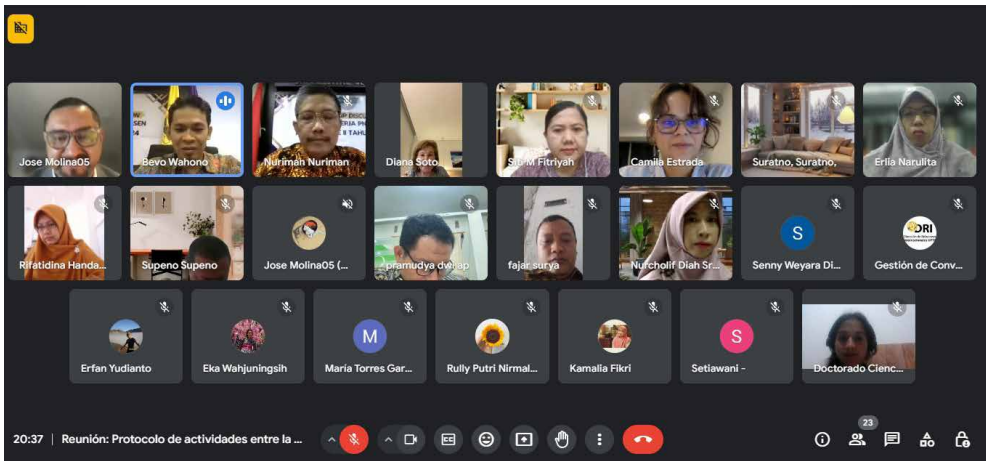
En esta ocasión, participaron 30 investigadores de Brasil, Colombia, Chile, México, Guatemala y Ecuador, quienes abordaron las principales problemáticas, buenas prácticas y desafíos de la educación latinoamericana. Desde Colombia, la Dra. Diana Elvira Soto Arango, en representación de la UPTC, fue la única invitada de este país. Los temas centrales incluyeron la formación de docentes, las redes académicas, las migraciones de estudiantes, la generación emergente en las aulas, la cobertura educativa y el impacto de la inteligencia artificial. El coloquio concluyó destacando la importancia de continuar analizando estos temas en grupos pequeños de expertos, fomentando la investigación y proponiendo perspectivas futuras. Además, se subrayó la relevancia del trabajo en redes académicas en el siglo XXI,

destacando la necesidad de institucionalizar y explorar diversas modalidades para abordar los desafíos educativos.

Un día especial se dedicó a la Revista Historia de la Educación Latinoamericana (Rhela), con una jornada que resultó en 3,650 descargas de artículos, en la plataforma de la Uptc, por parte de los docentes vinculados a EFPEM. La financiación del coloquio estuvo a cargo del Centro de Investigaciones del EFPEM, coordinado por el Dr. Oscar Hugo López de la USAC de Guatemala.

Diana Elvira Soto Arango
Doctorado en Ciencias de la Educación

Reunión Uptc – Universidad de Jember (Indonesia) 24 de julio de 2024



320

El día 24 de julio de 2024 se realizó la reunión de presentación oficial del Memorandum of Understanding entre el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Facultad de Educación de la Universidad de Jember, Indonesia. En el evento participaron autoridades académicas, directores de programas de posgrado y docentes de ambas universidades, en total de 15 directivos-académicos.

La firma de este acuerdo de trabajo representa un avance en la institucionalización de las relaciones académicas, consolidadas paulatinamente a través de la investigación de posdoctorado del Dr. José Molina, dirigida por la Dra. Diana Soto, mediante conferencias en seminarios y la participación en jornadas académicas de profesores y estudiantes de la Universidad de Jember en el doctorado de la UPTC. Durante la reunión, la Dra. Diana Soto, en nombre de la UPTC, destacó la importancia del acuerdo de trabajo, especialmente en las áreas de investigación, docencia, publicaciones e internacionalización. La comunidad académica reunida reconoció el valor del seminario conjunto que dictarán este semestre

el Dr. Bevo Wahono y el Dr. José Molina en el Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC en inglés. El Dr. Nuriman, vicedecano de la Facultad de Educación, presentó el contexto educativo y el proyecto institucional de la Universidad de Jember, junto con las características académicas de la Facultad de Educación, uno de los pilares en su propósito de convertirse en una universidad de clase mundial para 2028. En los próximos días se realizará la segunda reunión para avanzar en los trámites del Memorandum of Understanding, que será firmado por las autoridades académicas respectivas. Posteriormente, cada institución compartirá las copias firmadas para iniciar las actividades de intercambio de publicaciones y colaboración docente. Este acuerdo de trabajo es un hito en las relaciones académicas entre Colombia e Indonesia y un avance en el posicionamiento en Asia del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UPTC, RUDECOLOMBIA.

Diana Elvira Soto Arango
Doctorado en Ciencias de la Educación



Información y Normas para Autores

Información y Normas para Autores

Información y Normas para Autores

Autores Información y Normas para Autores

Información y Normas para Autores



ÍNDICE DE AUTORES

A

Acosta, Erika (Vol. 32, No 37, 2021).
 Acevedo Tarazona, Álvaro (Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 23, No 27, 2021).
 Alanoca Arocutipá, Vicente (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Albuquerque Roch, Simone (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Alfaró Aucca, Crayla (Vol.24, No. 39, 2022).
 Álvarez Barreto, Alejandro (Vol.24, No. 39, 2022).
 Álvarez Soler, Jaime Antonio (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Amaya, José Antonio (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Amaro, Ana (Vol. 22, No 35, 2020)
 Amézquita Aguirre, Luisa (Vol. 20, No 31, 2018; Vol. 22, No 35, 2020).
 Añaños, Fanny T. (Vol. 22, No 35, 2020; Vol. 24, No. 38, 2022).
 Agudelo Castañeda, Natalia (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Agudelo Cely; Nubia (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Araujo Quiroz, Carmen Beatriz (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Araújo de Lima, Cláudia (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Argüeta Hernández, Bienvenido (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Atilano Villegas, Ruth Yolanda (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Argüello Parra, Jaime Andrés (Vol. 21, No. 33, 2019; Vol. 22, No. 35, 2020).
 Aristizábal, Magnolia (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Asián Chaves, Rosario (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Ayala Montoya, Luisa Fernanda (Vol.24, No. 39, 2022).
 Ayala Zuluaga, Carlos Federico (Vol. 19, No 29, 2017).
 Avalo Viamontes, Vilfredo (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Avendaño, William R (Vol. 23, No. 36, 2021)
 Avoro Nguema, María Teresa (Vol. 18, No. 27, 2016).

B

Bauer, Carlos (Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol.24, No. 39, 2022; Vol. 26, No. 43, 2024)
 Bastiani Gómez, José (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Bazant, Mílada (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Bravo, Kléver Antonio (Vol. 20, No 31, 2018).
 Bravo Villa, Ninosca Carmen (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Bernal Villate, Sandra Liliana (Vol. 15, No. 20, 2013; Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 23, No. 36, 2021; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Bernabéu, Albert Salvador (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Bejarano Pérez, Juan Pablo (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Beserra de Paiva, Luis Roberto (Vol.24, No. 39, 2022).
 Biagini, Hugo E. (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Bittencourt Almeida, Dóris (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Bolaños Motta, José Ignacio (Vol. 20, No 31, 2018).
 Boschetti, Vania Regina (Vol. 20, No 31, 2018).
 Boshell Villamarín, María Gaby (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Bustos González, Raúl (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Buelvas Martínez, Armando (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Burgos Jiménez, Rubén J. (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Blanco Ruiz, Nury Wilma (Vol. 17, No. 24, 2015).

C

Cabeza Morales, Israel (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Cabeza Verdugo, Francisca (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Caballero León, Laura Marcela (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Cárdenas Vergaño, Nélida (Vol. 20, No 31, 2018).
 Castro Puche, Rubby (Vol. 18, No. 27, 2016).

Cavalcanti, Erinaldo (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Camacho Villalobos, María Elena (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Capera Figueroa, José Javier (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Campos Ferreira, Nilce Vieira (Vol. 21, No. 33, 2019)
 Campo del Pozo, Fernando (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Cañón Flórez, Lilia (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Cañón Núñez, Patrick Yovany (Vol. 24, No. 38, 2022)
 Centeno-Leyva, Sharon (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Cerquera Cuellar, Martha Yanet (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Cerón Rengifo, Carmen Patricia (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Cesário Hamdan, Juliana (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Cevallos Zambrano, Doris Patricia (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Conterás Gutiérrez, Alejandra (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Coudannes, Mariela (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Condori Castillo, Wido Willam (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Correa Lugos Andrés David (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Correa, Gustavo (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Correa Alfonso, José del Carmen (Vol. 22, No. 35, 2020; Vol.24, No. 39, 2022).
 Cortez Sic, Enrique (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 21, No. 33, 2019; Vol.24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Cadena Chala, Martha Cecilia (Vol. 19, No 28, 2017)
 Correa Lugos, Andrés David (Vol. 19, No 28, 2017).
 Correa Ramírez, Jhon Jaime (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Cubaján Ariza, Manuel Alejandro (Vol.24, No. 39, 2022).
 Cuño Bonito, Justo (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021).
 Cunha Dos Santos, Paulete Maria (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Chun-Yen Chang (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Crispín López, Haydee Lucrecia (Vol.24, No. 38, 2022; Vol. 26, No. 43, 2024).
 Cruz Guzmán, Jeidy (Vol. 22, No. 35, 2020).

D

Da Silva, Josana Talita (Vol. 24, No. 34, 2022)
 Daros, William Roberto (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Deliyore Vega, María Del Rocío (Vol. 20, No 31, 2018).
 De Assis Zaremba, Felipe (Vol. 15, No. 21, 2013).
 De Gori, Esteban (Vol. 16, No. 23, 2014).
 De Oliveira, Breyner Ricardo (Vol.24, No. 39, 2022).
 De Proença-Lopes, Leandro (Vol. 15, No. 21, 2013).
 De Sierra Neves, María Teresa (Vol. 16, No. 22, 2014).
 De Souza Neto, Samuel (Vol. 19, No 29, 2017)
 De Oca Navas, Elvia Montes (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Del Pino Espejo, María José (Vol. 23, No. 37, 2021).
 De Paula Stande, Marcus Danilo (Vol. 21, No. 32, 2019).
 De Vinatea, María Julia (Vol. 16, No. 23, 2014).Díaz Soler, Carlos Jilmar (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Díaz Subieta, Luz Bety (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Díaz Vásquez, Rafael (Vol. 23, No 37, 2021)
 Diniz, Margareth Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016).
 Donoso Romo, Andrés (Vol. 19, No 28, 2017)
 Domínguez Garrido, María Concepción (Vol. 19, No 29, 2017)
 Duarte Acero, Jorge Enrique (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Durán González, Rosa Elena (Vol. 25, No. 40, 2023)

E

Erazo Coral Maria Helena (Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 22, No. 35, 2020)
 Esbrí Montoliú, Miguel Ángel (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Escalona Tamayo, Aracelys (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Escarbajal de Haro, Andrés (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Espinosa, Yules Alejandro (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Estay Sepúlveda, Juan Guillermo (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Elias Rodolfo (Vol. 18, No. 26, 2016).

F

Farid Rahme, Mónica Maria (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Fernandes Da Silva, José (Vol. 24, No. 34, 2022).
 Fierros, Arturo (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Figueroa, Claudia (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Félix López, Wilfrido Bosbeli (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Flecha García, Consuelo (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Florentino Morillo, Basilio (Vol. 24, No. 38, 2022)
 Flores Luin, Walda Paola (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Fonseca Zúñiga, Edgardo (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Forero Romero, Aracely (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Franco Rios, Diogo (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Fregoso Bailón, Raúl Olmo (Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 39, 2022)

G

Gaitán Bohórquez, Julio (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Gaiteri, Esmeralda (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Gamboa Suárez, Audin Aloiso (Vol. 20, No. 31, 2018).
 García de la Fuente, Daniel (Vol. 16, No. 23, 2014).
 García Alcaraz, María Guadalupe (Vol. 25, No. 41, 2023)
 García Fernández, Gonzalo Andrés (Vol. 23, No. 36, 2021).
 García Castillo, Hasly Yanneth (Vol. 24, No. 38, 2022).
 García Riart, Jorge (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Garzón Martínez, María Angélica (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Gómez Mendoza, Miguel Ángel (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Gómez Velasco, Nancy Sofia (Vol. 24, No. 39, 2022).
 Gómez Velasco, Nubia Yaneth (Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 39, 2022; Vol. 26, No. 43, 2024).
 González González, Miguel Alberto (Vol. 15, No. 21, 2013).
 González Gutiérrez, Nelsy Rocio (Vol. 25, No. 40, 2023)
 González Rey, Diana Crucelly (Vol. 17, No. 24, 2015).
 González Sierra, Darwin (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Gordillo, Enrique (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Guerrero, Sara Cristina (Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021).
 Guil Bozal, Ana (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016).
 Gutiérrez López, Miguel Ángel (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 20, No. 30, 2018).
 Gutiérrez Álvarez, Carlos (Vol. 20, No. 31, 2018).
 Gutiérrez Valderrama, Fredy Mauricio (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Granda Paz, Osvaldo (Vol. 19, No. 29, 2017).

H

Haas, Celia María (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 21, No. 32, 2019).
 Hernández Ayala, Ana María (Vol. 24 No. 38, 2022)
 Hernández Delgado, Esperanza (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Hernández García, Javier (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Hernández Pina, Fuensanta (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Hernández Arteaga, Isabel (Vol. 19, No. 28, 2017).
 Hernández, Cesar A (Vol. 23, No. 38, 2022).
 Hori Herrera, Angela Kiku (Vol. 24, No. 36, 2021).
 Huaiquían Billeke, Claudia (Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 21, No. 33, 2019).

J

Jiménez Arenas, Juan Manuel (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Jiménez Becerra, Absalón (Vol. 19, No. 29, 2017)

Jiménez Espinosa, Alfonso (Vol. 19, No. 28, 2017)
 Jiménez Guevara, Julián Ernesto (Vol. 23, No. 36, 2021)
 Juarros, María Fernanda (Vol. 17, No. 25, 2015).

L

Lago De Vergara, Diana (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Lafuente Guantes, María Isabel (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Lara Coronado, Jesús Moisés (Vol. 21, No. 33, 2019; Vol. 26, No. 43, 2024)
 Leal Ladrón de Guevara, Alejandra (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Leal da Costa, Conceição (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Leguizamón González, Myriam Cecilia (Vol. 23, No. 36, 2021)
 Lértora Mendoza, Celina A. (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Lima Jardilino, José Rubens (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016, Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Lima Da Silva, Alexandra (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Linares García, Johana (Vol. 19, No. 28, 2017).
 Loaiza Zuluga, Yasaldez Eder (Vol. 18, No. 26, 2016).
 López García, Edwin Mauricio (Vol. 25, No. 41, 2023)
 López García, María Minerva (Vol. 21, No. 33, 2019).
 López Rivas, Oscar Hugo (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24 No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 López Pérez, Danilo (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Londoño, María Yovadis (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Luiz da Costa, Marcelo (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Luna Hernández, José Alberto (Vol. 19, No. 28, 2017)
 Llanquainao Llanquainao, Gabriel (Vol. 21, No. 33, 2019)

M

Machado Vega, Diego (Vol. 21, No. 32, 2019)
 Malagón Plata, Luis Alberto (Vol. 21, No. 32, 2019)
 Mamani Luque, Ofelia Marleny (Vol. 21, No. 32, 2019)
 Manrique Rodríguez, Ángela María (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Mansilla Sepúlveda, Juan (Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 21 No. 33, 2019; Vol. 22 No. 35, 2020; Vol. 24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 40, 2023)
 Martínez, Adarberto J (Vol. 24, No. 39, 2022).
 Martínez Carazo, Piedad (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Martínez Carmona, Pablo (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Martínez Enamorado, Virgilio (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Martínez Garnica, Armando (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Martínez Moya, Armando (Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Martins, Rosana María (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Medina Domínguez, Concepción (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Medina Carballosa, Emma (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Medina Domínguez, María (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Medina Rivilla, Antonio (Vol. 17, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 26, No. 43, 2024).
 Medeiros Carvalho, Cleonice (Vol. 24, No. 34, 2022)
 Meneses Copete, Yeison Arcadio (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Méndez Villamizar, Raquel (Vol. 19, No. 28, 2017).
 Mendoza Aguilar, Adriana Elena (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Molina Bravo, José Arturo (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 24, No. 39, 2022).
 Moles-López, Elisabet (Vol. 24, No. 38, 2022)
 Montes Geles, Yésica Paola (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Montes Miranda, Alexander Javier (Vol. 20, No. 31, 2018).
 Mora García, José Pascual (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 18, No. 27, 2016, Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 22 No. 35, 2020; Vol. 24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023; Vol. 26, No. 43, 2024).
 Morales-Acosta, Gina (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Monroy Hernández, Fuensanta (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Monroy González, Myriam Esperanza (Vol. 18, No. 27, 2016).

Moutinho Neves, Lidiane (Vol. 21, No 32, 2019)
 Munévar Quintero, Fabio Ignacio (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Murrillo Lizardo, Orlando (Vol.24, No. 39, 2022).
 Mulyaert Lima, Naira da Costa (Vol.24, No. 39, 2022).

N

Naidorf, Judith (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Naranjo, Diego (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Navarrete Cazales, Zaira (Vol. 17, No. 25, 2015; Vol.24, No. 39, 2022).
 Navarro Martínez, Óscar (Vol. 20, No 31, 2018).
 Núñez Espinel, Luz Ángela (Vol. 24, No 30, 2022).
 Nguyễn Thị Tô Khuỳnh (Vol. 23, No 36, 2021).

O

Ochoa Pérez, Paola Andrea (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Ochoa Rodríguez, Yon Jairo (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Ordoñez, Jessica Corahua (Vol.24, No. 39, 2022).
 Ortega Rey, Angie Daniela (Vol. 23, No 37, 2021).
 Ortiz Ocaña, Alexander (Vol. 19, No 29, 2017).
 Oropeza Sandoval, Luciano (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Orozco Gómez, William (Vol. 24, No 38, 2022).

P

Paiva, Luis (Vol. 19, No 28, 2017).
 Pacheco Mendoza, Josmel Roy (Vol.24, No. 39, 2022).
 Pacheco Vargas, William (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pabón Patiño, Morelia (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Palacios Mena, Nancy (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Palumbo, María Mercedes (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Parra Heredia, Juan David (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Paternina Soto, Liliana (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Paulo Azevedo Oliveira, Paulo (Vol. 24, No. 24, 2022).
 Prada, Raúl (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Pei-Ling Lin (Vol. 23, No. 36, 2021)
 Pedraza Díaz, Diana Marcela (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Peña Lora, Marianela Rosa (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Peña- Sandoval, César (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Pereira Castellón, Adrián Francisco (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Perelló, Beatriz (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pérez van-Leenden, Francisco Justo (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Pérez Parejo, Ramón (Vol. 19, No 29, 2017).
 Petitti, Eva Mara (Vol. 19, No 28, 2017).
 Pezúa Vásquez, Rocío Liney (Vol.24, No. 39, 2022).
 Pierre Lassus – Marie (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Piñera, David (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Piñeres De la Ossa, Dora (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Prado de Oliveira, Ana Cristina (Vol.24, No. 39, 2022).
 Prieto Ortega, Jinny Fernanda (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Pita Pico, Roger (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pizarro Pizarro, Elías (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Portillo, Ana (Vol. 18, No. 26, 2016)

Q

Quadros Ruckert, Fabiano (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Quintero Corzo, Josefina (Vol. 25, No. 40, 2023).

R

Ramirez, Tulio (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Rátiva Velandía, Marlén (Vol. 24, No. 38, 2022)
 Rebok, Sandra (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Reyes Gómez, Liliana (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Ricardo, Yolanda (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Riscanevo Espitia, Lida Esperanza (Vol. 19, No 28, 2017).

Ríos Beltrán, Rafael (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rincón Verdugo, Cecilia (Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No 31, 2018).
 Rivadeneira, José Antonio (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Rivera, Maribel (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Roncancio, Diana (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Robles Ortiz, Elmer (Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Roblero González, Carla (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Rodríguez Aguilar, María Inés (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rodríguez-Martínez, Jorge Mario (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rodrigues Pereira, João Paulo (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Rodríguez, Humberto Vol. 18, No. 27, 2016).
 Rodríguez Sosa, Vicente (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Rodríguez Rodríguez, Luz Helena (Vol. 21, No 32, 2019).
 Rodríguez, Diana Cecilia (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Rodríguez Suárez, Jadhíel Alejandro (Vol. 20, No 30, 2018).
 Rojas Salazar, Carlos Arnulfo (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Rojas Betancur, Mauricio (Vol. 19, No 28, 2017).
 Rojas, Reinaldo (Vol. 21, No 32, 2019).
 Rojas Cepeda, Sebastián (Vol. 22, No 35, 2020).
 Rojas García, Beatriz (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Romero Agudelo, Luz Mayelly (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Rouanet Guzmán de Núñez, Rina Patricia (Vol. 23, No 36, 2021; Vol. 25, No. 40, 2023).
 Ruelas Vargas, David (Vol. 19, No 29, 2017; Vol. 21, No 33, 2019; Vol.23, No 36, 2021).
 Ruffo, Miguel José (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Ruelas Vargas, David (Vol. 17, No. 27, 2016).
 Rubio Gaviria, David Andrés (Vol. 23, No 36, 2021).
 Ruiz Cabezas, Adielá (Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017).

S

Saladino García, Alberto (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Salamanca Gutiérrez, Gastón (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Salcedo Casallas, Javier Ricardo (Vol. 17, No. 28, 2016).
 Salcido Sáenz Marilyn Georgia (Vol. 22, No. 34, 2020).
 Santos Cenobio, Rafael (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Sánchez Antonucci, Gabriel (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Sánchez Castellón, Emilce Beatriz (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Sánchez Castellón, Ligia María (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Sánchez García, Santos Morena (Vol. 26, No. 43, 2024)
 Sánchez Parra, Sergio Arturo (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Sánchez-Tovar, Ligia (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Sandoval Forero, Eduardo Andrés (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Sarmento, Teresa (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Seia, Guadalupe (Vol. 20, No. 30, 2018).
 Simancas Mendoza, Estella (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Silva Fernandes, Fabiana (Vol.24, No. 39, 2022).
 Silva-Peña, Ilich (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Sillau Pérez, Antonio (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Soares Almeida, Jane (Vol. 20, No 31, 2018).
 Soto Ramírez, Marybel (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Soto Arango, Diana Elvira (Vol. 15, No. 20 y 21, 2013; Vol. 16, No. 23, 2014, Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 18, No. 26 y 27, 2016, Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol.24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Soto Vásquez, Jose (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Soto Vera, Anahí (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Sgarbi Grazziotin, Luciane (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Soler Rocha, José Edilson (Vol. 23, No. 37, 2021).

T

Tabordá Caro, María Alejandra (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Tadeu Iaochite, Roberto (Vol. 19, No. 29, 2017).

Teillier Coronado, Fernando (Vol. 21, No. 33, 2019).
Triana Aranda, Miguel Ángel (Vol.24, No. 39, 2022)
Triana Ramírez, Alba Nidia (Vol. 26, No. 43, 2024)
Trimiño Velásquez Celina de Jesús (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 22, No 35, 2020).
Triviño R, Ana Virginia (Vol. 20, No 31, 2018).
Tomé López, Jade (Vol.24, No. 39, 2022).
Torres Aguilar, Morelos (Vol. 15, No. 20, 2013).
Torres Aguilar, Morelos (Vol. 17, No. 24, 2015).
Torres Aguilar, Morelos (Vol. 18, No. 26, 2016).
Torres Cruz, Doris Lilia (Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 22, No. 35, 2020).
Torres Vásquez, Angélica (Vol. 19, No 28, 2017).
Turra – Díaz, Omar (Vol. 19, No 28, 2017).
Trujillo Holguín Jesús Adolfo (Vol. 22, No. 34, 2020).

U

Uribe Ángel, Jorge Tomás (Vol. 16, No. 22, 2014).

V

Valencia Aguirre, Ana Cecilia Vol. 23, No 27, 2021
Valenzuela Yañez, Fanny (Vol. 23, No. 36, 2021).
Vega González, Felipe (Vol. 16, No. 22, 2014).
Vega y Ortega, Rodrigo (Vol. 15, No. 20, 2013).
Vera de Flachs, María Cristina (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 36, 2021; Vol.24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023; Vol. 26, No. 43, 2024).
Velázquez Seiferheld, David. (Vol. 21, No. 32, 2019).
Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo (Vol. 23, No. 37, 2021).
Villega Pereira, Marcos (Vol. 17, No. 25, 2015).
Villalba, Karina (Vol. 23, No. 37, 2021).
Villares Nascimento, Isabela Ribeiro (Vol. 24, No. 38, 2022).

Y

Yucra Mamani, Yudi Janeh (Vol. 23, No. 37, 2021).
Yugueros García, Antonio Jesús (Vol. 17, No. 24, 2015).

Z

Zuluaga Trujillo, Gustavo Antonio (Vol. 24, No. 38, 2022).
Zosa Cano, Alexander (Vol. 25, No. 40, 2023)

INFORMACIÓN Y NORMAS PARA AUTORES

Consulte las normas en idioma inglés y portugués en el link
http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/index
Indexada en Publiindex por Colciencias: 01227238, agosto de 2001. Ratificada sucesivamente.
Última indexación: 2021 Categoría B

Consulte la versión en inglés en
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/about

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana -RHELA- es una publicación semestral editada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). RHELA es una publicación de acceso abierto, bajo el modelo diamante (sin costos para los autores), arbitrada por pares y que publica dos números monográficos (enero y julio) en cada uno de sus volúmenes.

Rhela recibe artículos resultados de investigación producto de metodologías teóricas y empíricas, además, de revisiones de tema sobre la historia de la educación, con un énfasis en Latinoamérica, en español, portugués e inglés para la comunidad científica del área, es decir, para investigadores, estudiantes de posgrado, profesionales en Educación, historia, historia de la educación y asuntos culturales, principalmente.

También está abierta a recibir trabajos comparados o investigaciones en otras regiones y continentes sobre historia de la educación, en contextos con problemáticas similares a las latinoamericanas.

Entre las temáticas de principal interés de Rhela, encontramos las siguientes:

1. La universidad latinoamericana y del Caribe
2. Educadores latinoamericanos, su formación y liderazgo
3. Educación rural, indígena y afrodescendiente
4. Las escuelas normales
5. Pedagogías, paz y poblaciones resilientes
6. La educación con base en nuevas tecnologías
7. Universidad y movimientos universitarios
8. Historia de educación comparada

Rhela es financiada, desde su creación en 1998, por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA).

Directrices para autores

Todo documento remitido para el proceso de publicación en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana debe haber pasado por un proceso de revisión exhaustiva por los autores respetando así las políticas definidas por la revista.

Los trabajos que se deriven de investigaciones hechas con personas u organizaciones deben contar con la (s) correspondiente(s) autorización(es), la(s) cual(es) debe(n) enviarse adjunto al documento o artículo postulado.

Aunque no se considera autoplagio el hecho de que los autores basen sus afirmaciones en los apartados de definiciones, marco teórico o metodologías de otros trabajos que hayan elaborado previamente, es fundamental que los aportes y conclusiones no sean los mismos de trabajos que estén publicados, ya sea por los propios autores o por otros.

Toda persona que figure como autor del trabajo debe haber participado en el proceso de investigación y en la elaboración del material que se presenta a la Revista. Se espera que no aparezcan como autores personas que no participaron en las actividades descritas; quien solo haya participado en parte de estas puede figurar en la sección de agradecimientos.

Cuando el autor sea un integrante del Cuerpo Editorial de la Revista, se inhabilitará para las revisiones y decisiones que compete tomar sobre el trabajo.

Las opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan la política de la revista.

Los autores de cada artículo deben presentar su correspondiente declaración de originalidad y autorizan a la Revista para realizar una evaluación antiplagio al trabajo sometido empleando software especializado.

En caso de ser aceptado, el trabajo no podrá ser reproducido en otro lugar o idioma sin citar a la Revista. También se autoriza al comité editorial para la publicación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga.

La Revista se permite recordar que los artículos serán penalizados, vetando a el(los) autor(es) durante dos años en caso de plagio: acción mediante la cual se reproducen o parafrasean segmentos de trabajos de otros autores sin la correspondiente referencia o reconocimiento.

Si se incurre en fraude científico, plagio o vicios de autoría; se exime de toda responsabilidad a la Revista Historia de la Educación Latinoamericana y a la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. El autor se declara único responsable y asumirá las sanciones legales según los parámetros de la protección de los derechos de autor del Artículo 30 de la Ley 23 de 1982, y la Comisión de Ética y Bioética de la UPTC.

Normas de presentación y envío de originales

Artículos

1. Los artículos deben ser inéditos. Tendrán una extensión entre 7000 a 10000 palabras, incluidos cuadros, gráficos, notas, imágenes relacionadas con el tema, apéndices y bibliografía. Se deben presentar en Microsoft Word con las siguientes especificaciones: tamaño carta, interlineado sencillo, tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, con márgenes superior e inferior de 3 cm y márgenes derecho e izquierdo de 2,5 cm. Deben estar compuestos de: resumen, introducción, desarrollo de contenidos sobre la temática solicitada, conclusiones, fuentes y bibliografía.
2. Las notas al pie de página deben estar en letra Times New Roman, tamaño 10 y con interlineado sencillo.
3. El título tendrá una extensión máxima de 15 palabras y no debe incluir abreviaturas ni fórmulas.
4. Indicar la naturaleza del artículo (en la cita del título estará el nombre del proyecto de investigación, resultado que se presenta y el código y/o nombres de las instituciones que lo financian).
5. Indicar Nombre del (de los) autor (es); se debe ubicar inmediatamente después del título. Si son varios autores se debe indicar, con un llamado al pie de página, el nombre de la persona a la que se le puede dirigir la correspondencia. En nota al pie de página se deben indicar los siguientes datos del (de los) autor(es): el título académico más reciente, la institución a la que está(n) vinculado(s), grupo de investigación, el correo electrónico y el código ORCID
6. Resumen analítico en español, debe tener de 200 a 250 palabras, en él se debe manifestar claramente el objetivo, la relevancia, el método, la metodología, las estrategias, y la conclusión.
7. Palabras clave, cinco palabras clave que establezcan las ideas principales del artículo. Incluir como palabras clave: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Las palabras clave se seleccionan de los descriptores en ciencias humanas y sociales, según los tesauros de la Unesco (<http://databases.unesco.org/thessp/>).
8. El título, el resumen y las palabras clave se deben presentar en español, inglés y portugués.
9. Las notas al pie de página son aclaraciones que aparecen enumeradas en forma consecutiva en la parte inferior de las páginas. Se utilizan para identificar la filiación institucional, dirección de los autores, para ampliar información inédita o para dar explicaciones marginales. Estas se basan en The Chicago Manual of Style, en su versión Humanities Style.
10. Los artículos podrán remitirse en cualquiera de las lenguas oficiales de la Revista: español, inglés y portugués.
11. Los artículos aceptados deben ser enviados por el autor en el idioma inglés, para ser incluidos en el OJS de la Revista.
12. Cada trabajo irá precedido de una hoja, en la que se incluirá el resumen del currículum vitae del autor. Se debe incluir: nombre, lugar de trabajo, dirección, correo electrónico, teléfono, fax, título profesional, línea de investigación y publicaciones de los últimos cinco años de libros y revistas. En las publicaciones se debe incluir el ISBN o el ISSN.
13. Referencias bibliográficas: indican las fuentes originales, métodos, técnicas de referencia en el texto de investigaciones, estudios y experiencias. Se citan con números consecutivos según The Chicago Manual of Style, en su versión Humanities Style.
14. Cuadros, gráficas y fotos se presentarán en forma comprensible. Los títulos de las ilustraciones serán claros y precisos, se citará la fuente, incluso si es una elaboración propia. Las fotografías incluirán la fuente de origen y la fecha. Estos archivos se deben enviar en formato JPG y en alta resolución.
15. Las notas de tablas, esquemas, gráficos y otras ilustraciones se numerarán de manera separada a las notas al pie de página. Símbolos como (*) y otros números (como los romanos), suelen utilizarse para las notas de tablas, esquemas, gráficos y otras ilustraciones.

Reseñas de libros, revistas y eventos

Las reseñas de los libros, revistas y eventos tendrán un mínimo de dos (2) cuartillas y un máximo de tres (3); se debe incluir la carátula. En cada reseña se debe incluir la información completa de la publicación. Las reseñas serán pertinentes al tema dedicado en la edición o número de la Revista. Los autores deben enviar sus reseñas a los correos electrónicos institucionales: Rhela@uptc.edu.co, previo al cierre de la convocatoria publicada en la página Web de Rhela:

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/index

Normas de citación

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana emplea una adaptación de *The Chicago Manual of Style*, edición número 15 de 2003, en su versión *Humanities Style*.

A continuación, se menciona la forma de citación para notas al pie de página y bibliografía.

Notas al pie de página y Bibliografía: en adelante solo empleamos en estas convenciones: N- para notas pie de página, y B- para Bibliografía

Libros

N- De un solo autor:

Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).

Diana Elvira Soto Arango, *La universidad en el periodo Colonial. Educadores criollos neogramadinos* (Tunja: UPTC-Ediciones Doce Calles, 2011), 68.

B- De un solo autor:

Apellido(s), Nombre(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana. *La Universidad en el Periodo colonial. Educadores criollos neogranadinos*. Tunja: Ediciones Doce Calles, 2011.

N- Dos autores:

Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino, *Políticas universitarias en Latinoamérica, tomo III* (São Paulo: Centro Universitario Nove de Julho-UNINOVE, 2011), 34.

B- Dos un solo autor:

Apellido(s), Nombre(s) y Nombre(s) Apellido(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana y María Isabel Lafuente Guantes. *Autonomía y modelos universitarios en América Latina*. España, Tunja: Universidad de León-Búhos Editores, 2007.

N- Cuatro o más autores:

Nombre(s) Apellido(s) et al., *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Diana Elvira Soto Arango et al., *Educadores latinoamericanos y del Caribe: Siglo XX al XXI, tomo IV* (Tunja: UPTC-Ediciones Doce Calles, 2011), 45-78.

B- Cuatro o más autores:

Apellido(s), Nombre(s), Nombre(s) Apellido(s), Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana, Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino y María Cristina Vera. *Educadores en América Latina y el Caribe de la Colonia al siglo XIX-XX*. Tunja: Ediciones Doce Calles, 2011.

N – B: Libros con autor corporativo:

Nombre, *Título completo* (Ciudad: Editorial, año)
Banco Popular de Puerto Rico, *Un álbum: una colección de poesía y prosa de la familia del Banco Popular de Puerto Rico* (Puerto Rico: Banco Popular, 1978).

N- Artículo en libro:

Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", en *Título del libro completo*, eds. Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s) (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Miguel Ángel Puing Samper y María Dolores González, "Criollismo y Ciencia Ilustrada en Cuba", en *Científicos criollos e Ilustración*, eds. Diana Soto Arango, Miguel Ángel Puing Samper y María Dolores González (Madrid: Ediciones Doce Calles-Colciencias-RUDECOLOMBIA, 1999), 13- 28.

B- Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". En *Título del libro completo*, editado por Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s). Ciudad: Editorial, año, página(s).

Puing Samper, Miguel Ángel y Dolores González María. "Criollismo y Ciencia Ilustrada en Cuba". En *Científicos criollos e Ilustración*, editado por Diana Soto Arango, Miguel Ángel Puing

Samper y María Dolores González. Madrid: Ediciones Doce Calles-Colciencias-RUDECOLOMBIA, 1999, 13-28.

Artículo en revista:

N- Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", *Título revista* vol., no. (Año): página(s).
Felipe de Jesús Prez Cruz, "Raíces Históricas del Proyecto Educativo Martiano", *Revista Historia de la Educación Latinoamérica* Vol. 13, No. 17 (2011): 208.

B- Artículo en revista:

Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". *Título revista* vol., no. (Año): página(s).
Torres Aguilar, Morelos. "Antonio Caso, Educador Universitario". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13, No. 17 (2011): 287-291.

N- Artículo de prensa:

Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", *Título periódico*, Ciudad, día, mes, año, página(s).
Anónimo, "Gobierno aún no define si vao no reforma la Educación Superior", *El Espectador*, Bogotá, 23 de julio, 2012, 4.

B- Artículo de prensa:

Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". *Título periódico*, Ciudad, día y mes, año.
Anónimo, "Gobierno aún no define si vao no reforma la Educación Superior", *El Espectador*, Bogotá, 23 de julio, 2012.

N- Tesis:

Nombre(s), Apellido(s). "Título tesis" (tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año), página(s).
Sandra Lihiana, Bernal Villate, "Movimiento Estudiantil Universitario: el Caso de la Universidad Nacional" (tesis de maestría en, Universidad Pablo de Olavide, 2011), 56. 89.



B- Tesis:

Apellido(s), Nombre(s). "Título tesis". Tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año. Bernal Villate, Sandra Liliana. "Movimiento Estudiantil Universitario: el Caso de la Universidad

Nacional". Tesis de maestría en, Universidad Pablo de Olavide, 2011, 56. 89.

N- Fuentes de archivo:

"Título del documento" (lugar y fecha, si aplica), en siglas del archivo, Sección, Fondo, vol./leg./t., f. o ff. *La primera vez se cita el nombre completo del archivo y la sigla entre paréntesis.*

"Oficio al Consejo de Estado de Zea y otros. Cádiz" (España), Archivo Histórico Nacional de España (AHNE), Consejo, leg. 21249, f. 3.

En posteriores citas se utilizará la sigla del archivo.

B- Nombre completo del archivo (sigla), Ciudad - País. Sección(es), Fondo(s).

Archivo Histórico Nacional de España (AHNE), Madrid - España. Consejo, leg. 21249, f. 3.

N- Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre(s), Ciudad, fecha completa. Entrevista a Orozco, Claudia, Tunja, 04 de mayo de 2012.

B- Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre(s), Ciudad, fecha completa. Entrevista a Orozco, Claudia, Tunja, 04 de mayo de 2012.

N- Publicaciones en Internet:

Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), información del DOI o URL (fecha de consulta).

Alfredo Molano Bravo, *Divisiones armadas* (Bogotá: El Espectador, 2012) http://www.elespectador.com/search/apachesolr_search/15%20julio%20de%202012 (18 de Julio, 2012)

B- Publicaciones en Internet:

Apellido(s), Nombre(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año. Información del DOI o URL. (Fecha de consulta)

Soto Arango, Diana, *La expedición botánica en los textos escolares de Colombia 1974-2008*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA-SHELA-HISULA, 2011. <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/thela/issue/view/112/showToc> (11/4/2012)

Criterios adicionales

- En el estilo de notas Chicago se utilizan locuciones latinas (óp. cit., íd., ídem., *ibid.*, *ibidem.*)
- Los paréntesis cuadrados ([]) son utilizados en los pies de página al indicar una traducción propia de un pasaje de un libro escrito en un idioma distinto al idioma en el que se está escribiendo. En estos casos, se deberá agregar [mi traducción] al final de la referencia, justo antes del punto final.
- Cuando se citan prefacios o introducciones a libros editados o traducidos, el pie de página toma la siguiente forma:

Ben Jowett, "Introduction," en Plato, *The Republic*, trad. Ben Jowett (York: Airmont, 1968), IIX.

Declaración de ética y buenas prácticas

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana se adhiere a la "Guía de buenas prácticas para editores de revistas" (http://publicationethics.org/files/t12/Best_Practice.pdf) y demás disposiciones éticas del COPE (Committee On Publication Ethics), así como a lo dispuesto en el Hábeas Data-Ley Estatutaria 1266 de 2008, para el manejo de información personal en bases de datos.

Es así como se destacan los siguientes aspectos para los autores:

Todo documento remitido para el proceso de publicación en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana debe haber pasado por un proceso de revisión exhaustiva por los autores, respetando así las políticas definidas por la revista.

Los trabajos que se deriven de investigaciones hechas con personas u organizaciones deben contar con la(s) correspondiente(s) autorización(es), la(s) cual(es) debe(n) enviarse adjunto al documento o artículo postulado.

Cada trabajo presentado a la Revista debe ser original de cada una de las personas que firman como autores. No se considera original un trabajo que sea traducido de otro idioma.

Aunque no se considera autoplagio, el hecho de que los autores basen sus afirmaciones en los apartados de definiciones, marco teórico o metodologías de otros trabajos que hayan elaborado previamente, es fundamental que los aportes y conclusiones no sean los mismos de trabajos que estén publicados, ya sea por los propios autores o por otros.

Todos los autores deben declarar que el contenido del artículo es original y que no ha sido publicado, ni está siendo considerado para publicación en ningún otro medio impreso o electrónico.

Toda persona que figure como autor del trabajo debe haber participado en el proceso de investigación y en la elaboración del material que se presenta a la Revista. Se espera que no aparezcan como autores personas que no participaron en las actividades descritas; quien solo haya participado en parte de estas puede figurar en la sección de agradecimientos.

Cuando el autor sea un integrante del Cuerpo Editorial de la Revista, se inhabilitará para las revisiones y decisiones que compete tomar sobre el trabajo.

Para los pares evaluadores se destacan las siguientes consideraciones:

El Comité Editorial de la Revista invita a ser par evaluador a personas con trayectoria investigativa, de acuerdo con el área de cada uno de los trabajos enviados; sin embargo, si el par considera que no cumple con el perfil, no cuenta con el tiempo o presenta conflicto de intereses para evaluar un documento, lo debe hacer saber, para que el Comité Editorial asigne a otro par la evaluación del trabajo.

El par evaluador debe presentar un concepto que sea lo más claro y riguroso posible, sin hacer uso de lenguaje ofensivo, para que el Comité Editorial pueda tomar la decisión sobre la aceptación o rechazo de un manuscrito.

Los documentos enviados a los evaluadores por la Revista Historia de la Educación Latinoamericana son confidenciales y, por ende, la revisión de estos se limita a fines evaluativos. La citación de estos como manuscritos no publicados o el uso de sus contenidos antes de la publicación constituyen un empleo inadecuado y no autorizado.

Adicional a lo anterior, la Revista se permite recordar que el plagio en los artículos será penalizado, vetando a el(los) autor(es) durante dos años. Se recuerda que el plagio es la acción mediante la cual se reproducen o parafrasean segmentos de trabajos de otros autores sin la correspondiente referencia o reconocimiento. Se plagia cuando:

- Se incluye o usan en el trabajo fragmentos de los trabajos de otras personas sin comillas o referencia de la fuente.
- Se copia y pega, de manera directa, de otras fuentes sin referenciarla o sin indicar que se trata de una cita textual.
- Se incluyen imágenes, tablas o diagramas sin reconocimiento de su procedencia.

Es pertinente aclarar que el plagio, sea consciente o no, es una falta grave y judicializable.

En resumen, cuando se presenta un trabajo a la Revista, se entiende que los autores garantizan que:

- El trabajo no ha sido publicado previamente, ni se encuentra en proceso de revisión por otra revista o medio de divulgación físico o electrónico.
- Todos los autores avalan haber revisado y aprobado la versión final del documento.
- En caso de ser aceptado, el trabajo no podrá ser reproducido en otro lugar o idioma sin citar a la Revista.
- Los autores autorizan a la Revista para realizar una evaluación antiplagio al trabajo sometido, empleando software especializado.

Todas las demás disposiciones, no expresadas en el anterior apartado, se resolverán con base en lo establecido en el Código de Conducta y Buenas Prácticas Editoriales del COPE.

Divulgación y conflictos de interés:

Existe conflicto de intereses cuando un artículo o autor, árbitro o miembro de la Comisión Editorial tienen un vínculo consanguíneo, amistad o enemistad manifiesta que puedan influir positiva o negativamente en la evaluación. Por esa razón, los autores podrán informar si existe conflicto de interés de algún tipo.



La versión en línea de RHEL A se reserva el derecho de, en cualquier momento y sin necesidad de previo aviso, modificar o eliminar el contenido, estructura, diseño, servicios y condiciones de acceso y uso del sitio web, siempre que lo estime oportuno, así como el derecho de aplicar las presentes condiciones a cualquier situación que pudiera requerirlas.

Para la utilización de algunos de los servicios del repositorio no es necesario estar registrado como usuario.

RHEL A ofrecerá los contenidos y servicios del Repositorio en accesibles de *software* libre, lo cual significa que serán recibidos sin el pago de algún valor.

Los autores deberán respetar los valores y la dignidad de las personas, de acuerdo con las normas nacionales e internacionales de protección de los derechos humanos, por esa razón se podrá retirar y detener la divulgación de un artículo en correspondencia con las normas bioéticas.

La autoría del documento.

Se firmará la carta de exclusividad en la que consta la autoría del artículo y el compromiso de cumplimiento con las normas de bioética y ética de los derechos de autor.

Copyright regula la publicación o distribución de artículos por parte de los autores, financiadores o empleadores, editores y el público en general.

Elsevier requiere derechos de publicación, es decir que se llega a un acuerdo sobre la transferencia o licencia de los derechos de autor a *Elsevier*, y los autores deben conservar derechos que les permitan utilizar y compartir sus propios artículos publicados.



Ethics and Good Practices Declaration:

The Journal History of Latin American Education follows the ethics and best practice guidelines for journal editors (http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) and other ethical provisions by COPE (Committee On Publication Ethics), as well as the provisions of the Habeas Data Statutory Law 1266 of 2008, for the management of personal information in databases.

According to this, the following aspects stand out for the authors:

All documents submitted for the publication process in the Journal History of Latin American Education must have undergone a process of exhaustive review by the authors, respecting in this way the policies defined by the journal.

The works that derive from research involving people or organizations must have the corresponding authorizations, and they should be sent attached to the postulated document or article.

Each work submitted to the Journal must be original of each of the people who sign as authors. A work that is translated from another language is not considered as an original.

Although it is not considered self-plagiarism, the fact that the authors base their statements on the definitions, theoretical framework or other work methodologies that they have previously elaborated, it is essential that the contributions and conclusions are not the same as those of published works, either by the authors themselves or by others.

All authors must declare that the content of the article is original and that it has not been published, nor is it being considered for publication in any other printed or electronic media.

Any person who appears as the author of the work must have participated in the research process and in the preparation of the material presented to the Journal. It is expected that people who did not participate in the activities described will not appear as authors; who only participated in part may appear in the section of acknowledgments.

When the author is a member of the Editorial Board of the Journal, he will be disqualified for the reviews and decisions that must be made about the paper.

For the peer evaluators, the following considerations stand out:

The Editorial Committee of the Journal invites as peer evaluator to people with extensive experience in research, according to the area of the submitted works. However, if the peer considers that he does not comply with the profile, does not have the time or presents a conflict of interest to evaluate a document, he must inform, so that the Editorial Committee assigns another peer evaluator for the work.

The peer evaluator must issue a clear and rigorous concept, without using offensive language, so that the Editorial Board can make the decision on the acceptance or rejection of a manuscript.

The documents sent to the evaluators by the Journal History of Latin American Education are confidential and, therefore, the revision of these is limited to evaluative purposes. The citation of these as unpublished manuscripts or the use of their contents before publication are inappropriate and unauthorized.

In addition to the above, the Journal reiterates that plagiarism in the articles will be penalized, vetoing the author(s) for two years. Plagiarism is the action of reproducing or paraphrasing works of other authors without making the corresponding reference or recognition. Plagiarism is incurred when:

- Fragments of other people's work are included or used in the document without quotation marks or reference of the source.
- It is copied and pasted, directly, from other sources without referencing it or without indicating that it is a textual citation.
- It includes images, tables or diagrams without recognition of their origin.

It is pertinent to clarify that plagiarism, be it conscious or not, is a fault with serious legal repercussions.

In brief, when a work is presented to the journal, it is understood that authors guarantee that:

- The work has not been previously published, nor is it in the process of being reviewed by another journal or means of physical or electronic disclosure.
- All authors state having reviewed and approved the final version of the document.
- If accepted, the work cannot be reproduced in another place or language without citing the Journal.
- The authors authorize the Journal to carry out an anti-plagiarism evaluation of the submitted work, using specialized software.

All other provisions, not expressed in the previous section, will be resolved based on the provisions of the Code of Conduct and Best Practice Guidelines by COPE.

Disclosure and conflicts of interest:

There is a conflict of interest when an article or author, arbitrator or member of the Editorial Board has a consanguineous, open friendship or enmity relationship that may positively or

negatively influence the evaluation. For this reason, the authors will be able to inform if there is a conflict of interest of any kind.

The online version of RHELHA has the right, at any time and without prior notice, to modify or eliminate the content, structure, design, services and conditions of access and use of the website, whenever it deems appropriate, as well as the right to apply these conditions to any situation that may require them.

For the use of some of the services of the repository it is not necessary to be registered as a user.

RHELHA will offer the contents and services of the repository in accessible free software, which means that they will be received without payment.

Authors must respect the values and dignity of people, in accordance with the national and international standards for the protection of human rights, for that reason, we can withdraw and stop the disclosure of an article in order to obey the bioethical standards.

The authorship of the document

It will be signed a letter of exclusivity, which states the authorship of the article and the commitment to comply with the rules of bioethics and ethics of copyright.

Copyright regulates the publication or distribution of articles by authors, funders or employers, publishers, and the general public.

Elsevier requires publishing rights, meaning that an agreement is reached on the transfer or licensing of copyright to Elsevier, and authors must retain rights that allow them to use and share their own published articles.





Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN: 0122-7238 E-ISSN: 2256-5248.

<https://doi.org/10.9757/Rhela>

Licencia de publicación

Yo, **XXX**, identificado con el documento No. **XXX**, autorizo la publicación del texto “**XXX**”, a la *revista Historia de la Educación Latinoamericana* ISSN 0122-7238 y -ISSN: 2256-5248 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Confirmando que soy el autor del texto mencionado y que tengo la titularidad completa de sus derechos. Cualquier reclamo que pueda sobrevenir de parte de un tercero por la originalidad o los contenidos de este texto, serán mi responsabilidad exclusiva.

Así mismo, esta licencia que doy es gratuita (no da lugar a una contraprestación económica) y le permite a la *revista Historia de la Educación Latinoamericana* ISSN 0122-7238 y -ISSN: 2256-5248 de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) la reproducción del texto y su adaptación, transformación, publicación, distribución, comunicación, interpretación y ejecución pública, y comercialización, por los medios que considere (digital o impreso), por todo el término de su protección legal y en todos los territorios.

Confirmando, además, que el texto podrá publicarse bajo una licencia *Creative Commons* para su divulgación en línea, en acceso abierto, si la *revista* o la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) así lo definen.

Cordialmente,

Firma

Nombre completo¹

Documento de identificación

¹ Esta licencia debe ser firmada por el autor de correspondencia y por todos los autores



Se terminó de imprimir esta revista en
abril del 2024 en los talleres gráficos de
Búhos Editores Ltda., con un tiraje de 300
ejemplares.