

No. 118

UNIVERSIDAD DEL ZULIA



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología



Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)
y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Volumen 33
Nº 3
julio-septiembre, 2024

3



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología

ISSN 1315-0006

Depósito legal pp 199202zu44

ESPACIO ABIERTO Cuaderno Venezolano de Sociología es una revista arbitrada e indizada que se fundó en 1991, en la actualidad son publicados 4 números al año, temáticos y con temas libres. Su estructura está conformada por las siguientes secciones: En Foco (Tema Central), Semestre (temas libres y diversos), Separata (Reflexiones sociológicas de trascendental relevancia), Recensiones de Libros, Reseñas de Revistas y Compartiendo (información sobre congresos y otras actividades), La revista tiene como objetivo la publicación de trabajos inéditos en el campo de las ciencias sociales, particularmente de la Sociología y, en tal sentido esta abierta a la discusión de los múltiples problemas que caracterizan la realidad social. Los trabajos son evaluados, bajo la modalidad “Doble Ciego”, por expertos en el área en la cual se inscriban y pueden ser presentados fundamentalmente como reporte de investigación, y en algunos casos como reflexión teórica o comentario analítico de propuestas en el campo de la Sociología y disciplinas afines.

Editor

Alexis Romero Salazar

Comité Editorial

Fanny Sánchez. Universidad del Zulia.
Roberto Briceño-León. LACSO/Universidad Central de Venezuela.
Alexis Romero Salazar. AVS/Universidad del Zulia del Zulia

Fundadores

José Alberto Montilla
María Cistina Parra Sandoval
Alexis Romero Salazar

Comité Asesor

Adrián Scribano. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
Alberto Martinelli. Università de Milano. Italia.
Ana Laura Rivoir. Universidad de la Republica. Uruguay.
Boaventura dos Santos. Universidade de Coimbra. Portugal.
Carmen Teresa García. Universidad de los Andes. Venezuela.
Consuelo Iranzo. Universidad Central. Venezuela.
Didier Legall. Université de Caen. Francia.
Eduardo Sandoval Forero. Universidad Autónoma del Estado de México.
Emmanuelle Barozer. Universidad de Chile. Chile.
Gonzalo Cataño. Universidad Nacional. Colombia.
Ignasi Pons y Antón. Universidad de Barcelona. España.
José Vicente Tavares. Universidade de Rio Grande do Sul. Brasil.
Jorge Hernández Martínez. Universidad de la Habana. Cuba.
Julio Mejía Navarrete. Universidad Mayor de San Marcos. Peru.
María Cristina Parra Sandoval. Universidad del Zulia. Venezuela.
María Pilar García Guadilla. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.
Patricia Hill Collins. Maryland University. USA.
Valia Pereira Almao. Universidad del Zulia. Venezuela.

ESPACIO ABIERTO. Apartado postal: 15288. Maracaibo, Venezuela-

E-mail: eabierto.revista@gmail.com

Incorporada al Núcleo Básico de Publicaciones Científicas del Programa de Estímulos a la Investigación (PEI)

Incluida en los Índices y en las bases de Datos:

- CLASE. Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades
- DARE. UNESCO
- DEYCRITsur
- DIALNET
- DOAJ (Directory of Open Acces Journal)
- EBSCO
- Índice Bibliográfico Publindex
- INTERNATIONAL BIBLIOGRAPHY OF THE SOCIAL SCIENCE
- ProQuest- Social Sciences - Sociological Abstracts
- LATINDEX
- Qualis/Capes
- REDALYC
- REDIB (Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico)
- REVENCYT
- RevisALAS
- SCIELO
- Scimago Journal & Country Rank
- SOCIOLOGICAL HUMANITATIS
- SOCIOLOGICAL ABSTRACTS
- THOMSON GALE - Informe Académico
- ULRICH'S Periodical Directory

© **Universidad del Zulia.** 2018 Dep. Legal ppi 201502ZU4636

HOME: <http://produccioncientifica.luz.org/index.php/espacio>

E-mail: eabierto.revista@gmail.com

Cuadro de la Portada:

Autor: **FREDDY PAZ RINCÓN**

Título: “*Bella dama*”

Técnica: Óleo sobre lienzo

Medidas: 1,30 x 1,20 m.

Freddy Paz Rincón nació el año 1951 en el estado Zulia, Venezuela. Desde 1967, se formó en artes gráficas, fotografía y pintura en la Escuela Nacional de Artes Plásticas “Julio Arraga” de Maracaibo. Realizó estudios en la Universidad Pedagógica el Libertado UPEL para capacitarse como profesor de Artes Plásticas. Durante más de dos décadas dictó clases en la Escuela “Julio Arraga”, de la cual llegó a ser director. Ha participado en múltiples exposiciones; entre las recientes: *Miradas de Hispanoamérica*, en Maracaibo, 2006; *XXI Salón Girardot*, en Maracay, 2006; en la segunda *Feria “San José de la Matilla”*, 2005 y en la *I Biental al Aire Libre*, 2005. Su interés es presentar al hombre en sus diferentes facetas; como eje central de la composición plástica. Porque como él dice:

“Si nos ponemos a ver, la pintura es eso, una composición. En mi obra el hombre debe ser el eje central. Yo no puedo hacer eso de presentar hoy figuración, mañana hiperrealismo y después informalismo. Lo que nuestro es lo que va saliendo de mi taller: dibujo, pintura.

Siempre me he sentido muy bien cuando dibujo sobre la tela... cuando combino la impronta del color. No pretendo aparecer como un genio; el hombre, el compañero del día a día será capaz de evaluar la obra, juzgar las imágenes. Para mí es un acto de justicia mostrarla... no ser egoísta, dejándola en el taller”.

Freddy Paz disfruta la pintura; maneja el color, la luz; es un maestro del dibujo; excelente retratista.

E-mail: artfreddypaz@hotmail.com

Dep. legal PPI 201502ZU4636
Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN: 1315-0006



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33
Nº 3
julio-septiembre
2024

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)
y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Contenido

Semestre

- 9 **Multiculturalismo y Capacitación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe.**
Multiculturalism and Teacher Training in Intercultural Bilingual Education
Johana Nataly Estrada Estrada y Juan Illicachi Guñay
- 35 **Aprendizaje basado en las habilidades artísticas: un abordaje a partir de Deleuze**
Learning based on artistic skills: An approach based on Deleuze
Edy Chura Yupanqui, Cristian Alonso Peralta Guzmán, Jaime Fernando Luján Villegas y Cecilia Eugenia Mendoza Alva
- 56 **Democracia digital, e-participação e políticas públicas: um estudo bibliométrico**
Digital democracy, e-participation and public policies: a bibliometric study
Gisleine do Carmo y Vânia Aparecida Rezende
- 76 **Nuevas formas de enseñanza y aprendizaje: La a-contextualización del uso de dispositivos digitales en las fuentes científicas**
New ways of teaching and learning: The a-contextualization in the use of digital devices in scientific sources.
Jimmy Humpiri Núñez, Juan Benites Noriega, Paul Mamani Tisnado y Cristian Rolando Rodríguez Tupayachi
- 90 **Urban Living Labl as an Education Strategy for Sustainable Development**
Urban Living Lab como Estrategia Educativa para el Desarrollo Sostenible
Ivethyamel Morales, Jordi Segalás y Torsten Masseck
- 117 **Influencia de la Ley de Servicio Civil y el Valor Público en el Gobierno Regional de Piura, Perú 2023**
Influence of the Civil Service Law and Public Value in the Regional Government of Piura, Peru 2023
Hugo Fidel Garcés Solano
- 128 **Una aproximación al régimen jurídico del contrato de transporte multimodal**
An Approach to the Legal Framework of the Multimodal Transport Contract
Verónica Alexandra Piloso Moreira y José Manuel Serrano Cañas

149 **Elementos de una propuesta de investigación sobre la supervisión escolar desde la perspectiva Decolonial**
Mario Enrique Serpa Perdomo

160 **Un análisis de la rigidez sociocultural en el cambio social: el caso del precario crecimiento económico de Pymes textiles**
An analysis of sociocultural rigidity in social change: the case of precarious economic growth of textile SMEs
Jorge Gualberto Paredes Gavilánez, Lugarda María Recalde Aguilar, Bélgica Cecilia Arias Macías y María Ximena Álava Rosado,

Separata

178 **ALDO SOLARI (1922 - 1989) Y la modernización de la Sociología en Uruguay**
ALDO SOLARI (1922 - 1989) and the modernization of Sociology in Uruguay
Eduardo Wood

181 **Algunas reflexiones sobre el problema de los valores, la objetividad y el compromiso en las ciencias sociales**
Some Reflections about the Problem of Values, Objectivity and Commitment in the Social Sciences
Aldo Solari

Libros

199 PERDOMO, Gloria y PÁEZ S, Gustavo. -Coords- (2023) **Violencia contra la niñez y la la adolescencia. Víctimas ignoradas e invisibles.** Editorial ALFA, Caracas
Olga Ávila

202 EOMERO SALAZAR, Juana José (2024) **Gerencia para la transformación. Una epistemología para el nuevo gerente venezolano.** UNEG, Puerto Ordaz
María Elena Latuff

Revistas

205 **Revista Panameña de Ciencias Sociales.**
Colegio de Sociología y Ciencias Sociales de Panamá. Núm. 8 (2024)

206 **Sociologia ON LINE**
Associação Portuguesa de Sociologia . Nº 33. Dezembro de 2023

S

Semestre

**ESPACIO
ABIERTO**

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 9-34

ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13119609>

Multiculturalismo y Capacitación Docente en la Educación Intercultural Bilingüe.

Johana Nataly Estrada Estrada y Juan Illicachi Guzñay***

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo comprender la vigencia de la noción de multiculturalismo, y sus posibilidades transformadoras de la sociedad, a través de la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Colta-Guamote durante el año lectivo 2022-2023. La estrategia consiste en describir el multiculturalismo como el norte de nuevas bases epistemológicas para la sociedad, donde la educación bilingüe deba ser una herramienta. A partir de ello, se observa el papel del Ministerio como ente regulador de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la de la región Sierra y se describe si tal proceso muestra capacidades transformativas en la cultura que se esperan. Las entrevistas y los diarios de campo etnográfico muestran que: a) Aspectos pedagógicos intervinieron negativamente por cuanto los programas tuvieron poca pertinencia en la EIB, impidiendo el impacto en la noción de inter o multiculturalismo, y menos aun en la transformación epistémica de la comunidad. b) Aspectos técnicos incidieron en la poca pertinencia de la modalidad virtual para el modelo educativo, además de restrictores materiales. c) Aspectos actitudinales y culturales intervinieron negativamente por causa poca motivación al modelo, el desfase entre contenidos de capacitación y el credencialismo burocrático, la poca cultura docente a la lectura, y otros factores desmotivantes latentes, asociables a la deserción de estudiantes y docentes. Se concluye que la capacitación del Ministerio de Educación durante este período fue inefectiva, por razones técnico-pedagógicas, tecnológicas y actitudinales. Se recomienda recuperar una noción más radical, de calibre constitucional, sobre inter/multiculturalismo que impida que variables burocráticas y personalistas destruyan el esfuerzo público al respecto y, reconduzca a las políticas educativas y publicas en general, hacia el cambio social integral.

Palabras clave: Multiculturalismo; Educación Intercultural Bilingüe; Capacitación Docente, Programas de Capacitación.

*Universidad Nacional del Chimborazo. Ecuador. ORCID: 0000-0001-7995-5683. Email: nataly_e88@hotmail.com

**Universidad Nacional del Chimborazo. Ecuador. ORCID: 0000-0001-6283-6290. Email: jillicachi@unach.edu.ec

Multiculturalism and Teacher Training in Intercultural Bilingual Education.

Abstract

The objective of this study is to understand the validity of the notion of multiculturalism, and its transformative possibilities for society, through the implementation of Bilingual Intercultural Education in the Colta-Guamote District during the 2022-2023 school year. The strategy followed consists of describing multiculturalism as a process of reconstruction of the epistemological bases of society, where bilingual education must be a tool. From this, the role of the Ministry as a regulatory entity of Intercultural Bilingual Education (EIB) in the Sierra region is observed and it is described if such process shows transformative capabilities in culture. The interviews and ethnographic field diaries showed that: a) Pedagogical aspects intervened in the impossibility of achieving cultural impact objectives, since the training programs, during the period 2022-2023, had little impact on bilingual intercultural education; from the fact that this component was not considered in the educational offer, much less did it could have an impact on the community notion of multiculturalism. b) Technical aspects intervened in this gap, such as the preponderance of the virtual modality, based on the pandemic experience, which distanced objectives that were required such as integration into traditional and ancestral community life. c) Attitudinal aspects were found among bilingual intercultural teachers in reference to the low bureaucratic motivation and the persistent perception of cultural failure, associated with the dropout of students and teachers. It is concluded that the training of the Ministry of Education during this period was ineffective, for technical-pedagogical, technological and attitudinal reasons. It is recommended to recover a more radical and constitutional notion of multiculturalism that prevents bureaucratic and personal variables from destroying the public effort in this regard.

Keywords: Multiculturalism; Bilingual Intercultural Education; Teacher Training; Training Programs.

Introducción: *La noción perdida de Multiculturalismo*

Multiculturalismo, multiculturalidad e intercultural, son nociones que explican, en términos generales, que los procesos migratorios antes y posteriores a la modernidad configuran sociedades con tejidos jurídicos, axiológicos, estéticos y organizacionales diferenciados internamente. Estos conceptos coinciden en la necesidad de que las políticas públicas consecuentes, generen simetría entre todas las culturas, con el fin de potenciar la diversidad y la eficiencia relativa. No es objetivo de este artículo determinar distinciones terminológicas que puedan estar en debate, sino rescatar que la multiculturalidad, o los conceptos similares que se utilicen, suponen avanzar en un diseño de nueva sociedad, y no solo en agregar transversalidad a las políticas.

El debate sobre multiculturalismo y sus conceptos, procede de la conciencia de la globalización, a del siglo XX. María Heise en *“Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud”* escribe:

“La interculturalidad es la situación de respeto, de tolerancia, intercambio y diálogo productivo entre los diferentes grupos étnicos y culturales, en el que cada uno aporta a los otros. Es la solución al problema de choque de culturas, a la pérdida de identidad, marginación y olvido. La interculturalidad es la meta a la que se debe aspirar y por la que debe trabajar todo demócrata que busca la igualdad de consideraciones y derechos en la diversidad de culturas. Para lograr que las relaciones entre los grupos diferentes sean relaciones interculturales, tanto en el país como en la sociedad global, es necesario el compromiso con valores y principios compartidos”. (2001, 13)

Lo que es relevante en esta noción es que identifica a las relaciones multi/interculturales, no a partir de objetivos puntuales de las transacciones entre personas de diferentes culturas, sino que los asocia a la democracia (por ende, al pluralismo democrático), a la igualdad de derechos, y al compromiso con los valores compartidos. La interculturalidad, como se le denomina en la Constitución de ese país, implica, por tanto, un cambio en la estructura epistemológica de una sociedad, y no solo un ejercicio inclusivo en aspectos aislados. Ejemplos como éste se repiten a lo largo de la literatura especializada:

“Partir del problema estructural-colonial-racial y dirigirse hacia la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales y la construcción de condiciones radicalmente distintas, la interculturalidad crítica – como práctica política – dibuja un camino que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino también se cruce a las del saber, ser y de la vida misma. Es decir, se preocupe también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados; por las prácticas – de deshumanización y de subordinación de conocimientos – que privilegian algunos sobre otros, “naturalizando” la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y se mantienen a su interior. Pero y adicionalmente, se preocupe con los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición, los que persistan a pesar de la deshumanización y subordinación” (Walsh, 2012, 66)

De tal modo que el marco que se debería utilizar es estructuralista y, de hecho, es así como también se define en el diseño constitucional ecuatoriano. La Carta Magna de este país construye sus cimientos *“APELANDO a la sabiduría de todas las culturas que nos enriquecen como sociedad”* (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, Preámbulo). También establece, en su primer artículo:

“El Ecuador es un Estado constitucional de derechos y justicia, social, democrático, soberano, independiente, unitario, intercultural, plurinacional y laico. Se organiza en forma de república y se gobierna de manera descentralizada” (Asamblea Nacional Constituyente, 2008, Art. 1).

Y, finalmente, en su mismo artículo segundo, establece:

“El castellano es el idioma oficial del Ecuador; el castellano, el kichwa y el shuar son idiomas oficiales de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. El Estado respetará y estimulará su conservación y uso.”

(Asamblea Nacional Constituyente, 2008, Art. 2).

De tal modo que, al igual que en los conceptos arriba indicados, la Constitución primero identifica su condición intercultural, como parte del diseño societario y, solo luego, reconoce el bilingüismo en relación formal con tres lenguas ancestrales. Solo atribuye jurisdicción política y educativa local a las demás lenguas ancestrales, permitiendo el diseño de Estado de base intercultural en el castellano y dos lenguas ancestrales.

Esta definición implica la relacionalidad de todo el Estado, y no solo el intercambio local. Esto se debe a la inspiración democrática del multiculturalismo, la cual confiere simetría a las diferentes culturas del tejido societario. Y esto, a su vez, debe entenderse como una reacción a la génesis desigual de las sociedades Latinoamericanas, constituidas en el proceso colonial:

“no es lo mismo pensar la interculturalidad en el contexto europeo que en América del Sur, el lugar donde la aspiración de la dominación del mundo, la emergencia del mercado mundial y la imposición de la modernidad y su otra cara que es la colonialidad tomaron forma, práctica y sentido” (Walsh, 2009, p. 62).

Latinoamérica se caracteriza por su vasta diversidad, siendo una región multiétnica y multicultural donde sus pueblos y nacionalidades constityen un crisol de mutuos intercambios y nuevas identidades donde, en muchos casos, sobreviven importantes cosmovisiones ancestrales. En este contexto, Ecuador se distingue como una nación intracultural y plurinacional que alberga a varias nacionalidades y fomenta el derecho de los pueblos originarios a disponer de su propio sistema educativo. Con el objetivo de fomentar el intercambio de conocimientos y asegurar una coexistencia pacífica entre diferentes comunidades, Ecuador ha establecido el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (SEIB) (Secretaría de Educación Intercultural Bilingüe y Etnoeducación, 2024). Este sistema busca ofrecer un proceso educativo de calidad que incorpore tanto la lengua materna de los estudiantes como el español como segunda lengua, además de promover la integración cultural de los pueblos indígenas.

En este escenario, la función del educador intercultural cobra especial relevancia, dada su significativa responsabilidad histórica de aportar a la educación de estudiantes de variadas nacionalidades, alineando dicha educación con sus tradiciones culturales y en interacción con otros conocimientos. El objetivo es fomentar el crecimiento de sus habilidades y talentos, capacitándolos para navegar en un mundo en evolución, mientras preservan su identidad y se perciben como individuos completos, herederos y portadores de su rica herencia cultural.

Asimismo, el papel del Estado, por medio del Ministerio de Educación, tiene gran importancia para la capacitación continua de los docentes de la EIB (Educación Intercultural Bilingüe) quienes son los sujetos directos para la transformación educativa (Ministerio de Educación, 2024). Según la UNICEF, este proceso de formación docente debe acompañarse de cambios estucturales en la sociedad:

“La educación intercultural se propone ir más allá de la coexistencia pasiva. Busca que las sociedades multiculturales logren una convivencia evolutiva y sostenible, propiciando el conocimiento mutuo, el respeto y el diálogo entre los diferentes grupos culturales” (2024)

Ante esta manera de entender la EIB, este artículo trata de medir la eficiencia de las políticas implementadas en los procesos de capacitación en la materia de la pedagogía del

Kichwa en el Distrito Escolar Colta-Guamote, en la provincia ecuatoriana de Chimborazo, durante el año lectivo 2022-2023.

Sus objetivos específicos son: a) Describir los programas de capacitación docente del Ministerio de Educación desarrollados en la Educación Intercultural Bilingüe en relación a su capacidad de transformación hacia el multiculturalismo en el tejido social. b) Indagar sobre la metodología de la capacitación aplicada por el Ministerio de Educación para la educación Intercultural Bilingüe en relación a su capacidad de impacto en el tejido social. c) Explicar las actitudes de los docentes frente a la capacitación desarrollada por el Ministerio de Educación y su efectividad de impacto en el tejido social multiculturalismo en la Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito Colta-Guamote.

La investigación se presenta de la siguiente manera: En primera instancia se indaga sobre la conceptualización de la educación intercultural bilingüe y de la capacitación docente. Luego se expone el proceso metodológico ejecutado en la investigación y se describen los programas de capacitación docente planteados por el Ministerio de Educación del Ecuador durante el período 2022-2023, los cuales son de cumplimiento para el Distrito Colta-Guamote. Luego se explica la metodología de la capacitación aplicada por este ente del Estado para la implementación de los programas y finalmente se pasa a explicar las actitudes de los docentes frente a la capacitación desarrollada por el Ministerio de Educación y si la capacitación ha resultado útil en términos de impacto en el tejido social multicultural del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) en el Distrito Colta-Guamote.

Aspectos Teóricos-Metodológicos

En esta sección se analizan los fundamentos teóricos del estudio referidos a la Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B) y a la capacitación docente como principales categorías de análisis; asimismo se exponen los aspectos metodológicos seguidos en la investigación.

1. Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

Existen diferentes enfoques y modelos teóricos para la interpretación de la Educación intercultural Bilingüe. En este trabajo sólo los mencionaremos, ya que, este tema merece un artículo aparte para el debate teórico. La EIB, puede ser comprendida desde la relación entre las culturas (Muñoz Sedano, 2016), de acuerdo al origen geográfico (Antolínez, 2011) (Prado López & otros, 2021) según el uso de lengua y las relaciones entre las culturas (Yáñez Cossío, 2016), según el sujeto que lleva a cabo la EIB (Lyotard, 1994; Fonseca, 1999; Friedberg 1999, Quilaqueo Rapimán, 2007; Palechor, 2010; Arévalo, 2013; Daza, 2017), según su postura ante el sistema (Ferrão Candau, 2013; Tubino, 2005; Walsh, 2005b, 2010; Torres, 2021; Quijano, 2014; De Sousa Santos, 2011; Dussel, 2016; Dietz, 2016).

Además la EIB se desarrolla a partir de diferentes líneas de investigación que implican el concepto de interculturalidad (López, 2001; Walsh, 2005b; Zavala, 2007; Moya & Moya, 2004; Pérez Ruiz, 2009; Aguavil & Andino, 2019; García Palacios 2015, Hecht et al., 2015; Dietz, 2016; Prado López & otros, 2021; Salmerón Castro, 2023), bilingüismo, la educación intercultural vista como un proyecto político en Latinoamérica (Walsh, 2005a; De Sousa Santos, 2011; Ferrão Candau, 2010), la educación intercultural como política centrada en

lo indígena (Hecht et al., 2015), como empoderamiento de sectores subordinados (López, 2006; Paladino & Czarny, 2013; Ferrão Candau, 2013) y como política pública (Borton, Enriz, García, & Hecht, 2010; Hecht, 2015).

A efectos de esta investigación comprenderemos la EIB desde dos interpretaciones que son complementarias y no excluyentes. La EIB como política pública (Borton, Enriz, García, & Hecht, 2010; Hecht, 2015), ya que nuestro sujeto de estudio es el Ministerio de Educación del Ecuador, cuyo ente representa al Estado ecuatoriano y es emisor de políticas educativas, programas y proyectos, siendo éstos nuestro objeto de estudio y desde el punto de vista del uso de lengua y las relaciones entre las culturas, perspectiva trabajada por Yáñez Cossío (2016).

Para Borton, Enriz, García, & Hecht (2010) y Hecht (2015) la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) trasciende su teoría y práctica para convertirse en una política estatal que, paradójicamente, contribuye a la homogenización educativa, ignorando la diversidad en todas sus dimensiones. En términos curriculares, las políticas de homogeneización y enfoque focalizado guían el diseño educativo de maneras múltiples, complejas e incluso no intencionadas. Se presenta un dilema erróneo y dicotómico entre la inclusión que tiende hacia la asimilación y la exclusión que conduce a la segregación, según Borton, Enriz, García y Hecht (2010). Las políticas intentan incluir la diversidad pero acaban siendo asimilacionistas o, en su esfuerzo por preservar la diversidad, la reducen a una mera folklorización que lleva a la segregación y al estancamiento (Hecht, 2015).

Hecht (2015) señala que estas dos estrategias, aunque parezcan opuestas, terminan siendo similares ya que ninguna desafía la dominancia del currículo hegemónico. Por un lado, la asimilación integra a estudiantes indígenas y afrodescendientes dentro de un currículo predominante sin considerar sus diferencias culturales. Por otro, el enfoque segregacionista crea currículos que pretenden atender particularidades e intereses locales, pero acaban siendo autocontenidos y aislados. Ambas aproximaciones se alejan de ser democratizadoras y, a pesar de sus buenas intenciones, profundizan la desigualdad sin abordar adecuadamente la diversidad. En consecuencia, existe una notable discrepancia entre los objetivos originales de la EIB y su implementación institucional (Hecht, 2015).

Hecht (2015) aporta una visión ampliada sobre la Educación Intercultural, definiendo la EIB como iniciativas educativas enfocadas en satisfacer las necesidades específicas de grupos etnolingüísticos minoritarios. Estos grupos no solo enfrentan retos relacionados con su diversidad cultural y lingüística, sino que también viven en condiciones de notable desigualdad y pobreza. Desde esta perspectiva, Hecht (2015) sugiere que el análisis de la EIB debe abordar dos desafíos principales: el reconocimiento de la diversidad etnolingüística y la atención a la vulnerabilidad socioeconómica de las comunidades indígenas. A partir de estos desafíos emergen dos tipos de políticas: las políticas lingüísticas, que buscan preservar y promover el uso de lenguas indígenas, y las políticas compensatorias, diseñadas para mitigar las desventajas socioeconómicas. Estas políticas son implementadas por los gobiernos no solo como parte de la estrategia educativa sino en un esfuerzo más amplio por parte de la sociedad, dentro del contexto de la EIB.

Por otra parte, Yáñez Cossío (2016) quien trabaja de EIB según el uso de lengua y las relaciones entre las culturas, afirma que las estrategias y modelos adoptados en la educación de comunidades indígenas reflejan no solo consideraciones ideológicas o teóricas, sino también posturas sociopolíticas que manifiestan los intereses de distintos actores sociales implicados. Yáñez Cossío (2016) identifica varios enfoques educativos

dirigidos a poblaciones indígenas, entre ellos: el enfoque de castellanización, el enfoque transicional, el modelo bicultural bilingüe, el enfoque bilingüe intercultural y el enfoque intercultural bilingüe.

El enfoque de castellanización, aplicado desde la época colonial española, promueve una visión homogeneizadora de la educación, privilegiando el uso del español y los valores de la cultura occidental, mientras ignora o desvaloriza las lenguas y culturas indígenas. Este enfoque parte de la premisa de que las culturas originarias carecen de valor o son consideradas subculturas, las cuales no merecen ser preservadas. Así, propugna por la eliminación de las culturas autóctonas en favor de la adopción de la cultura occidental dominante, un proceso que ha llevado al fenómeno de la asimilación forzada y a las secuelas de la vergüenza étnica.

El enfoque de castellanización se caracteriza por su orientación unidireccional que refleja la perspectiva dominante de la sociedad occidental hegemónica en los contenidos curriculares. Este enfoque busca la asimilación de los valores culturales de las comunidades indígenas y utiliza los mismos materiales educativos que se emplean en las escuelas urbanas. El personal docente mayoritariamente es de origen mestizo y su formación incluye aspectos relacionados con la cultura, lengua y nacionalidades indígenas, así como su realidad socioeconómica en entornos rurales y su enfoque ecológico, siempre desde la perspectiva occidental. En caso de que un educador decida adaptar la enseñanza al contexto local, puede enfrentar la supervisión de autoridades tradicionales locales y, de no cumplir con las expectativas, se le puede trasladar a otro lugar (Yáñez Cossío, 2016). Este modelo continúa siendo aplicado en la actualidad y, según Yáñez Cossío (2016), no solo resulta insatisfactorio para las comunidades indígenas, sino que también tiene efectos negativos en la sociedad en su conjunto.

Por otro lado, el modelo transicional fue uno de los primeros en incorporar las lenguas indígenas al sistema educativo, aunque su origen tiene un carácter religioso y está asociado con las misiones católicas lideradas por el Instituto Lingüístico de Verano en diversas regiones de Latinoamérica. Este modelo aborda temas educativos como respuesta a necesidades sociales y fue utilizado en Ecuador hasta 1981 por el Instituto Lingüístico de Verano (Yáñez Cossío, 2016).

Según Yáñez Cossío (2016), el modelo bilingüe bicultural representa un avance significativo respecto a sus predecesores en términos de alcance, logros y la generación de investigación científica en áreas lingüísticas, educativas y antropológicas. Además, este modelo contribuye al fortalecimiento de los movimientos y organizaciones indígenas. En este enfoque, se destaca la importancia del uso de las lenguas maternas en el ámbito escolar, al menos hasta la conclusión de la educación primaria, reconociendo que la lengua es una manifestación cultural fundamental para las comunidades indígenas y está intrínsecamente ligada a prácticas sociales como la medicina, la producción, la vivienda y las artesanías.

El concepto de bilingüismo en este modelo se centra en la relación entre las culturas indígenas y las extranjeras, sin considerar otras culturas. Por su parte, el biculturalismo se refiere a la integración del conocimiento de culturas externas con el objetivo de enriquecer la cultura originaria. Aunque este modelo sigue siendo asimilacionista en ciertos aspectos, promueve el reconocimiento de los valores culturales de los pueblos indígenas, reconoce el uso de la lengua materna como medio de interacción cultural y fomenta el dominio del idioma castellano para garantizar la igualdad de conocimientos.

En el ámbito educativo, el modelo de biculturalidad y bilingüismo describe una situación donde dos culturas coexisten, aunque la cultura dominante, en este caso la hispanohablante, prevalece al imponer sus contenidos sobre la lengua y la cultura originaria de los pueblos indígenas. Desde esta perspectiva, se recuperan algunos elementos de las culturas indígenas, y dentro de este marco se incluyen iniciativas como los proyectos salesianos, los grupos evangélicos, otras sectas y el proyecto alemán (Yáñez Cossío, 2016). Tanto el modelo bilingüe como el transicional han utilizado las lenguas indígenas como herramientas para la educación formal e institucionalizada mediante la implementación de proyectos experimentales (Yáñez Cossío, 2016).

Por otro lado, en el modelo de educación intercultural bilingüe, la interculturalidad se refiere a la interacción entre dos o más culturas en un plano de igualdad, donde cada grupo cultural contribuye con sus propios contenidos. En relación con las lenguas indígenas, cada comunidad plantea su propio sistema lingüístico, incluyendo aspectos de escritura, lectura y contenidos relacionados con su sistema económico, socio-cultural y político. La interculturalidad va más allá al involucrar el entendimiento de los patrones de pensamiento de los grupos socioculturales y la comprensión de cada sistema en su conjunto (Yáñez Cossío, 2016).

Este enfoque educativo abarca la enseñanza de las lenguas originarias desde la alfabetización hasta etapas posteriores, así como la educación infantil y secundaria. Se adapta a la realidad sociocultural y temporal de cada entorno para llevar a cabo el proceso educativo de manera efectiva. Implica la capacitación y la integración de maestros pertenecientes a las comunidades indígenas y la creación de un sistema educativo que englobe a personas de todas las edades, manteniendo simultáneamente las lenguas y culturas asociadas al proceso educativo (Yáñez Cossío, 2016).

En este modelo, la lengua indígena se considera el principal medio de instrucción, mientras que el castellano se emplea como herramienta para la comunicación intercultural. Se propone que cada lengua sea utilizada dentro de su contexto y realidad sociocultural, conservando sus elementos simbólicos, valores y principios lógicos. La meta es revalorizar cada lengua como un sistema completo de escritura, habla y símbolos, no como un simple dialecto. Los contenidos educativos deben promover la sistematización del conocimiento de la población al mismo tiempo que se fomenta el contacto con otras culturas, asegurando la preservación y el respeto por las culturas locales (Yáñez Cossío, 2016).

Es importante mencionar que los conceptos de bilingüismo bicultural y bilingüismo intercultural se refieren a dos sistemas distintos. Posteriormente, en Ecuador, en 1986 se adoptó el término intercultural bilingüe; no obstante, en la práctica, las concepciones y modelos anteriores bajo el concepto de intercultural bilingüe continúan predominando (Yáñez Cossío, 2016).

2. Capacitación docente

La capacitación del docente en el contexto de la Educación Intercultural Bilingüe es un aspecto crucial para su desempeño efectivo. Se considera la capacitación como un proceso formativo continuo del docente, posterior a su formación previa profesional. La capacitación complementa la formación docente, en la medida que otorga a éste de herramientas específicas, especializadas, contextualizadas, actualizadas e innovadoras para su ejercicio profesional, podríamos decir que la capacitación es parte de, en lo que

muchos autores denominan proceso de formación continua.

Según Gonfiantini (2013), gran parte de la competencia docente está directamente relacionada con la formación recibida y el conocimiento pedagógico adquirido a lo largo de un proceso sistemático y continuo de formación. Además, es esencial que el docente posea un sólido dominio del conocimiento específico de las materias que enseña y habilidades comunicativas efectivas para su práctica educativa.

En este sentido, Aguado Gil & Mata (2008) señalan que la formación del docente intercultural implica que éste se forme dentro de un modelo curricular que adopte un enfoque intercultural en sus objetivos, contenidos y métodos de enseñanza. En el contexto de la EIB, el currículo de capacitación para los profesores considera la diversidad cultural, lo que requiere que adquieran competencias para integrar pedagógicamente los diferentes sentidos y significados culturales. Esto enfatiza la importancia de la experiencia práctica y la relación dialógica entre la teoría y la práctica para lograr una inclusión efectiva en el aula.

La integración de la interculturalidad en la capacitación docente representa un avance significativo al reconocer y legitimar los diversos enfoques de construcción y validación del conocimiento. Esto busca ampliar el bagaje pedagógico de los docentes y prepararlos para apreciar y valorar la diversidad cultural con la que se encontrarán en su labor profesional.

La capacitación del docente en el contexto de la EIB desempeña un papel crucial en el ámbito educativo, ya que son los docentes quienes enfrentan y responden a los desafíos de una educación diversa. En este sentido, la capacitación, en el marco de la interculturalidad se concibe como un proceso completo y continuo a lo largo de la carrera profesional y académica de los educadores, dado que esto se traduce en el rendimiento tanto de los estudiantes como de los futuros profesionales de la enseñanza (Krainer & Guerra, 2016).

La educación, como vehículo para la transformación social, resalta la importancia primordial de la capacitación docente como punto de partida para alcanzar los cambios necesarios. Por ello, numerosos países han adoptado la formación constante de los profesores en ejercicio, con el propósito de fomentar el progreso en aspectos personales, académicos y pedagógicos (Krainer & Guerra, 2016).

Es crucial entender que la formación intercultural no se limita únicamente al periodo previo al ejercicio profesional de los docentes, sino que debe ser un proceso integral y continuo a lo largo de su carrera. En términos de capacitación para la interculturalidad, es necesario un esfuerzo colaborativo entre institutos y universidades, quienes deben consolidar no solo los conocimientos académicos basados en el currículo, sino también capacitar en competencias docentes y proporcionar herramientas para implementar prácticas cotidianas que promuevan una sociedad intercultural (Krainer & Guerra, 2016).

Además, una vez que los profesionales están inmersos en la labor docente, es esencial que continúen su formación para poder enfrentar los desafíos cambiantes de la práctica educativa. Estos desafíos incluyen las fluctuantes condiciones de los contextos globales y locales, los cambios en el alumnado y la influencia de factores como las tecnologías, entre otros aspectos que influyen en la educación, la cual es dinámica y no estática (Krainer & Guerra, 2016).

Los programas de capacitación docente que se enfocan en las culturas indígenas se distinguen por presentar un contenido que refleja una cosmovisión basada en la ética en lugar de lo puramente pragmático. Esta capacitación adopta una perspectiva colectiva

y comunitarista, integradora y holística, que resalta valores como la solidaridad y la reciprocidad. Se sustenta en experiencias prácticas y vivenciales, buscando la sostenibilidad ecológica y la justicia, dando mayor valor a los derechos colectivos (UNICEF, 2009).

En el marco de la EIB bajo esta perspectiva, la formación docente se concibe como un medio para transitar desde la cultura occidental hacia la cultura indígena ancestral. Por consiguiente, los programas de capacitación docente en este contexto son percibidos como agentes de cambio social, dado que buscan un rol liberador para los pueblos indígenas excluidos por el orden occidental (UNICEF, 2009).

La incorporación de la interculturalidad en los programas de capacitación docente tiene como objetivo reconocer y aceptar los diferentes enfoques en la construcción del conocimiento, ampliando así el saber pedagógico de los futuros docentes. Esto prepara a los docentes para proteger y valorar la diversidad cultural que encontrarán en su ejercicio profesional. Es esencial que la formación de los docentes interculturales sea coherente tanto en su discurso como en el diseño de las competencias requeridas, para que lo aprendido pueda traducirse en igualdad de oportunidades para todos los grupos. Además, la capacitación de los docentes promueve el aprendizaje y la aceptación del otro, lo cual contribuye a mejorar la convivencia y tener un impacto positivo en la sociedad (Salgado, Figueroa, Rodríguez, & Aros, 2018).

Varios autores destacan la diversidad de modelos teóricos en la formación y capacitación docente, cada uno con enfoques y objetivos específicos:

a) El modelo práctico artesanal se centra en formar docentes que reproduzcan el sistema socialmente validado (Liston & Zeichner, 1993).

b) El modelo academicista prioriza la formación intelectual del docente sobre el hacer, enfocándose en el desarrollo técnico y en el conocimiento disciplinar. Se centra en cómo los docentes pueden transmitir conocimientos a través de experiencias prácticas basadas en la teoría disciplinar (Loya, 2008).

c) El modelo tecnicista y eficientista busca tecnificar la enseñanza, haciendo hincapié en la economía de esfuerzos y la eficiencia en los procesos y productos educativos (Liston & Zeichner, 1993). Este enfoque también se conoce como de eficacia social y se basa en un estudio científico de la enseñanza, identificando rasgos en los docentes para elaborar contenidos y programas educativos que los futuros maestros deben aprender. Este modelo también es la base del enfoque de desarrollo de competencias docentes (Loya, 2008).

d) El modelo hermenéutico reflexivo considera la educación como una actividad compleja, influenciada por el contexto sociopolítico y temporal, y marcada por conflictos que exigen respuestas éticas y políticas creativas por parte de los docentes (Liston & Zeichner, 1993). Este modelo se relaciona con el enfoque centrado en el proceso, donde se valora más la naturaleza de los procesos y aprendizajes vivenciales que el conocimiento adquirido o memorizado, enfocándose en la transferencia de conocimientos a partir de la experiencia formativa (Loya, 2008).

e) El modelo teórico crítico-reflexivo busca renovar la enseñanza y el currículo, considerando la formación docente como un movimiento entre los roles de profesor e investigador (Gonfiantini, 2013). En este modelo, la formación se concibe como una actividad crítica donde los docentes cuestionan teorías y prácticas para impulsar cambios liberadores que transformen las condiciones sociales (Loya, 2008). Este enfoque promueve la reflexión crítica del docente sobre su práctica y el proceso enseñanza-aprendizaje.

Metodología

El diseño de investigación es cualitativo. Este diseño es un enfoque metodológico que se utiliza para explorar, comprender y analizar fenómenos sociales, culturales o humanos en profundidad. La investigación cualitativa se enfoca en la obtención de datos no numéricos, como observaciones, entrevistas, documentos, y narrativas.

De acuerdo a la explicación proporcionada por Hernández, Fernández y Baptista (2010), en el contexto de investigaciones cualitativas, el tamaño de la muestra carece de relevancia en términos probabilísticos, ya que el enfoque del investigador no radica en la generalización de los hallazgos a una población más amplia. En lugar de eso, la investigación cualitativa se centra en alcanzar una comprensión más profunda. Lo que resulta crucial en esta indagación son los casos individuales: participantes, individuos, organizaciones, eventos, situaciones, entre otros, que contribuyen a una mejor comprensión del fenómeno de estudio y permiten responder las interrogantes formuladas en la investigación.

La técnica es la entrevista y la observación etnográfica mediante diarios de campo de dos columnas.

La población objeto de estudio lo constituyen los 85 docentes que ejercen su profesión en las 10 escuelas de educación intercultural bilingüe ubicadas en el circuito Co7 del Distrito Educativo Colta-Guamote, durante el ciclo académico 2022-2023. Estos profesionales imparten enseñanza que va desde el nivel de educación inicial hasta el décimo año de la EIB. Las unidades de estudio en esta investigación corresponden a 10 Instituciones de Educación Intercultural Bilingüe en el Distrito de Educación Colta - Guamote, de la provincia de Chimborazo, Ecuador.

Del total de la población de 85 docentes, se trabajó con la muestra intencional de 15 docentes a quienes se aplicaron entrevistas individuales y grupales, técnicas propias de la investigación cualitativa. Siguiendo la definición de Arias (2012), el muestreo intencional, también conocido como muestreo opinático, se caracteriza por la selección de elementos de la muestra según criterios o juicios predefinidos por parte del investigador. En otras palabras, en el muestreo intencional, no se eligen los elementos al azar, sino que se toman decisiones deliberadas sobre quiénes formarán parte de la muestra, en función de los conocimientos, la experiencia y los objetivos del investigador. Este enfoque de muestreo permite al investigador enfocarse en poblaciones específicas que considera relevantes para su estudio, lo que puede ser especialmente útil en investigaciones cualitativas o cuando se busca explorar un grupo con características particulares.

La muestra intencional de los docentes obedece a los siguientes criterios: Se consideraron los profesores que recibieron o no capacitación por el Ministerio de Educación para la aplicación del MOSEIB, de esta manera contrastar si las capacitaciones marcan diferencias entre los docentes. También se tuvo en cuenta la formación recibida del docente y si maneja o no el idioma kichwa, ya que estos elementos tienen incidencia en una más efectiva capacitación docente aplicada a la educación intercultural bilingüe. En total, 15 docentes participaron en las entrevistas individuales y grupales, cumpliendo con los criterios previamente establecidos, además de la observación de los docentes dentro de los procesos de capacitación y de enseñanza aprendizaje, en aulas y periodos de descanso, durante todo el periodo escolar. La selección de estos profesores se basó en una lista extraída de la matriz de datos facilitada por la administración del circuito educativo

Co7 durante el periodo 2022-2023. Esta muestra permitió caracterizar la capacitación del Ministerio de Educación y las actitudes de los docentes del Distrito Colta – Guamote frente a los procesos de capacitación desarrollados por el Ministerio de Educación en el Distrito Escolar donde se aplica la EIB.

El instrumento de recolección de datos para las entrevistas individuales fue la guía de entrevista, siendo esta revisada antes por un grupo de expertos 4 a 5 quienes validaron dicho instrumento, para el estudio de campo en la Provincia de Chimborazo. Para realizar las entrevistas grupales, se trabajó con la técnica de grupos focales, empleando la guía de temas y observación como instrumentos de recolección de datos.

a. Programas de capacitación docente

En esta sección se describen los programas de capacitación docente llevados a cabo por el Ministerio de Educación del Ecuador durante los años 2022-2023, la metodología empleada por el Ministerio y las actitudes de los docentes frente al proceso de capacitación.

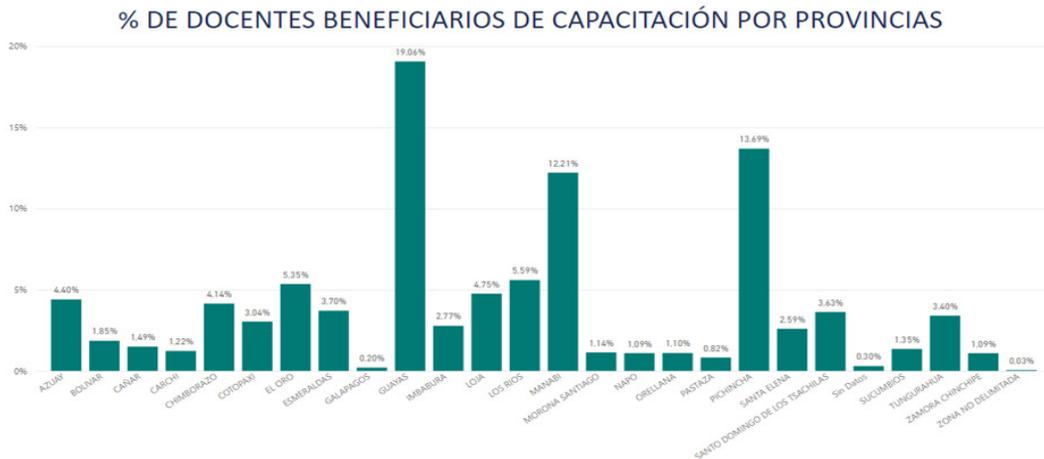
b. Programas de capacitación en el período 2022-2023.

El Ministerio de Educación del Ecuador a partir del año 2016, por medio de la Subsecretaría de Desarrollo Profesional, puso en marcha la plataforma virtual Mecapacito en Moodle. Esta plataforma ha sido utilizada para llevar a cabo la actualización de los docentes, con el objetivo de aumentar la accesibilidad a programas de capacitación mediante el uso de herramientas LMS (Sistema de Gestión de Aprendizaje), llegando de manera masiva y económica a la población docente del magisterio público (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

Esta plataforma ofrece programas de capacitación continua que son obligatorios para el concurso y recategorización de los docentes del sistema educativo fiscal a nivel nacional. Estos programas están diseñados para fortalecer sus áreas disciplinarias y se espera que fomenten el aprendizaje autónomo, eliminen la necesidad de desplazamiento de los docentes reduciendo así su impacto económico, y consoliden un nuevo formato de estudio masivo que asegure el desarrollo de competencias en los docentes, esto se mide mediante evaluaciones de conocimientos en línea al final de cada módulo de estudio (Dik González y otros, 2019).

Según el Ministerio de Educación del Ecuador (2024), el uso de esta herramienta ha contribuido al fortalecimiento de los procesos de formación docente, ampliando la disponibilidad de programas de capacitación para miles de docentes ecuatorianos. Hasta la fecha, alrededor de un millón y medio de docentes del sistema educativo público nacional han participado en uno o más programas formativos a través de esta plataforma. De acuerdo con el Ministerio (2024), los docentes beneficiarios del proceso de capacitación se reflejan en el siguiente gráfico:

Gráfico 1. Porcentaje de docentes beneficiarios de la capacitación por provincias, Ecuador 2024



Fuente: Ministerio de Educación del Ecuador (2024).

Según el gráfico N°1, la provincia de Chimborazo, a la cual pertenece el Distrito Educativo Colta-Guamote, arrojó un 4.14% de docentes capacitados para el año 2023, lo que comparado con otras provincias es relativamente bajo. No obstante, de acuerdo con el Ministerio de Educación del Ecuador (2024), la implementación de programas de formación continua, a través de la plataforma Mecapacito, se convierte en una herramienta estratégica para llegar a los docentes ecuatorianos, lo que fortalece las prácticas educativas y contribuye a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo.

Para el Ministerio de Educación del Ecuador (2023) la puesta en marcha de esta plataforma “Mecapacito” ha facilitado la impartición de cursos masivos para la formación continua de los docentes del sistema nacional educativo, solo para el año 2022 el acceso a la plataforma es del 74% de los docentes y se capacitó un 30,45%, mientras que para el año 2023, el acceso aumentó al 77% de los docentes, a esta plataforma. Además, ha permitido al Ministerio de Educación ofrecer cursos de capacitación de manera inmediata, ya que los docentes pueden acceder a la plataforma de forma gratuita y tomar programas diseñados específicamente para cubrir las necesidades del sistema educativo (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024).

Cabe destacar que, la plataforma, si bien inicia en el año 2016, desde el 2020 se fortalece este plan como consecuencia de la pandemia del Covid 19, lo que de alguna manera fortaleció el proceso de capacitación continua de docente por medios virtuales, ya que aún se mantenían en muchas provincias los cursos presenciales. No obstante, aun cuando aumenta el acceso a la plataforma, los porcentajes de docentes que culminan los cursos son muy bajo.

Ahora bien, los programas de capacitación para el período de estudio 2022-2023, son ofrecidos desde el proceso de pre-inscripción en el mes de julio del 2022. Uno de los programas de capacitación exigidos por el Ministerio para la labor docente es el “Curso Intensivo de Inducción”, el cual consta de cuatro módulos entre los que se encuentran: 1.Ser docente. 2. Gestión del Aprendizaje. 3. Estrategias metodológicas innovadoras. 4. Habilidades del siglo XXI. Este curso inició en noviembre del 2022, y fue una de las capacitaciones consideradas por el Ministerio para el año 2022 como necesarias a

ser cursada por los docentes que ingresaron a través de los concursos de los procesos denominados “Quiero ser maestro”, en sus cohortes 1, 2, 3, 4, 5, 6 y 7.

Conjuntamente con el curso de inducción, el Ministerio ofertó los siguientes cursos:

CAPACITACIONES CURSO/HORAS	NOV-2022	ABRIL-MAYO 2023	JUNIO 2023	SEP 2023	OCT 2023	NOV 2023
1. Atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano (330 horas-5 meses)	X	X	X			X
2. Apoyo psicosocial de emergencias (24 horas)	X	X	X	X	X	X
3. Atención a las necesidades educativas especiales (50 horas).	X	X	X	X	X	
4. Creando aula (40 horas).	X	X	X	X	X	X
5. Construye, crecer no es lineal (40 horas)	X	X	X	X	X	X
6. Construcción de proyectos interdisciplinarios (40 horas).	X	X	X	X	X	X
7. Derechos humanos y movilidad humana (64 horas)	X	X	X	X	X	X
8. Estrategias de atención educativa para estudiantes con necesidades específicas asociadas o no a la discapacidad (40 horas).	X	X			X	X
9. Guías alimentarias del Ecuador- GABA (50 horas).	X	X	X	X	X	X
10. Innovación tecnológica y creación de contenidos digitales (70 horas).	X	X	X	X	X	X
11. Programa formativo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje (solo para docentes rurales) (40 horas)	X	X	X	X	X	X
12. Protocolo WASH- Gestión de riesgos Protocolo de autocuidado, higiene y WASH (40 horas)	X	X	X	X	X	X
13. Reconoce, oportunidades curriculares de EIS (40 horas)	X	X	X	X	X	X
14. Restaura para una convivencia segura y respetuosa (40 horas)	X	X	X	X	X	X
15. Programación de videojuegos para docentes (80 horas)			X	X	X	X
16.Sensibilizate II (40 horas)			X	X	X	X
17. Uso de medios alternativos de enseñanza enfocados en la educación rural (solo para docentes rurales) (40 horas)			X	X	X	X
18. Curso disciplinar Ciencias Naturales (250 horas)				X		
19. Curso disciplinar Ciencias Sociales (250 horas)				X		
20. Curso disciplinar Educación Física (250 horas)				X		
21. Curso disciplinar Lengua y Literatura (250 horas)				X		
22. Curso disciplinar Matemática (250 horas)				X		
23. Curso General Pedagogía (110 horas)				X	X	X
24. Educación libre de violencia (40 horas)				X	X	
25. Programa de alimentación escolar en el Ecuador (40 horas)					X	X
26. STEAM: Innovación y creatividad en el aula (110 horas)					X	X

Fuente: Elaboración propia.

Estos cursos son parte del Plan Nacional de Formación permanente llevado a cabo por el Ministerio de Educación del Ecuador, inserto en el Plan Nacional Estratégico del 2022 y 2023, el cual destaca los objetivos de aumentar la reinserción escolar con la finalidad que culminen sus estudios con un enfoque intercultural, inclusivo, de equidad de género,

intercultural bilingüe y pertinencia territorial (Ministerio de Educación, 2023).

Es importante señalar que los cursos de capacitación hasta este momento ofrecidos por el Ministerio muestran pocas alternativas a la educación intercultural bilingüe. Para el período 2022-2023, únicamente ofrecen un curso de “Atención a la diversidad en el sistema educativo ecuatoriano” de 330 horas y cinco meses de duración y otro de “Programa formativo para la mejora del proceso de enseñanza aprendizaje” solo para docentes rurales de 40 horas de duración. Estos dos cursos se aproximan o aportan a la EIB en el Distrito educativo Colta-Guamote, ya que la EIB se desarrolla como parte de la educación rural e implica el concepto de diversidad, sin embargo, estos cursos no son suficientes para tratar el tema de la EIB. Tampoco aparecen cursos de bilingüismo, en el que se incluyan además del castellano las lenguas de los pueblos originarios, ni cursos sobre didáctica, recursos, estrategias o materiales didácticos al respecto de la EIB, por lo tanto, se requiere la incorporación de estas temáticas en los procesos de capacitación docente. En opinión de los docentes entrevistados, los cursos han tenido poca efectividad en la EIB y para la aplicación del MOSEIB.

El diseño de las propuestas formativas por parte del Ministerio de Educación del Ecuador, coincide con los planteamientos de Borton, Enriz, García y Hecht (2010) y Hecht (2015), es decir, la EIB como política estatal, paradójicamente, promueve la homogeneización educativa, esto se evidencia al ofrecer planes de capacitación homogéneos, sin destacar las particularidades de las poblaciones estudiantiles y docentes en el país comprendida por diferentes nacionalidades, en este sentido, pasa por alto la diversidad en todas sus dimensiones.

A nivel curricular, las políticas de homogeneización y enfoque focalizado influyen en el diseño educativo de maneras múltiples, complejas y a menudo no intencionadas. Según estos autores, se presenta un dilema falso y dicotómico entre inclusión, que tiende a la asimilación, y exclusión, que lleva a la segregación. Las políticas tratan de incorporar la diversidad pero terminan siendo asimilacionista, o en su intento por preservar la diversidad, la reducen a una mera folklorización que conduce a la segregación y al estancamiento. Durante el período 2022-2023, los programas de capacitación para la EIB aparecen como excluidos, tendientes hacia la asimilación cultural orientada a la castellanización y a las nuevas tendencias de la educación en términos occidentales.

Hecht (2015) indica que ambas estrategias, asimilacionista y segregacionista, aunque parezcan contrapuestas, terminan siendo similares porque ninguna cuestiona la dominancia del currículo hegemónico. La asimilación implica la integración de estudiantes indígenas y afrodescendientes dentro de un currículo predominante, sin considerar sus diferencias culturales. Por otro lado, el enfoque segregacionista crea currículos destinados a abordar particularidades e intereses locales, pero estos terminan siendo aislados y autocontenidos. Ambas aproximaciones se desvían de ser democratizadoras y, a pesar de las buenas intenciones, profundizan las desigualdades sin abordar adecuadamente la diversidad. Existe una discrepancia notable entre los objetivos originales de la EIB y su implementación institucional.

c. Metodología de la capacitación durante el período 2022-2023

La metodología de capacitación podemos entenderla desde dos perspectivas. Una es el proceso metodológico que se llevó a cabo para el diseño, ejecución, seguimiento y

evaluación del plan de formación permanente y otra es la metodología de capacitación docente basada en la modalidad virtual que predominó en este período. Expondremos sucintamente cada metodología.

El Ministerio de Educación del Ecuador, propuso cinco fases para la ejecución del Plan Nacional de Formación Permanente. El Plan inicia con la identificación de las necesidades de formación por medio de un diagnóstico, seguidamente se crean espacios de reflexión orientados a la transformación de las prácticas educativas. Se pasa al proceso de planificación de la formación teniendo en cuenta el perfil profesional, la ejecución del plan de formación continua relacionado con el plan de formación personal, aportando a la mejora de su perfil profesional y se finaliza con el proceso de evaluación del plan de formación para la retroalimentación y mejora continua (ver gráfico n°2).

Gráfico N°2. Plan Nacional de Formación Permanente (2022)



Fuente: MINEDUC (2022).

El desarrollo de este plan de formación inició con el diagnóstico, el cual se llevó a cabo entre septiembre y diciembre del 2022, y el proceso de reflexión, que se dio lugar por medio de mesas de discusión en todo el territorio del Ecuador. Los resultados de estos dos procesos destacan que los docentes reflejaron intereses en capacitación en las siguientes áreas: Pedagógica (27.61%) Socioemocional (27.28%), Disciplinar (18.59%), Digital (16.39%), Didáctico (11.33%) (Ministerio de Educación, 2023).

A partir de este diagnóstico el Ministerio realiza una propuesta que tiene que ver con mejorar la oferta formativa orientada al desarrollo de las competencias docentes priorizadas, atender a las especialidades y grados, la conexión con el currículo y los aprendizajes de los estudiantes, tener en cuenta los intereses y necesidades de los docentes manifestados en la etapa del diagnóstico y poner a disposición nuevos métodos de aprendizaje para los docentes.

Seguidamente, el Ministerio de Educación procedió a la Planificación y ejecución del Plan de Formación. Un aspecto clave a destacar, es el replanteamiento de la formación presencial a mayor magnitud, de manera de ejecutar el Plan de Formación continua de

manera híbrida, puesto que si bien, la educación presencial tiene mayor alcance y es de gran accesibilidad, el formato presencial es preferido por los docentes, sobre todo aquellos que no manejan las tecnologías, además que lo presencial contribuye al fortalecimiento de vínculos, desarrollo de la practica directa, concentración en el foco de atención, entre otros (Ministerio de Educación, 2023). Durante el proceso de ejecución del plan de formación continua se realiza la sensibilización y comunicación de la oferta formativa, se permite a cada docente el desarrollo de itinerarios personales, el apoyo y acompañamiento institucional (Ministerio de Educación, 2023).

La última etapa de ejecución del plan es la de seguimiento y evaluación. En esta etapa se hace el seguimiento al cumplimiento de los objetivos, metas y se establecen los indicadores para ser evaluación antes, durante y al final del proceso. El seguimiento de los procesos, la evaluación es sobre los resultados y sobre el impacto del plan de formación, se tienen en cuenta la asignación de responsabilidades y el presupuesto referencial (Ministerio de Educación, 2023).

En cuanto a la modalidad virtual, la metodología de capacitación docente se llevó a cabo fundamentalmente por medio de la Plataforma Educativa Mecapacito, la cual se presenta a partir de tres sistemas integrados:

a) La página principal, donde se publica toda la información relacionada con la capacitación docente del Magisterio fiscal, en esta página se muestran los cursos disponibles para los docentes durante el año lectivo.

b) El Aula virtual, que es la plataforma donde los docentes que trabajan para el Estado, llamados “docentes del magisterio fiscal”, pueden tomar los cursos ofrecidos por el Ministerio de Educación. El acceso a esta plataforma se realiza desde el inicio de sesión en la página principal de Mecapacito, utilizando el usuario y contraseña del correo institucional.

c) El Sistema de Gestión Académica (SGA), que es el espacio donde los docentes pueden acceder a su portafolio docente y encontrar los cursos que han seguido con el Ministerio de Educación, leer los materiales y recibir la facilitación, así como pasar por los procesos evaluativos. Además, en este espacio pueden descargar los certificados digitales de los cursos aprobados. El acceso a este sistema se realiza desde la página principal en la pestaña “Certificados”.

Resultados: Aspectos técnico-tecnológicos

Al respecto los docentes entrevistados exponen diversos aspectos relacionados a esta modalidad y a la plataforma en específico: 1) Si bien el acceso a la plataforma ha aumentado con el tiempo, muchos de los docentes no poseen equipos tecnológicos para su uso efectivo. 2) Teniendo los equipos, otros docentes exponen su preferencia por los cursos presenciales que ayudan a un mayor aprendizaje e integración. 3) El sistema de evaluación de la plataforma no garantiza que los docentes hayan aprendido ni teóricamente ni en su práctica, ya que presenta varias oportunidades para responder a las preguntas, y que de hecho las respuestas correctas salen a la vista y da oportunidad al docente de repetir la respuesta con la respuesta ya corregida. 4) Otros docentes exponen que la extensión de los cursos no es una buena metodología de enseñanza-aprendizaje, que no hay selección de materiales específicos y archivos digitales poco amigables para la descarga. 5) Por otra parte, el sistema de certificados ha presentado inconvenientes a la hora de ser emitidos,

algunos han cursado y la plataforma ha presentado problemas para su impresión, o bien, el Ministerio para el reconocimiento de que el docente cursó efectivamente y aprobó la formación. Todos estos aspectos son parte de la metodología de enseñanza basada en la modalidad virtual, que es necesario mejorar según los usuarios de la plataforma.

La mayoría de docentes no cuenta con un computador personal portátil para su uso en las clases. Adicionalmente, el 10% de los encuestados percibe que sus colegas enfrentan dificultades con el uso de la tecnología, mientras que el 30% tiene problemas para comprender los contenidos del programa virtual. Estos factores sugieren que un 40% y una fracción no especificada del 60% de los docentes podrían ser susceptibles a la deshonestidad académica debido a las limitaciones de tiempo, las dificultades tecnológicas y la falta de comprensión de los contenidos (Dik González y otros, 2019).

Resultados: Actitudes de los docentes frente a la capacitación

Las actitudes desarrolladas por los docentes ante la capacitación ofrecida por el Ministerio de Educación en el Distrito Colta-Guamote, arrojaron los siguientes resultados:

Los docentes en su mayoría concuerdan que los cursos del Ministerio de Educación, tenían mejores resultados en la actualización de los conocimientos de los docentes, cuando se realizaban de manera presencial. Los docentes prefieren la modalidad presencial debido a que están poco familiarizados con los equipos tecnológicos, asimismo, no tienen la costumbre de realizar cursos de capacitación en el Ministerio de Educación, por ende muchos de los cursos en los que los maestros se inscriben no se culminan acorde a las fechas establecidas, quedando de esta manera inconclusos los cursos.

En los cursos presenciales, recuerdan los docentes en el 2012, 2013 se entregaban materiales impresos, como módulos, folletos con el contenido del curso, para que el docente tenga en su repositorio físico y pueda utilizarlo cuando crea necesario. Mientras que en los cursos virtuales, los contenidos son mucho más extensos, no seleccionada la bibliografía y en su mayoría no se han adaptado a métodos de lecturas rápidas para que puedan leer toda la bibliografía, no lo imprimen porque eso es recurrir a gastos de impresión y desatacan que los archivos digitales no son tan amigables, es decir, presentan problemas para realizar las descargas.

Los docentes del Distrito Colta-Guamote mencionan que se inscriben en los cursos del Ministerio de Educación porque es un requisito indispensable para concursos de méritos y oposición o recategorización, el mismo que debe ser como mínimo 330 horas, dichos cursos tienen una validez de 5 años actualmente y además el Ministerio considera válidos los certificados de capacitación que sean desde 40 horas de duración y que tengan la palabra de “aprobado”. Si avala los cursos de las Universidades que se encuentren en categoría A o B; pero en estos últimos concursos los docentes manifiestan que no se habilitó la plataforma para cargar certificados de otras instituciones y que no reunieron el número de horas requeridas.

Por otro lado, una entrevistada relaciona los problemas técnicos con la generación de problemas actitudinales asociables a la desesperanza. Siendo docente del área de matemática del CECIBEB Manuel del Pino manifiesta que “el Mismo Ministerio de Educación tiene problemas en los registros de los certificados de los cursos culminados en la Plataforma “MeCapacito” ya que en el último ascenso no aparecieron las horas de varios cursos realizados y culminados”, lo que impidió que ella ascendiera de categoría,

sintiéndose muy perjudicada ahora. Manifiesta que a todo curso que el Ministerio de Educación mes a mes oferta en la plataforma, se inscribe y culmina con el fin de que no suceda lo anteriormente citado.

En el caso de otro docente, con más de 29 años de trayectoria profesional en el Ministerio de Educación, a “punto” de acogerse al derecho de la jubilación, no ve “necesario” seguir los cursos de capacitación porque ya no aspira ascender de categoría ni concursar para otro lugar de trabajo y además porque no está familiarizado con los sistemas de capacitación en línea del Ministerio de Educación y que no quiere tampoco caer, en lo que él considera un “engaño”, de pagar a los centros de ayuda para que ellos realicen los cursos por él, como lo hace mucha gente.

Varios docentes mencionan conocer esta modalidad de reunir horas de capacitación pagando una cierta cantidad de dinero para que los realicen por ellos, los mismos que sí son cumplidos pero que el conocimiento no llega a ellos. Esto les llevaría a estar cumpliendo con un mero requisito para su propio beneficio, y muy alejados de actualizar realmente conocimientos en las diferentes áreas que se desempeñan para brindar un mejor aporte a los niños y jóvenes del sector. Todas estas situaciones ponen en duda la efectividad tanto la modalidad virtual como la eficiencia del mismo proceso de capacitación.

Por otro lado, otra entrevistada menciona que los cursos de la plataforma del MINEDUC carecen de efectividad. La licenciada señala algunos aspectos de la manera inadecuada del sistema de evaluación de los cursos: 1) No existen parámetros que exijan al docente a leer la bibliografía. 2) El sistema de evaluación está en todos los cursos, designando varias oportunidades para responder las preguntas, y más allá de esto, al responder mal las preguntas, el sistema arroja inmediatamente la respuesta correcta, entonces, ya es cuestión de volver a llenar el cuestionario con las repuestas indicadas en la revisión de los errores, por ello para su parecer carece de efectividad el sistema de evaluación (ver gráfico N°3). La docente también rescata la importancia de la presencialidad, porque le permite tomar las riendas del proceso en el aula, por ejemplo, realizaban trabajos en grupo, exposiciones, llevaban tareas para la siguiente jornada y les facilitaba el Ministerio material que luego les servía en su desempeño como docente.

Ejemplo de la forma de evaluación de los cursos.

Gráfico N°3. Sistema de evaluación de la Plataforma Mecapacito



Fuente: Ministerio de educación (2024).

Estas actitudes de los docentes coinciden con el estudio de Dik González y otros (2019), en el que se expone que, el 60% de los encuestados afirma que en la modalidad virtual existe la posibilidad de que alguien, no necesariamente otro participante, pueda realizar las actividades del programa, es decir, tres de cada cinco encuestados coinciden con esta percepción. En contraste, en la capacitación presencial, el 80% considera improbable esta posibilidad. En cuanto a las razones por las que los participantes de la modalidad virtual podrían incurrir en deshonestidad académica, el 60% indica que la falta de tiempo para completar las actividades del programa es un factor, aunque dentro de este porcentaje están incluidos aquellos que, a pesar de sus limitaciones de tiempo, cumplen con las tareas asignadas.

Resultados: *aspectos culturales relevados*

En relación con los aspectos culturales, específicamente el hábito de lectura, el 75% de los encuestados, es decir, 300 de a 400 docentes, mencionan que la lectura no es una práctica habitual entre sus colegas docentes. Además, el 60% de los encuestados, ó 60 de cada 100, basados en su conocimiento y experiencias, indican que sus colegas leen menos de cinco libros al año. Por otro lado, el 10% lee diez libros al año y solo el 5%, ó 5 de cada 100 encuestados, lee más de diez libros anualmente. Finalmente, al ser consultados sobre la preferencia por una modalidad de estudio, a pesar de las limitaciones categorizadas en los diarios de campo, el 80% opta por la modalidad virtual (Dik González y otros, 2019).

Conclusión

Ante los resultados arrojados en la investigación se concluye que la capacitación de los docentes en la EIB en el Distrito Colta-Guamote, ha sido inefectiva en los siguientes términos: Un porcentaje muy bajo de docentes participa y culmina los cursos, es precaria la motivación de enfoque, se advierten problemas de honestidad académica, persisten los problemas de acceso a los materiales educativos, la interacción y la posibilidad de trabajo en equipo, entre otros. En el plano pedagógico, los cursos no tienen pertinencia directa a la EIB, sino pertinencia a la educación en general unilingüe, así que están muy lejos de aportar a la aplicación del MOSEIB. Se testifican problemas de poca calidad pedagógica por causa de la modalidad virtual, sin embargo, quizás debiéndose a que no hay interés manifiesto en resolver los problemas sistémicos de la política entre los mismos docentes, la gran mayoría de los entrevistados sigue prefiriendo el sistema virtual. A pesar de esta preferencia, los entrevistados reconocen que el modelo de EIB en las capacitaciones indicadas, hace muy fácil desertar.

En cuanto a la metodología empleada para el diseño del Plan, se observa que los docentes de la EIB tuvieron poca participación en el diagnóstico de necesidades de capacitación, y no hubo recursos de inclusión comunitaria.

La actitud de los docentes del Distrito Colta-Guamote muestra resistencia hacia la capacitación por medios virtuales, y el diseño mismo del sistema de capacitaciones. Se evidenció la desmotivación hacia el uso del sistema y la plataforma, aun cuando consideran la importancia de la capacitación. Otros, por su parte, asumieron una actitud más pragmática, de tipo credencialista, para cumplir objetivos de reclasificación y ascenso.

En conclusión, los alcances esperados en materia de impacto en el tejido social, a favor

de construir las bases de una sociedad más multicultural, se ven lejanos. Los problemas de implementación de las políticas, la desmotivación de los docentes, la poca claridad pedagógica de las herramientas, la occidentalización de los materiales, los problemas de manejo tecnológico (incluyendo acceso y disponibilidad a los equipos necesarios), la baja cultura de lecturas y debates científico-lógico asociables, además de la inconveniencia misma de la virtualidad en los procesos educativos, hacen que la política no trascienda la barrera burocrática, y por tanto, se hace imposible que trascienda al tejido social y, por lo mismo, se impidan las mediciones de impacto en la sociedad.

El multiculturalismo es un resultado de la democracia. Como se explica:

“La Democracia permite que exista una sociedad que decide gobernarse de una manera y no de otra, una que su forma de decisión funciona a partir de la tolerancia, que es una sociedad educada y por ende es una sociedad abierta a los cambios y a la integración de éstos para un buen funcionamiento en la práctica social que es la vida cotidiana.” (Arias Pavon, 2018)

Pero una sociedad democrática es un sistema político muy complejo, que requiere de altos niveles de eficiencia para poder funcionar incluyendo a las diversidades que la componen. De tal modo que los constrictores epistemológicos que suelen advertirse clásicamente en la literatura sobre la práctica del multiculturalismo, son solo asociables a los problemas de tolerancia y simetría de oportunidades de la diversidad cultural (Maestro, 2020; Arias Pavón, 2018; Hepburn, 1992). Y, vistos así, no son bases suficientes para analizar el efecto de los problemas de implementación, cuando esta dinámica impide, ni siquiera, materializar la política.

Este artículo ayuda a enseñar que la utopía multiculturalista requiere de un esfuerzo racionalizador mucho mayor que el indicado por la literatura, para hacer descender materialmente la política e impactar culturalmente a la sociedad a favor de la tolerancia. Por tanto, el éxito de tal materialización también depende mucho de las resistencias burocráticas, técnicas y culturales que predominan en el contexto que se quiere transformar.

Referencias

ANTOLÍNEZ, I (2011). “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”. **Papeles del CEIC** Volumen 2011/2, Nro. 73, 1-37. Disponible en <https://identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf> Consultado el 16/01/2023.

AGUAVIL, J, & ANDINO, R (2019). “Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila”. **Alteridad. Revista Educativa**, 14 (1), 74-83. Disponible en <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view> Consultado el 16/01/2023.

ARÉVALO, G (2013). “Reportando desde un frente decolonial: la emergencia del paradigma indígena de investigación”. En Arévalo Robles, G, Zabaleta Chaustre, I. **Luchas, experiencias y resistencia en la diversidad y la multiplicidad**. Bogotá: Mundu Berriak. Disponible en https://www.academia.edu/8770795/Reportando_Desde_un_Frente_Decolonial_La_Emergencia_del_Paradigma_Ind%C3%ADgena_de_Investigacion_En_Experiencias_luchas_y_resistencias_en_la_diversidad_y_la_multiplicidad_Gabriel_Andr%C3%A9s_Ar%C3%A9valo_Robles_e_Ingrid_Za Consultado el 14/02/2022.

ARIAS, F (2012). **El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica** (6ta. ed.). Caracas, Editorial Episteme. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION Consultado el 16/01/2023.

ARIAS PAVÓN, D (2018) **Los problemas que afronta el multiculturalismo**. GRADO CERO PRENSA. Un espacio para la difusión de las Ciencias Sociales y la Filosofía. <https://gradoceroprensa.wordpress.com/2018/01/29/los-problemas-que-afronta-el-multiculturalismo/>

BORTON, A, ENRIZ, N, GARCÍA, M, & HECHT, A (2010). Una aproximación a las representaciones escolares sobre el niño indígena como sujeto de aprendizaje. En Hirsch, S; Serrudo, A (comps.). **La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina. Identidades, lenguas y protagonistas**. Buenos Aires., Argentina: Novedades Educativas, 197- 222.

DAZA, W G (2017). “Epistemología pluralista, investigación y descolonización. Aproximaciones al paradigma indígena”. **RevIISE**, Volumen 9. Nro.9, 111-125. Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5887566> Consultado el 15/02/2022.

DE SOUSA SANTOS, B (2011). “Epistemologías del Sur”. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Volumen 16, Nro. 54, 17-39., Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/279/27920007003.pdf> Consultado el 15/01/2023.

DIETZ, G (2016). **Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica**. México: Fondo de Cultura Económica. Disponible en <https://www.uv.mx/personal/cujimenez/files/2019/08/Dietz-2016-libro-Multiculturalismo-reimpresi%C3%B3n.pdf> Consultado el 10/01/2023.

DIK GONZÁLEZ, J, RODRIGO IZA, M & HERNÁN BRACERO, R (2019). “Perspectiva cuantitativa-cualitativa de programas de capacitación continua en modalidades, presencial ESPE-MINEDUC y virtual MINEDUC. Capacitación presencial ESPE-MINEDUC y virtual MINEDUC”. **Revista SINAPSIS**, Edición N°14, Vol.1. Ecuador. Disponible <https://revistas.itsup.edu.ec/index.php/sinapsis/article/view/169/192> Consultado el 14/04/2024.

DUSSEL, E (2016). “Transmodernidad e interculturalidad”. **Astrágalo: Cultura de la Arquitectura y la Ciudad**, Nro. 21, 31-54. Disponible en https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/347.2004_espa.pdf Consultado el 15/01/2023.

FERRÃO CANDAU, V M (2010). “Educación Intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales”. **Estudios Pedagógicos** Volumen 36, Nro.2, 333-342. Disponible en <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n2/art19.pdf> Consultado el 10/01/2023.

..... (2013). “Educación intercultural crítica: Construyendo caminos”. En Walsh, C. **Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 145-161. Disponible en <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2013-Pedagog%C3%ADas-Decoloniales.-Pr%C3%A1cticas.pdf> Consultado el 21/08/2021.

FONSECA, G S (2012). “¿Epistemologías culturalmente específicas?” En Llorente, J, Sacona, U (Ed.). **Investigación Aplicada a la Educación Intercultural Bilingüe. Algunas Reflexiones Epistemológicas**. Finlandia: Universidad de Helsinki, 81-100. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/14926166.pdf> Consultado el 15/01/2023.

FRIEDBERG, C (1999). “Les savoirs populaires sur la nature”. **Sciences humaines**.

Hors série. Nro.24, 8-11.

GARCÍA PALACIOS, M, HECHT, A C, & ENRIZ, N (2015). “Pueblos indígenas y escolarización: los usos del concepto de interculturalidad en el debate contemporáneo”. **Educación, Lenguaje y Sociedad.**, N° 12, 1-25. Disponible en DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/els-2015-121204> Consultado el 14/04/2024.

GONFIANTINI, V. (2013). “Re-significar la formación docente desde la práctica del formador”. Tesis en opción al título de Doctora en Pensamiento Complejo., Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, AC., México.

HECHT, A. C. (2015). “Educación intercultural bilingüe en Argentina: Un panorama actual”. **Ciencia e Interculturalidad.** Volumen 16, Nro.1, 20-30.

HECHT, A. C., GARCÍA PALACIOS, M., ENRIZ, N., & DIEZ, M. L. (2015). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. En Novaro G, Padawer, A & Hecht A. **Educación, pueblos indígenas y migrantes. Reflexiones desde México, Brasil, Bolivia, Argentina y España.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Biblos, 43-63.

HEPBURN, M. (1992). Multiculturalism and social cohesion in a democratic society Is the United States experience a model or an example? **Prospeas**, Vol, XXII, No. 1, 1992 (81) <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000093233>

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2010). **Metodología de la Investigación** (4ta ed.). México: McGraw-Hill.

HEISE, M (2001). **Interculturalidad : creación de un concepto y desarrollo de una actitud.** Lima : Ministerio de Educación, 2001

KRAINER, A & GUERRA, M (2016). **Interculturalidad y educación. Desafíos docentes.** Quito: FLACSO Ecuador. Disponible en <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/141684-opac> Consultado el 15/06/2021.

LISTON, D, & ZEICHNER, K (1993). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Madrid.: Morata.

LÓPEZ, L(2001). “La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana”. En **Análisis de prospectivas de la educación en la región de América Latina y el Caribe.** Volumen 1, 382-406. Disponible en <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134963> Consultado el 12/01/2023.

LÓPEZ REILLO, P (2006). **Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado.** Cabildo Insular de Tenerife. Editorial Área de Desarrollo Económico. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/276063350_Una_oportunidad_para_aprender_LA_dimension_intercultural_de_la_formacion_del_profesorado CONSULTADO EL 10/01/2023.

LISTON, D, & ZEICHNER, K (1993). **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Madrid.: Morata.

LOYA, H (2008). Los modelos pedagógicos en la formación de profesores. **Revista Iberoamericana de Educación.** Volumen 46, Nro. 3, 1-8. Disponible en <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2370Loya.pdf> Consultado el 28/09/2021.

LYOTARD, J (1994). **La condición postmoderna.** Madrid: Ediciones Cátedra.

MAESTRO, R (2020) **¿Las DESventajas del multiculturalismo?** Connecting Cultural Diversity. Construyendo puentes de comunicación.

MOYA, R, & MOYA, A (2004). **Derivas de la interculturalidad: procesos y desafíos en América Latina**. Quito, Ecuador: CAFOLIS–FUNADES. Disponible en <https://www.repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33575> Consultado el 22/08/2021.

MUÑOZ SEDANO, A (2016). Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. Universidad Complutense de Madrid, 49-57. Documento consultado en Internet. Disponible en <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/108> Consultado el 15/09/2022.

PALADINO, M, & CZARNY, G (2013). Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latinoamericanas. Povos indígenas e escolarização. Discussões para se repensar novas epistemes nas sociedades latinoamericanas. **Propuesta Educativa**. Nro.39, 83-85. Disponible en <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041710012.pdf> Consultado el 15/08/2023.

PALECHOR, L (2010). Epistemología e investigación indígena desde lo propio. **Revista Guatemalteca de Educación**. Volumen 2, Nro. 3, 195-227. Disponible en https://www.academia.edu/9674470/Epistemolog%C3%ADa_e_investigaci%C3%B3n_ind%C3%ADgena_desde_lo_propio Consultado el 14/02/2022.

PÉREZ RUIZ, M L (2009). ¿De qué hablamos cuando nos referimos a lo intercultural? En Valladares De La Cruz, L, Pérez Ruiz, M & Zárata M (Coord), **Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia**. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 251-288. Disponible en <https://mayalorenablog.files.wordpress.com/2018/02/2009-de-quecc81-hablamos-cuando-nos-referimos-a-lo-intercultural-compressed.pdf> Consultado el 12/01/2023.

PRADO LOPEZ, H. R., MENDEZ-ILIZARBE, G. S., QUISPE CUTIPA, W. A., & HUAMAN ALMIRON, A. (2021). “Educación intercultural desde la perspectiva teórica”. **Revista Venezolana de Gerencia**, Volumen 26, Nro. 6, 390-409.

QUIJANO, A (2014). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder**. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> Consultado el 15/01/2023.

QUILAQUEO RAPIMÁN, D (2007). “Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural”. En **Educación en Revista**. Nro. 29, 223-239. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013355015> Consultado el 15/07/2021.

SALGADO, N, FIGUEROA, M, RODRÍGUEZ, M, & AROS, Á (2018). Interculturalidad en la Formación Docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. **Estudios Pedagógicos** Volumen XLIV, Nro. 1, 225-239. Disponible en <https://www.researchgate.net/publication/328107917> Consultado el 15/07/2021.

SALMERÓN CASTRO, F (2023). “Educación Intercultural”. En Salmerón Castro, A, Trujillo Reyes, B, Rodríguez Ousset, A & De La Torre Gamboa M. **Diccionario Iberoamericano de Filosofía de la Educación**. Ciudad de México.: Editorial Fondo de Cultural Económica. Disponible en <https://www.fondodeculturaeconomica.com/DIFE/definicion.aspx?l=E&id=4#:~:text=Si%20aceptamos%20la%20definici%C3%B3n%20de,relaciones%20evolutivas%20entre%20grupos%20culturales> Consultado el 15/08/2023.

TORRES, E (2021). **La gran transformación de la sociología**. CLACSO.

Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20210407043700/La-gran-transformacion.pdf> 12/01/2023.

Tubino, F (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**. Nro.1, 24-28. Disponible en <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura4.pdf> Consultado el 15/08/2022

WALSH, C (2005a). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signos y Pensamientos**. Vol. XXIV, Nro. 26, 39-50.

..... (2005b). **La interculturalidad en la Educación**. Lima, Perú: Ministerio de Educación.

..... (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**. Volumen 75, Nro. 96, 167-181. Disponible en https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf Consultado el 15/08/2022-

..... (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global, Joaçaba**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012

YÁNEZ COSSÍO, C (2016). **La educación indígena en el Ecuador. Historia de la educación y el pensamiento pedagógico ecuatorianos**. Quito.: Abya Yala. Disponible en <https://repositoriointerculturalidad.ec/jspui/handle/123456789/33355> Consultado el 22/08/2021.

VANONI, G, & Franco, B (2015). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador y Perú. **Revista digital de Historia de la Educación**. Nro. 18, 148-159.

ZAVALA, V (2007). **Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú**. Lima, Perú: Ibis, Care. Disponible en http://docentesinnovadores.perueduca.pe/?get_group_doc=110/1485270005-avances-y-desafios.pdf Consultado el 21/08/2021.

Documentos oficiales e institucionales

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2023). **Plan Nacional de Formación Permanente**. Documento consultado en Internet. Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/11/Plan-Nacional-de-Formacion-Permanente.pdf> Consultado el 14/04/2024.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL ECUADOR (2024). **Plataforma Mecapacito**. Documento consultado en Internet. Disponible en <https://educacion.gob.ec/plataforma-mecapacito/> Consultado el 14/04/2024.

MINEDUC (2022). **Plan Nacional de Formación Permanente 2021 – 2023**, Dirección Nacional de Formación Continua. Documento consultado en Internet. Disponible en <https://educacion.gob.ec/formacion-docente/> Consultado el 14/07/2024.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y ETNOEDUCACIÓN, 2024. **El Nuevo Ecuador**. <https://educacionbilingue.gob.ec/>

UNICEF (2009). **La Formación Inicial y la Capacitación de Docentes en Servicio para la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú**. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20formacion%20inicial%20y%20la%20capacitacion%20de%20docentes%20en%20servicio%20para%20la%20EIB.pdf>

Consultado el 15/08/2022.

UNICEF (2024). **Derecho a una educación intercultural de calidad. Por la equidad e inclusión de la niñez indígena y afrodescendiente en la educación.** Unicef para cada infancia. América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/derecho-una-educacion-intercultural-de-calidad>

ESPACIO
ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 35-55

ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813421>

Aprendizaje basado en las habilidades artísticas: Un abordaje a partir de Deleuze

*Edy Chura Yupanqui**, *Cristian Alonso Peralta Guzmán***, *Jaime Fernando Luján Villegas**** y *Cecilia Eugenia Mendoza Alva*****

Resumen

Mucho se ha escrito acerca de las estrategias que se pueden aplicar para fomentar el aprendizaje basado en habilidades artísticas pero llama la atención que no se explica el proceso poético que contiene el arte sobre el que es posible obtener un aprendizaje existencial en general, ni en el estudiante de educación básica, en específico. En primer lugar, este artículo revela, mediante investigación documental, que se circunscribe la importancia del proceso creador a la proyección de habilidades utilitaristas, como si el aprendizaje por la vía del arte, tuviera objetivos racionalistas. En segundo lugar, se propone explicar la importancia del arte a partir de su esencialidad, explorando la existencia del conocimiento a través y desde el cuerpo, y no solo en el uso de la cognición. Para ello se explicará la trascendencia del proceso creador en las nociones de *cuerpo*, *repetición* e *identidad* de Gilles Deleuze. Esta reflexión convoca al desarrollo de la individualidad emocional a través de la participación y pensamiento crítico como elementos primordiales para el aprendizaje de habilidades artísticas, por parte del diseño pedagógico latinoamericano. De modo que el fomentar el aprendizaje de las habilidades artísticas implique la construcción de una identidad provocada intersubjetivamente. Se concluye que el diseño pedagógico, si llegase a ser consustancial con la naturaleza del arte, deberá condicionar el modelo de relacionamiento social de la estructura social, cultural y educativa predominante, sobre todo en el mundo del niño en la Educación Básica.

Palabras clave: aprendizaje del arte; cuerpo; educación integral; identidad.

*Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú. ORCID: 0000-0003-3486-9786 Email: cchurayu@ucvvirtual.edu.pe

**Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú ORCID: 0000-0001-6279-1299 Email: cperaltag@ucvvirtual.edu.pe

***Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú ORCID: 0000-0002-2190-6480 Email: jlujanv@ucvvirtual.edu.pe

****Universidad César Vallejo. Trujillo, Perú ORCID: 0000-0002-3640-2779 Email: ceciliae@ucvvirtual.edu.pe

Learning based on artistic skills: An approach based on Deleuze

Abstract

Much has been written about the strategies that can be applied to promote learning based on artistic skills, but it is striking that the poetic process contained in art on which it is possible to obtain existential learning in general is not explained, nor in the basic education student, specifically. Firstly, this article reveals, through documentary research, that the importance of the creative process is limited to the projection of representations and cognitive schemes, as if learning through art had rationalist objectives. Secondly, it is proposed to explain the importance of artistic motivation in the educational process by exploring the existence of knowledge through and from the body, and not only in the use of cognition. To do this, the significance of the creative process in Gilles Deleuze's notions of body, repetition and identity will be explained. This reflection calls for the development of emotional individuality through participation and critical thinking as essential elements for learning artistic skills, through Latin American pedagogical design. So promoting the learning of artistic skills involves the construction of an intersubjectively provoked identity. The pedagogical design, if it is consubstantial with the nature of art, must condition the social relationship model of the predominant social, cultural and educational structure, especially in the world of the child in Basic Education.

Keywords: art learning; body; integral education; identity

Introducción

Parte sustancial de la literatura actualizada sobre la pedagogía del arte (que incluye a la música), sobre todo en las fuentes latinoamericanas, refiere a la importancia que implica el desarrollar las habilidades creativas, el lenguaje, la memoria, la coordinación visomotora y la formación de la disciplina como ejes fundamentales de la educación, y acerca de las barreras producto de la virtualidad en el contexto pandémico (UNESCO, 2020; Organización Mundial de la Salud, OMS, 2020; García-Bullé, 2022).

En el caso de la enseñanza musical, algunos factores identificados en diversos países, que afectaron esta enseñanza fueron las perspectivas planteadas por los gobiernos e instituciones educativas, que plantean una visión cuantitativa de la música, basada en logros cuantificables, con términos teóricos errados, y una calificación según el grado de ejecución de un instrumento, cuando el enfoque debe ser cualitativo en base a su valor biopsicosocial, socio musical, cultural y sus cualidades lúdicas en espacios educativos (Alvarado, 2018). Lo mismo puede entenderse en el fenómeno de la enseñanza del arte en general.

Esta visión instrumentalista, poco trascendental, del arte en el contexto pedagógico probablemente procede de un desconocimiento en la sociedad de sus fuerzas redentoras y de trascendencia en la exploración de la ideantidad, por lo que podría estarse produciendo un enfoque empobrecido de sus posibilidades.

A lo largo de la historia, el arte promueve una imaginación dinámica del conjunto comunitario y del sí mismo, con todos sus tejidos de identidades y diferencias, que de modo instrumental-científico o puramente intelectual, no sería posible, al menos tal como los identificamos en la sociedad capitalista moderna y contemporánea. Por eso el arte ha sido tan relacionado con la transformación de la sociedad y como “una herramienta para el pensamiento crítico” (Puerta y Suárez, 2022, p. 39). Estos autores coinciden con el enfoque de este artículo por el cual se considera que el área educativa no ha enfocado el aprendizaje de las habilidades artísticas como un vínculo con el ejercicio intelo-emocional, sino meramente como un desarrollo de habilidades manuales, perdiendo en el camino sus posibilidades en el enriquecimiento del pensamiento crítico, la creación consciente, la generación de vivencias socioculturales, interpretación y creación en pro del desarrollo integral del estudiante.

En este sentido, se sugiere que la creatividad ha ido evolucionando hasta convertirse en una forma dinámica de resolver los problemas a través del vivir creativo, es decir, la autorrealización (Molina, 2020). De ello que las habilidades artísticas deben ser vinculantes con todo el proceso educativo y que el resultado sea una persona educada integralmente.

Para establecer este hecho, este estudio presenta preliminarmente un estudio comparado de contenidos de literatura actualizada sobre la materia, con el fin de diagnosticar el problema indicado. Posteriormente se hará una revisión de fondo sobre las posibilidades del arte en el contexto pedagógico, a partir de la obra de Gilles Deleuze, uno de los más importantes teóricos del arte en el siglo XX, con el fin de ofrecer nuevas bases al debate y al diseño de la política educativa en la materia.

1. Diagnóstico a partir de la prueba documental

La primera parte de este artículo se encuentra metodológicamente orientado a una investigación de tipo documental. A través de consultas de diversas fuentes recientes de información se describen situaciones y hechos relevantes sobre el tema pedagógico en materia de habilidades artísticas.

El primer hallazgo que indica desconexión del cuerpo y el proceso creador en el niño en el proceso pedagógico, son las bases legales de diversos países de América Latina. Puerta y Suárez (2022) explican el caso de Colombia, donde los lineamientos curriculares establecen que estas se pueden orientar a diversos campos multidisciplinarios como las artes plásticas y visuales, diseño gráfico, música, danza, teatro, literatura, arquitectura, que permitan desarrollar en los estudiantes habilidades no solo artísticas sino también “habilidades de observación, análisis y decodificación simbólica de la información visual con la que es bombardeado a diario” (p. 44), esto refiriéndose a la acción que ejercen el elevado consumo de lenguaje visual del contexto social globalizado. Como se indica, las habilidades se orientan a una cualificación instrumental: decodificar y recodificar, como si el arte fuera un proceso de descomposición y recomposición numérica y elementaria del universo visual. Y, como se verá, el arte no solo responde sino muy someramente a la descomposición de los elementos del universo, sino a una lectura semántica que establece la existencia de la diferencia y, con ésta, de la individualidad trascendental.

Esta construcción teórica empieza a indicar los problemas que luego serán abundantes en la literatura de interés curricular. Por ejemplo, el Currículo Nacional de Perú presenta entre las competencias deseadas el aprecio de manera crítica de las manifestaciones

artístico-culturales, a través de la observación, investigación, comprensión y reflexión, de manera que el estudiante pueda “*desarrollar habilidades para percibir, describir y analizar sus cualidades estéticas, para ayudarlo a apreciar y entender el arte que observa y experimenta*” (Ministerio de Educación, 2016, 61). El abordaje notoriamente abandona el camino hacia la comprensión de los fenómenos existenciales que ofrece el arte en el niño, por una apreciación, más bien acrítica, de las manifestaciones artístico-culturales, convertidas ahora en objetos externos, como reactivos de laboratorios positivistas, que conducirán a reflexiones y comprensiones del contexto igualmente formales y superficiales.

Otra de las competencias del sistema educativo de educación básica en Perú, en cuanto al aprendizaje por medio de habilidades artísticas, corresponde a la creación de proyectos desde los lenguajes artísticos como las artes visuales, música, danza, teatro y otras artes interdisciplinarias, de manera que puedan a través de ella expresar mensajes, ideas y sentimientos, todo esto aplicando un proceso creativo y de socialización. En ningún momento se exploran las posibles relaciones entre identidad y diferencia, sino que se ofrece la creación como una reelaboración de la fuente racionalista del conocimiento, a través de la idea superficial de “lenguaje”.

Las habilidades artísticas que se pretenden desarrollar no se direccionan correctamente a la formación de un ciudadano autónomo, capaz de desarrollar competencias para que pueda desenvolverse de manera asertiva en ámbitos comunicativos, introspectivos y emocionales. Por el contrario, se crean bases equivocadas para desarrollo de habilidades artísticas como si fuesen equivalentes al desarrollo de actividades manuales y de construcción aleatoria de lo visual o sonoro.

Fuentes analizadas

Se realizaron búsquedas sobre el tema de la investigación utilizando Google Académico, asimismo revistas indexadas en Elsevier, Scopus, Dialnet, Redalyc, Dspace, así como también publicaciones académicas que cuentan con alto nivel científico.

En la Tabla 1 se muestran los resultados arrojados en la búsqueda de artículos científicos en las diferentes bases de datos.

Tabla 1. Búsqueda de artículos científicos en las diferentes bases de datos

	N°	%
Total	38	100
Base de datos		
Dialnet	7	26%
Redalyc	6	9%
Google Scholar	14	11%
EBSCO	6	9%
Scielo	5	32%
Total	38	100 %

Criterios de selección		
Idioma español, portugués e Inglés	38	100 %
Año de publicación (2014 – 2022)	38	100 %
Artículos que hablen de las habilidades artísticas o aborde aspectos similares	38	100 %
Menciona la metodología	38	100 %
Presenta las conclusiones	38	100 %
Filtro de selección		
Seleccionados	21	55 %
No seleccionados	17	45 %

En la tabla 1 se presentan, los procesos de filtrado que se realizó para llegar los 21 artículos elegidos que se enfocan en el estudio de las habilidades artísticas o abordan temas relacionados con este aspecto, para la construcción del presente artículo, se revisaron 38 artículos tomando en cuenta base de datos reconocidas, que incluyen investigaciones realizadas desde los 2014 al 2022, estos fueron analizados, teniendo en cuenta los criterios de selección y exclusión, eliminándose 17 y quedando 21 artículos indispensable para el presente estudio.

Tabla 2. Selección de artículos según la base de datos, año de publicación 2014– 2022

	N°	%
Total	21	100
Base de datos		
Dialnet	2	10%
Redalyc	1	5%
Google Scholar	11	52%
EBSCO	4	19%
Scielo	3	14%
Total	21	100%
Años de publicación		
2014	1	5%
2015	0	0%
2016	0	0%
2017	1	5%
2018	1	5%
2019	5	24%
2020	5	24%
2021	3	13%
2022	5	24%
Total	21	100%

En la tabla 2 se muestra la clasificación de los artículos seleccionados según la base de datos y el año de publicación según el criterio de inclusión escogido, mostrando que predominan los artículos provenientes de Google Scholar en un 52%, seguido por un 19% de artículos provenientes de la base de datos EBSCO y finalmente un 29% de artículos provienen de las bases de datos Dialnet, Redalyc y Scielo. En cuanto al año de publicación los años 2019, 2020 y 2020 están representados por un 24% cada uno respectivamente, un 5% año 2014, 5% año 2017 y 2018 y para el año 2021 solo un 3%.

Tabla 3. Países de procedencia

País	N° 21	% 100
Chile	2	10%
Colombia	7	33%
Cuba	1	4%
Ecuador	1	4%
España	6	29%
México	2	10%
Perú	2	10%
Total	21	100%

En la tabla 3, se muestran los artículos seleccionados de acuerdo al país indicando que un 33% de los artículos son provenientes de Colombia, seguido de un 29% de España, un 10% de Chile, México y Perú respectivamente y un total de 8% de los países Cuba y Ecuador.

Tabla 4. Idioma

Idioma	N°	%
Español	21	100 %
Total	21	100%

En la tabla 4 se muestra que el 100% de los artículos son en idioma español.

Tabla 5. Enfoque de los artículos seleccionados

	N°	%
Total	21	100
ENFOQUES		
Cuantitativo	3	14%
Cualitativo	13	62%
Mixto	1	5%
No precisa	4	19%
Total	21	100 %

En la Tabla 5 se muestra el enfoque metodológico empleado en los artículos seleccionados, donde un 62% son de enfoque cualitativo, un 14% son cuantitativos seguido de un 5% de enfoque mixto y un 19% de los artículos no precisaron el enfoque.

Tabla 6. Muestra seleccionada

Muestra		
De 0 a 100	10	48%
De 101 a 200	2	9%
No precisa	9	43%
Total	21	100 %

En la tabla 6 se muestran los artículos según la muestra escogida, donde el 48% de los estudios estaban comprendidas de 0 a 100 muestras y aquellos con muestras estudiadas de 101 en adelante conforman un 9%, quedando un 43% de artículos que no precisaron la cantidad de muestra.

Tabla 7. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Total	N° 21	% 100
Técnicas e instrumento de Recolección de recolección de datos		
Encuesta-Entrevista	2	9%
Encuesta	1	5%
Entrevista –Observación- Recursos interactivos	1	5%
Fichas de información	1	5%
Observación directa-cuestionario	1	5%
Observación directa- entrevistas, talleres formativos	1	5%
Observación – entrevistas	1	5%
Observación-entrevistas-lista de chequeo	1	5%
Observación-lista de cotejo	2	9%
Talleres	1	5%
No precisa	9	42%
Total	21	100%

En la tabla 7, se muestra que los instrumentos de recolección de datos, un 42% no precisa su uso, y un 48% utilizaron, la encuesta, la entrevista, la observación directa, el cuestionario, talleres formativos, listas de chequeos, lista de cotejo, y talleres en su investigación.

Tabla 8. Validación de instrumento

Validación de Instrumento – Juicio de Expertos		
Sí	5	24%
No precisa	16	76%
Total	21	100%

En la tabla 8 se muestra que el 76% de los artículos no indicaron si realizaron validación de expertos en sus instrumentos sin embargo un 24% de los artículos precisaron que si realizaron validación de expertos.

Tabla 9. Artículos que mencionan las habilidades artísticas dentro de su investigación o tema relacionado a la educación artística, educación musical

	N°	% 100
Habilidades artísticas o educación artística, educación musical	21	100
No precisa	0	100%

La tabla 9 describe, cómo los artículos científicos abordaron lo relacionado a las habilidades artísticas, la educación artística o educación musical, y se evidencia que el 100 % de los artículos se relacionan con estos aspectos.

Tabla 10. Atención en niveles de educación

Atención en los niveles de Educación		
Pre-escolar	7	33%
Básica	7	33%
Bachiller	2	10%
Superior	3	14%
No precisa	2	10%
Total	214	100%

En la Tabla 10 se muestra el nivel de atención de los artículos en los niveles de educación mostrando que un 33% enfocó su estudio en el nivel preescolar y básico respectivamente, seguido de un 14% en el nivel superior y en el nivel de bachiller solo un 10% quedando un 10% que no precisa.

Tabla 11. Diseño de la investigación

Diseño de la investigación		
Aplicación Método Investigación Basada en las Artes	1	5%
Artículo de revisión	4	18%
Bibliográfico-documental	1	5%
Cuasi-experimental	2	10%
De campo	1	5%
Descriptiva-explicativa-exploratoria-No experimental	7	32%
Estudio de caso	2	10%
Experimental-pretest y explicativo	1	5%
No precisa	2	10%
Total	21	100%

En la tabla 11 se muestra que el 32% de los artículos aplicaron un diseño descriptivo,

explicativo, no experimental y exploratorio, seguido de un 18% con artículos de revisión, asimismo, un 20% conforman artículos con aplicación de método IBA bibliográfico documental, de campo y experimental con pretest, un 10% está representado con diseños cuasi-experimental y 10% con estudios de caso, finalizando con solo un 10% que no precisa el diseño de su investigación.

1.1. Análisis por contenido de las fuentes seleccionadas

El trabajo realizado por Alayón (2022) sobre el estudio de la eficacia de un programa de educación musical en el desarrollo de las habilidades de niños de la etapa preescolar muestra como resultados que, al aplicar estrategias metodológicas adecuadas, se pudo alcanzar mejores niveles de desarrollo a nivel psicomotor, pues los niños aprendieron a coordinar movimientos a través de las coreografías presentadas, lo que incluso contribuyó para el mejoramiento de la grafía. Esto se refiere a que al desarrollar el aspecto artístico en los niños se pueden lograr mejores resultados en cuanto a habilidades comunicativas y cognoscitivas en ellos.

Para Bulla et al., los programas basados en actividades musicales mejoraron los procesos comunicativos de los estudiantes, pues la música influyó en el desarrollo de la comunicación, mejorando a su vez el lenguaje corporal, gestual, oral, la interacción social y el desarrollo cognitivo (2019). La prueba mostró que la música y el arte en sus otras expresiones, pueden mejorar los procesos educativos e incentivan a los estudiantes a percibirlos como parte del proceso educativo mejorando su razonamiento, su imaginación y sus niveles de concentración.

Asimismo, Quintana (2022) pudo constatar que la aplicación del lenguaje musical influye significativamente en el desarrollo de la expresión corporal, por lo tanto aplicar talleres que tengan influencia artística fortalece las habilidades de lenguaje y comunicación de los niños, mejoran su desarrollo y desenvolvimiento con el resto del grupo. También Mato-Vázquez et al (2019) mencionan que gracias a la aplicación de actividades musicales los docentes desean satisfacer las necesidades de aprendizaje en sus estudiantes en una etapa fundamental como es el nivel preescolar, en toda asignatura.

Según Buela (2019) La música permitió el desarrollo de la percepción auditiva, las capacidades musicales, la creatividad y el gusto por la música, y mientras más temprano sea su desarrollo mejor serán los resultados obtenidos. Del mismo modo, Piscoya (2022) propuso un programa basado en actividades musicales para desarrollar las habilidades comunicativas en niños de 4 y 5 años, pudo verificar que al aplicar el programa logró obtener mejoras en los niños.

De la misma manera, es indispensable que el sistema educativo fomente no solo el rendimiento académico de los estudiantes, sino también el desarrollo socio-personal, por ello, para Errázuriz-Larraín y Fernandois-Schmutzer (2021) se debe promover el desarrollo de la sensibilidad en un clima escolar apropiado y estimulante. Para ellos, la experiencia estética debe contribuir a la formación de ciudadanos más concientes, solidarios y responsables culturalmente. Se debe hacer énfasis en la enseñanza artística desde la infancia para que los estudiantes logren desarrollar sus capacidades creativas, expresivas y su sensibilidad estética. Para García la experiencia artística *“es una combinación ordenada y organizada de producción, percepción, apreciación y disfrute”* (2022, 42), siendo que todos estos aspectos son objetos de educación.

Esto se concatena con lo mencionado por Navarro (2017), quien indica que la enseñanza musical debe ser aplicada desde un enfoque constructivista, es decir, formar de manera integral al alumno desarrollando sus diferentes habilidades pues, para poder aprender habilidades artísticas, cualquiera que sea, es necesario desplegar una serie de operaciones cognoscitivas, como el desarrollo de memoria y atención, en las que intervienen las capacidades físicas, hábitos y los aspectos psicológicos que posea el estudiante.

De igual manera, Díaz et al mencionan que el propósito de enseñar no solo debe limitarse a que el niño adquiera conocimientos y aptitudes sino que se preocupe por desarrollar la inteligencia, considerando que esta evoluciona constantemente, por lo que debe ser desarrollada de forma paulatina y constante, tomando en cuenta las habilidades individuales de cada niño, pero formándolos como *“una unidad de sentimiento, inteligencia y moralidad”* (2014, 106).

En este sentido, Mela) explica que *“es preciso que los docentes adquieran un compromiso reflexivo y autorreflexivo hacia sus prácticas, que permita transformar la clase de artes en un espacio para el aprendizaje activo”* (2019, 112). Para la sistematización de los procesos creativos y artísticos en la escuela se puede recomendar el aprendizaje y uso de habilidades relacionadas con experiencias pedagógicas que detonen autorreflexión en los docentes y estudiantes. Esto se logra también al crear proyectos de arte que sigan una metodología específica para orientar las actividades, esto resulta más atractivo para enriquecer a los estudiantes que tratar contenidos de la forma tradicional. Con un método de aprendizaje basado en habilidades artísticas se da la oportunidad al sujeto para percibir, explorar y actuar sobre un contenido determinado, utilizando el arte como forma de conocimiento, como posibilidad de recrearse aprendiendo, donde el estudiante adquiera nuevos saberes a través de las vivencias.

El docente que enseña sobre habilidades artísticas, deben asumir un rol crítico en la sociedad, colaborando activamente en la preparación de sujetos reflexivos, dispuestos y preparados para influir en la realidad en la que estén insertos, esto se logra articulando y relacionando el saber pedagógico con las habilidades artísticas de los estudiantes, con su capacidad de respuesta a los desafíos de la multiplicidad de significados de sus obras y trabajos artísticos. *“El papel de la educación no es producir estudiantes y ciudadanos funcionales e irreflexivos, sino sujetos proclives a cambios sociales y transformaciones que mejoren sus propias condiciones de vida y de la comunidad en la que se desenvuelven”* (Mela, 2019, 115).

Para Alvarado (2018) es relevante mencionar que existe una diversidad de pensamientos en los docentes que enseñan habilidades artísticas, pues cuando se están preparando profesionalmente, muchos se enfocan en aprender el arte, sea música, pintura, baile entre otros, o bien se preparan de manera pedagógica para manejar las competencias artísticas.

Gran parte de lo que se denomina calidad educativa radica en la forma cómo se producen las prácticas pedagógicas. Para el caso del aprendizaje basado en habilidades artísticas, Mela (2020) expresa que se pueden llegar a incorporar muchos lenguajes artísticos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de actitudes y competencias que los niños y jóvenes adquieren y utilizarán para toda la vida. La visión del aprendizaje artístico debe venir enfocado en la diversidad, las tradiciones, relaciones fluidas entre el mundo del arte y la educación y, al presentar un enfoque educativo integral, se estará colaborando en gran manera con la calidad educativa. Cabe destacar el aporte de Errázuriz-Larraín y

Fernandois-Scmutzer (2021) y García (2022) en relación a los aportes o beneficios que trae para el estudiante de educación básica el aprendizaje o enseñanza de habilidades artísticas, lo cual se describe con más detalle en la siguiente tabla:

Tabla 12. Beneficios de la enseñanza artística para el estudiante de educación básica.

- Fortalecimiento del pensamiento abstracto y divergente.
- Desarrollo de valores ciudadanos.
- Conocimiento de la propia diversidad cultural y diálogo con otras culturas.
- Desarrollo académico y social
- Brinda la oportunidad de explorar la imaginación y la capacidad de funcionar mejor en el contexto social donde se desenvuelve.
- Promueven la tolerancia y empatía con los demás.
- Brindan oportunidades para reflexionar sobre nuestra condición humana.
- Juega un rol muy importante en la formación de ciudadanos más conscientes de la importancia de los valores democráticos.
- Desarrollo de un aprendizaje crítico.
- Promueven una educación de mayor calidad cultural, su valor y sus aportes a la historia.
- Crea confianza y autonomía.

El aprendizaje basado en habilidades artísticas, se produce a través de un espacio práctico, así lo describe García (2022), cuando también menciona que si se propicia adecuadamente este tipo de aprendizaje, los estudiantes tendrán una forma armónica de expresar sus emociones, sentidos, habilidades y relacionarlos con el ámbito educativo, académico, el enriquecimiento mental y social. *“La educación artística busca espacio para un sistema educativo que pueda trascender la tradicional polarización cartesiana entre el arte como campo de percepción y la ciencia como campo de la razón”* (García, 20022, 40). Esto quiere decir que, a través de un sistema normativo como el educacional, se puede reconstruir la visión del aprendizaje basado en habilidades artísticas como una forma de conectar dimensiones del arte, cultura, sensibilidad personal, contexto social, valores y muy importante además una opinión propia del individuo para la vida.

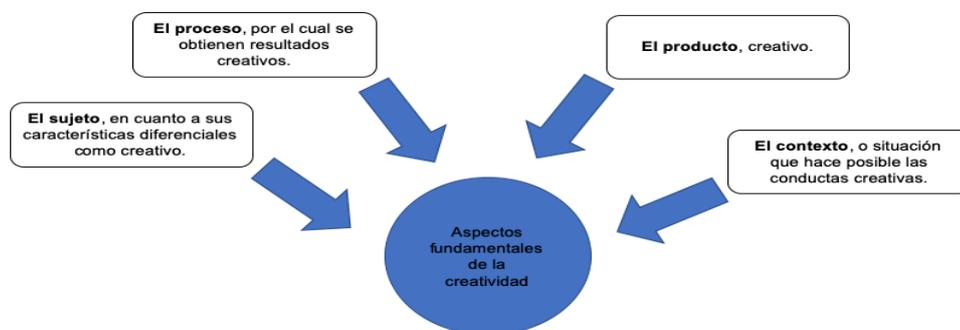
Entonces, una de las maneras para afrontar la enseñanza y aprendizaje basado en habilidades artísticas, es para Salido-López (2021) el desarrollo cultural, trabajar en equipo para recopilar y analizar críticamente la información, de manera que esto le permita identificar y resolver situaciones y adquirir y aplicar nuevos conocimientos mientras genera su propio aprendizaje, el docente mantendrá un rol de preparador, orientador y asesor de una formación artística que colabore con el proceso de aprendizaje del estudiante; las actividades y metodologías a aplicar derivan de la experiencia, las tradiciones, el patrimonio y la cultura de la sociedad, donde conductas como la motivación, interés, disfrute de una obra de arte y actitudes de respeto a las creaciones de los demás generen valores cívicos, morales y fomenten las relaciones interpersonales.

En cuanto al aprendizaje basado en habilidades, Alsina et al. (2020) se enfocan en que los sistemas educativos deberían ser dinámicos y flexibles, facilitando a los estudiantes la realización de actividades desde la creatividad. Explican que el modelo tradicional de la educación donde sólo se transmite el conocimiento ha sido sustituido de manera progresiva por el aprendizaje por competencias del alumno, visto también como la

oportunidad de enseñarlo a solucionar problemas en contextos diversos. En este orden de ideas, Mela señala que *“el docente debe estar preparado y sensible al cambio, ser flexible y adaptar sus estilos de enseñanza a un enfoque crítico y transformativo”* (2020, 205). Es recomendable entonces, el uso de estrategias y técnicas pedagógicas más experienciales, participativas, colaborativas, creativas, multidisciplinarias e interdisciplinarias donde se ponga en práctica una actividad artística-pedagógica, donde se priorice la interrelación entre los diferentes lenguajes artísticos, como el teatro, música, danza, artes plásticas y artes visuales.

En relación a esto, se debe destacar el papel que cumple la creatividad del estudiante y del docente para el aprendizaje basado en habilidades artísticas, ya que viene determinada *“por las experiencia de cada individuo”* (Molina. 2020, 19) y dependiendo de la forma pedagógica que se aborde puede exaltarse o reprimirse, y para esto es necesario describir un proceso sencillo que este autor señala en relación a la forma como trabaja la creatividad;

Figura 1. Aspectos fundamentales del proceso creativo



Como se puede evidenciar, el proceso creativo es parte importante del aprendizaje de las habilidades artísticas, ya que conlleva a resultados muy particulares, tal y como lo señala el autor *“es necesario manejar cierto grado de interpretación y creatividad para plasmar la comprensión personal de estos conocimientos a través de la creación de un producto”* (Molina, 2020, 19). A través de un proceso creativo el estudiante puede analizar el contexto en el que se produce el aprendizaje y lo evidenciará a mediante una obra plástica, la interpretación de un instrumento, la ejecución de una pieza de baile, entre cualquier otra categoría relacionara con el arte y la cultura.

Al brindarle la importancia adecuada al desarrollo de áreas de conocimiento como la Educación Artística, se pueden favorecer las prácticas pedagógicas experienciales y creativas, porque tienen la capacidad de relacionar al individuo con sus creaciones por medio del quehacer académico e intelectual, permitiéndole incorporar sus emociones, reflexionando y dialogando, lo que a su vez se traduce en interacciones sociales y culturales.

Desde una mirada sociológica, los estudiantes van a las instituciones educativas a socializar, por ello, para García (2022) , el aprendizaje basado en habilidades artísticas colabora directamente con la formación de un sujeto integrado en lo social. Éstas serían sus virtudes:

Tabla 13. Características de un sujeto formado para lo social-cultural.

- Aprender a convivir con el otro.

- Afrontar nuevas realidades y circunstancias.

- Reconocer y resaltar el arte como parte fundamental de la historia de la educación.

- Desarrollar capacidades creativas.

- Desarrollar habilidades motivacionales e inspiración, no solo por las actividades académicas sino también conductuales.

- Capaz de ver el arte como un medio para expresar sus emociones y sensaciones.

Según Hernández (2019) la pedagogía en el arte permite la capacidad de disfrutar y aprovechar el tiempo, provocando un aprendizaje significativo, motivando un mejoramiento continuo. Ante esta premisa se enumeran algunas acciones de la enseñanza de habilidades artísticas que favorecerían el desarrollo integral del educando:

Tabla 14. Acciones que se pueden aplicar y que colaboran en el desarrollo integral del educando

- Fomentar actividades que le permitan explorar y aprender sin temor a equivocarse.

- Tener en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes para experimentar con el arte y enriquecerla en todas sus áreas.

- Promover actividades motrices, artísticas, comunicativas, cognitivas y de expresión literaria de forma agradable.

- Fomentar un crecimiento intelectual continuo a través de la interacción con situaciones artísticas y culturales.

- Promover actividades colaborativas para incentivar su relación con el entorno y los demás sujetos.

- Mostrar la importancia de la expresión artística partiendo de la cultura, dar instrucciones claras, usar expresiones lúdicas como herramientas metodológicas.

- Involucrar a la familia fomentando lazos afectivos de respeto y responsabilidad social, fortaleciendo autoestima, autonomía y valores familiares.

- Planificar muestras artísticas como evidencia del trabajo realizado y como motivación a los logros alcanzados.

Hernández (2019) también explica que la educación en el arte es clave para fortalecer las habilidades artísticas en sus diferentes formas de expresión, el desarrollo motriz y la maduración biológica del pensamiento.

1.1.1. Análisis de autores sobre la motivación, participación y pensamiento crítico en el aprendizaje basado en habilidades artísticas

En el ámbito educativo y sobre todo al inicio de cualquier actividad educativa relacionada con las artes, es necesario implementar procesos motivacionales para asegurar la continuidad del estudiante en su proceso. Nicolini (2020), argumenta que la motivación permite construir las herramientas psicológicas necesarias para el mejor aprovechamiento del aprendizaje. Para este autor existe una relación entre la motivación intrínseca, es decir, las conductas que le interesan y disfruta el estudiante, con la motivación extrínseca que son el reflejo conductual de las situaciones externas, el pensamiento crítico y el rendimiento académico en las actividades artísticas, por lo que el aprendizaje aquí debe darse de forma integral, en pro del desarrollo intelectual, afectivo, psicomotor, interpersonal, físico y neurológico de cada persona.

En este sentido, el docente debe ser un agente motivador por excelencia, y para reforzar el aprendizaje basado en habilidades artísticas García (2022) recomienda algunas propuestas para reforzar estas prácticas:

Tabla 15. Propuestas para reforzar la motivación para el aprendizaje de habilidades artísticas.

Relación aprendizaje del arte y espacios	Generar un espacio ameno, físicamente dotado de buena iluminación, capacidad y sobre todo que sea diferente al resto de espacios de aprendizaje, donde se propicie una enseñanza horizontal en lugar de la tradicional vertical.
Idoneidad del docente	Es primordial que se seleccione un docente con habilidades pedagógicas para enganchar al estudiante y facilitarles el proceso de aprendizaje, que genere empatía, confianza, seguridad, capaces de planificar y ejecutar clases amenas, con una actitud investigadora frente a fenómenos artísticos y educativos, ser portador de sensibilidad estética y transmitírsela a los estudiantes.
Exploración del ser	A través de vivencias sensitivas y experiencias estéticas se debe proveer a los estudiantes de un escape de la cotidianidad de las clases tradicionales, utilizando el arte como herramienta para la vida.

Durante la experiencia artística es más fácil estar en consonancia con los demás, y así lo explican Valencia et al.: *“cuando las personas están dispuestas a la experiencia sienten más empatía hacia los demás, quienes tienen mayor empatía son más capaces de reconocer emociones de forma consensuada en rostros, colores y diseño”* (2021, 31). Para estos autores es necesario que el aula sean un espacio donde se promuevan además de situaciones académicas, el desarrollo de competencias emocionales, asertividad, autocontrol, esto con el fin de procurar un desarrollo integral, lo que abre el camino al aprendizaje basado en habilidades artísticas, ya que a través de actividades y estrategias pedagógicas de la enseñanza del arte se incentivan todos estos elementos y situaciones.

En este orden de ideas, Parejo et al. (2020) explican que cuando las actividades artísticas tienen la posibilidad de generar espacios de libertad y participación en los ámbitos escolares, se generarán valores y relaciones o conexiones humanas. El hecho de asimilar nuevas ideas en un aprendizaje basado en habilidades artísticas, requiere que el estudiante ponga en práctica el pensamiento crítico, que incorpore procedimientos positivos y creativos para resolver situaciones del aprendizaje, que sus habilidades se vean reforzadas y esto le permita interactuar con su entorno en contexto socio-cultural y artístico-académico.

Con el fin de definir el llamado “pensamiento crítico”, Puerta y Suárez explican que es:

“una construcción que conduce al crecimiento, eficacia y creatividad del pensamiento. Es el proceso de analizar y evaluar el pensamiento con el propósito de mejorarlo y presupone el conocimiento de las estructuras más básicas y los estándares intelectuales más básicos del mismo” (2022, 42).

Se debe destacar que a través del pensamiento crítico, se adquieren competencias académicas que se pueden aplicar a diversos ámbitos de la vida, lo que debe ser tomado en consideración en el currículo educativo, de manera que en las escuelas se puedan desarrollar actividades que garanticen la adaptación de los estudiantes a este mundo cambiante, además de su utilización cotidiana en las relaciones interpersonales y en las capacidades de apreciar situaciones artísticas y aprendizajes significativos.

2. Gilles Deleuze: no se trata de las habilidades en sí, sino de la revelación del ser

No solo Deleuze, sino una importante égida de filósofos, pedagogos y semiólogos del arte, previos al autor, han indicado que el arte no es solo un instrumento de desarrollo de habilidades, sino una manera en la que se obtiene su redención, en un mundo dominado por la frialdad del utilitarismo racionalista (Castro Aniyar y Miranda, 2006; Castro Aniyar, 2014). Lo primero sería, en todo caso, una consecuencia secundaria.

El concepto de educación estética, tal como se ha revisado en la interesante literatura de los epígrafes anteriores, ha perdido el camino de sus orígenes, en los tiempos de la Ilustración y el Romanticismo, fundamentales en el siglo XIX. Es inexcusable no encontrar las primeras fuentes de la educación estética en autores clásicos como Kant, Diderot o el dramaturgo alemán Friedrich Schiller. Este último autor, en sus *“Cartas Sobre la Educación Estética del Hombre”*, abre la puerta a la función social del arte, principalmente, desde la liberación del ser. El entendimiento del arte sólo merece respeto si refleja la revelación del ser. No se trata solamente de la expresión del carácter del individuo en el proceso creador, sino que ese carácter debe sentar el camino hacia la revelación intelo-emocional, a partir del “corazón”.

De allí que lo que es fundamental en la educación estética, es el desarrollo de la sensibilidad. Es sentar las bases que hagan al individuo entender las fuerzas inherentes del universo, a través de las emociones, desde sus expresiones significantes más pequeñas y cotidianas, hasta la experiencia de grandeza (Schiller, 1990).

Este autor entiende que la modernidad impide el desarrollo pleno de los sujetos por cuanto los lleva a convertirse en instrumentos, en relaciones objetivas, objetuales, y de cumplimiento de ponderaciones materiales y materialistas. La importancia de la dimensión estética de la educación no serán, como se expresa en la literatura actualizada anteriormente descrita, valores como: habilidades, mejoramiento de la integración, mejoramiento de las habilidades comunicativas, desarrollo de lo psicomotor, pensamiento crítico, escapar de la cotidianidad de las clases, motivación al aprendizaje curricular, generar espacios amenos, desarrollo neurológico, promoción de actividades colaborativas, planificación de muestras artísticas, medición de “logros alcanzados”, promoción de la expresión literaria de forma agradable, solución de problemas en contextos diversos, mejoramiento de los lazos familiares, promoción de la tolerancia y los valores democráticos, desarrollo de lenguajes de utilidad en su vida futura, o bien *“sujetos proclives a cambios sociales y transformaciones que mejoren sus propias condiciones de vida y de la comunidad en la que se desenvuelven”* (Mela, 2019, 115).

La literatura consultada no ha comprendido la relación entre cuerpo, identidad y diferencia, tal como la desarrolla Deleuze, ni que desarrollaron a su manera autores de relieve y resonancia en estos debates. El carácter poético que se relaciona con el que disfruta y crea una obra y el universo, ha sido ampliamente explicado por los autores fundacionales de la educación estética, la crítica de arte, la semiología, el psicoanálisis y otras fuentes de profundidad de los que deberían beber los pedagogos del arte. Y, contrariamente a lo que se esperaría, tampoco la literatura analizada explica, porqué escogieron caminos diferentes, más superficiales, ponderativos e instrumentales que sus fundadores. De algún modo, la epistemología de la realidad científica de los pedagogos citados se basta con el hecho de que las pruebas de observación empírica muestra resultados de cosas como

“mejoramiento de la grafía”, “espacios más amenos”, “motivación al aprendizaje en otras materias” o “desarrollo de habilidades psico-motoras”. Esta simplificación es característica de la aproximación positivista y pseudocientífica, y también postmoderna, que redujeron la complejidad de la realidad, solo por el hecho de que así era posible medirla mejor, según la lógica de la herramienta de medición o las narrativas “políticamente correctas”. Se trata de una estrategia de simplificación ya advertida y denunciada por Morin, tanto para el positivismo clásico, como para el narrativismo vacío del postmodernismo:

“De algún modo, todo este proceso descrito no es más que una oscilación entre diferentes crisis. Promesas incumplidas, relatos que no resultaron ser lo omnicomprendido que parecían. Primero, la verdad descendía del genio, después de la razón objetiva, sistemática, y luego se ofrece el quiebre de la razón para dar importancia crucial a las construcciones lingüísticas, pretendida fuente y reflejo de la única realidad posible. (...) el Paradigma de la Complejidad de Morin (Hernández Heras, 2023), permiten resolver este aparente atolladero. (...) Esta idea propone que la realidad es imposible de construir desde la soledad irracional del postmodernismo, pero tampoco puede surgir de la objetivación asexual del mundo del positivismo (...) La verdad se hizo flexible, acomodaticia, oportunista y el nexos social, tanpreciado en la óptica de Durkheim, empezó a sufrir por ello. Entonces los textos perdieron su sentido original, trasvasando crisis epistemológicas, no solo en el plano histórico, sino también de persona en persona” (Fones Méndez, 2023)

Esta explicación denuncia que la realidad que había sostenido a la ciencia objetivista (la cual incluso, aunque era positivista, aceptaba la profundidad de las filosofías ilustracionistas, romanticistas o de la maticidad psicoanalítica, siempre que fuera comprobable en la experiencia del ser), se rindió en el siglo XXI ante la completa ilusión de realidad producida por la mala magia de las metáforas y los juegos de palabras.

Para Schiller la educación estética permite nada menos que recuperar el valor de la libertad y emancipación del sujeto. La experiencia del arte debe conducir a un ennoblecimiento del espíritu humano, que es la antípoda de la enajenación en el individuo respecto a las leyes de producción y trabajo del capitalismo, el cual reduce a la educación y el desarrollo personal a conseguir trabajo, ser competitivos, aceptar la flexibilidad laboral, atender la preeminente globalización, ser útil al mercado y a los objetivos del consumo, por dar algunos ejemplos. El arte es una de las pocas dimensiones que aún pueden devolvernos al ser, “*porque es a través de la belleza como se llega a la libertad*” (Schiller, 1990, 121).

a. Deleuze y el arte: el gozo de las repeticiones

Deleuze, en esta misma tradición, denuncia el querer entender al arte (que corresponde al mundo de la repetición) dentro de la ciencia y la instrumentalización racional (el mundo de la igualdad). Esta contradicción es tanto epistemológica como esencial, y puede determinarse fácilmente de ello que las políticas educativas que quieren considerar al arte junto a los valores instrumentales de las demás asignaturas, cometen un error.

Para Deleuze el arte conecta con un conjunto de repeticiones esenciales del todo, que reducen con su inmensidad las ingenuas formulaciones legales de la razón. Éstas siempre se ven sumergidas en la inmensidad de los grandes procesos totales que las ridiculizan, las transforman y les obligan a cambiar. La epistemología de la razón instrumental, utilitarista,

los axiomas o leyes científicas (las equivalencias de un currículo, por ejemplo), se expresa en un símbolo contrario a la naturaleza y el arte: la igualdad, porque siempre la razón busca entender por la vía de las equivalencias, como sucede en las matemáticas o en la lingüística pura. Así explica Deleuze la existencia de las leyes de la razón:

“Por otra parte, la generalidad pertenece al orden de las leyes. Pero la ley sólo determina la semejanza de los sujetos sometidos a ella, y su equivalencia con términos que ella designa. Lejos de fundar la repetición, la ley muestra más bien cómo la repetición sería imposible para puros sujetos de la ley —los particulares—. Los condena a cambiar, forma vacía de la diferencia, forma invariable de la variación, la ley exige que sus sujetos no cumplan con ella más que al precio de sus propios cambios. En los términos designados por la ley, existen sin duda tanto constantes como variables, y, en la naturaleza, tanto permanencias y perseverancias como flujos y variaciones. Pero tampoco una perseverancia configura una repetición. Las constantes de una ley son, a su vez, las variables de una ley más general, así como las rocas más duras se convierten en materias blandas y fluidas en la escala geológica de un millón de años.”

De ello se entiende que la ley de la razón parece expresar realidad pero no es más que una de las formas en que las repeticiones del todo se expresan. Por ello, esa es precisamente su grave limitación ante las artes, llamado también el mundo de las repeticiones:

“en cada nivel, a través de la confrontación con grandes objetos permanentes de la naturaleza, un sujeto de la ley experimenta su propia impotencia para repetir y descubre que esta impotencia ya está comprendida en el objeto, reflejada en el objeto permanente en el que lee su condenación (...) Si la repetición puede ser hallada, aun en la naturaleza, lo es en nombre de una potencia que se afirma contra la ley, que trabaja por debajo de las leyes, que puede ser superior a ellas. Si la repetición existe, expresa al mismo tiempo una singularidad contra lo general, una universalidad contra lo particular, un elemento notable contra lo ordinario, una instantaneidad contra la variación, una eternidad contra la permanencia. Desde todo punto de vista, la repetición es la transgresión. Pone la ley en tela de juicio, denuncia su carácter nominal o general, en favor de una realidad más profunda y más artista.”

De allí que la gente se aprenda de memoria los poemas, cante muchas veces las mismas canciones y las mismas estructuras estéticas indiquen ciclos, repeticiones, compromisos con estilos, como las olas, las nubes, los ciclos de la tierra y la vida: la repetición no es contradictoria en el mundo del arte, pero sí lo es en el de las ciencias. Estas son lineales, acumulativas, e imponen el orden humano sobre las cosas, pero al sucumbir frente a las repeticiones, demuestran que otras formas ajenas a la razón, son más poderosas, produciendo una enorme decepción de nuestra naturaleza racional. El arte no sufre de eso, porque conecta de algún modo, con el todo trascendental al que dio la espalda el intelecto racionalista.

Conclusiones

La misma noción de educación integral enfrenta, ante la epistemología del arte y la educación estética, un problema conceptual, que es característico de las ciencias pedagógicas y su búsqueda por la realización filosófica del ser. La educación integral, que

debiese construir a un sujeto en armonía con su universo, suele conformarse con formar un sujeto con competencias emocionales, asertividad, autocontrol, conexiones humanas, desarrollo intelectual, cultural, social y afectivo, es decir, un resultado activo del currículo por habilidades.

El enfoque sobre la educación estética o basada en habilidades artísticas, tiene muchas aristas, todas importantes, por lo que parece difícil establecer qué es “lo pertinente”. Una manera de definirlo es apuntando al mejoramiento de las habilidades del docente, en términos de su integración al mercado, los procesos de competitividad, y la flexibilidad del orden globalizado. La literatura analizada en este artículo, por ejemplo, indica la utilidad de la educación enfocada a habilidades artísticas en ese sentido. La gamificación, por ejemplo llevaría al arte a convertirla en herramienta de procesos pedagógicos de otros contenidos.

Sin embargo, desde el psicoanálisis hay abundante e interesante literatura acerca del arte como encuentro con el *yo*, y acerca de cómo atender los bloqueos en la construcción de una personalidad a través del arte. Desde las ideas de Malraux y Ricoeur el arte es una conexión con la condición humana, que lleva a la paz y a la trascendencia; para Bataille y Bourdieu el arte señala las diferencias entre las personas y revelarlas permite una comunicación trascendente donde la desigualdad disminuya -lo que puede llevar a interesantes debates sobre la inclusión- (Hell, 1986).

Sin embargo, la inocencia con la que se ha abordado el tema del arte como herramienta útil en los procesos de integración a una sociedad históricamente dada, no debe dejarnos de advertir que es un puente hacia el desarrollo de formas del ser. Entender al arte, como puente a la trascendencia, implica asumir que el niño se elevará en aspectos específicos de su relación emocional con el universo, lo que implica una relación entre el cuerpo y la identidad. El arte, que refiere a las repeticiones que identifican por sí misma la entidad de las cosas conocidas y desconocidas, produce un goce que devuelve el alma aturdida por las obligaciones culturales, a la esencia de su fundación en este mundo.

Relacionar el aprendizaje basado en habilidades artísticas como parte fundamental de la educación integral del sujeto, con una consistencia superficial, instrumental, basada en leyes de las ciencias pedagógicas, es lo que ha permitido la existencia de toda la literatura actualizada que se analizó en este artículo, y lo que permiten las equivalencias estudiadas en ese epígrafe: las habilidades artísticas permiten el desarrollo de competencias emocionales, asertividad, autocontrol, conexiones humanas, desarrollo intelectual, cultural, social, afectivo, psicomotor, físico y neurológico. Pero esto no es esencial, sino que es consecuente del impacto del arte en el sujeto. No describe la naturaleza de ese impacto, y por lo tanto es secundario. Deleuze y los autores que abrieron las puertas de la educación estética nos recuerdan las posibilidades perdidas, y los debates que aún no incorporamos al currículo latinoamericano en ese respecto.

Todo por lo cual se concluye que el diseño pedagógico, si llegase a ser consustancial con la naturaleza del arte, deberá condicionar el modelo de relacionamiento social de la estructura social, cultural y educativa predominantes, sobre todo en el mundo del niño en la Educación Básica.

Referencias

ALAYÓN, K. (2022). **Educación musical para las habilidades comunicativas en la escuela rural “La Epifanía”**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Obtenido

de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18166>

ALSINA, M., MALLOL, C., & ALSINA, A. (2020). Currículo competencial y educación artística en secundaria. Resultados de una experiencia de cocreación basada en el ABP. *ArtsEduca* (26), 104-117. doi:<http://dx.doi.org/10.6035/Artseduca>

ALVARADO. (2018). La crisis de la educación musical como consecuencia de la decadencia de la institución educativa. *Revista Educación*, 42(2), 711-725. doi:<https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.29055>

BORRERO, R. (2019). Procesos de gestión del talento humano en el sector educativo gerencial de Colombia. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, IV(7), 293-303. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576869546016>

BUELA, L. (2019). Los componentes de la educación musical. *Varona* (69). Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671311022>

BULLA, Y., MENESES, M., & RUBIO, L. (2019). **La importancia de la música en los procesos comunicativos en niños de 4 a 5 años y 11 meses del hogar infantil Libardo Madrid Valderrama**. Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/7855/1/UVD.TEDI_BullaOsorioYinyAlexander_2019.pdf

CASTRO ANIYAR, D. (2014). Más acá de la razón. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. 4 (7) Maracaibo: LUZ. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18284>

CASTRO ANIYAR, D., MIRANDA, O. (2006). Del rigor científico que aprendimos a una teoría de las emociones. *Cinta de Moebio*. No. 25. Santiago de Chile <http://philpapers.org/rec/ANICSY>

DÍAZ, M., MORALES, R., & DÍAZ, W. (2014). La música como recurso pedagógico en la edad preescolar. *Revista Infancias Imágenes*, 13(1), 102-108. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4997162>

ERRÁZURIZ-LARRAÍN, L., & FERMANDOIS-SCHMUTZER, J. (2021). Formación docente para la educación artística en Chile. El desafío cultural pendiente en las escuelas primarias. *Arte, Individuo y Sociedad*, 33(1), 49-69. doi:<https://dx.doi.org/10.5209/aris.67126>

FONES MÉNDEZ, N., TAMARIZ NUNJAR, H., BAZÁN GUZMÁN, M. & NÚLEZ, J.(2023). La diversidad como concepto promotor de las competencias inclusivas en el contexto educativo. Una propuesta desde la estética de la recepción. *Encuentros. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico* . No. 21- <http://encuentros.unermb.web.ve/index.php/encuentros>

GARCÍA, J. (2022). **Estudio de caso: la educación artística en la formación de sujetos sociales**. Trabajo de grado presentado para optar al título de Licenciado en Teatro, Universidad de Antioquia, Facultad de Artes, Antioquia. Obtenido de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/30871/9/GarciaJoan_2022_SujetosocialEducacionartisticaEscuela.pdf

GARCÍA-BULLÉ, S. (28 de Junio de 2022). **Educación musical en tiempos de pandemia**. Obtenido de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/educacion-musical-en-tiempos-de-pandemia/#:~:text=Tambi%C3%A9n%20influye%20positivamente%20el%20desarrollo,el%20encierro%20y%20la%20reintegraci%C3%B3n>

HELL, V. (1986). **La idea de cultura**. Fondo de Cultura Económica.

HERNÁNDEZ, M. (2019). **Expresiones artísticas en el fortalecimiento de proceso lecto-escriturales en los estudiantes del grado preescolar 006 del colegio Rodrigo Lara Bonilla.** Fundación Universitaria Los Libertadores. Cartagena: Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Obtenido de <http://hdl.handle.net/11371/1976>

MATO-VÁZQUEZ, D., CHAO-FERNÁNDEZ, R., & CHAO-FERNÁNDEZ, A. (2019). Efectos de la enseñanza de las matemáticas a través de actividades musicales. **RELIME. Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa**, 22(2). doi:<https://doi.org/10.19802/relime.19.2222>

MELA, J. (2019). La investigación basada en las artes: análisis de su uso y experiencia docente en el colegio Hispanoamericano. **Revista Páginas de Educación**, 12(2), 107-123. doi:<https://doi.org/10.22235/pe.v12i2.1839>

..... (2020). Educación artística y el desarrollo de competencias interculturales: Una propuesta para el fortalecimiento de la diversidad cultural en la enseñanza básica chilena. **ArtsEduca** (27), 200-213. doi:<https://doi.org/10.6035/Artseduca.2020.27.15>

MOLINA, R. (2020). **Desarrollo de la creatividad a través de la integración curricular de la Educación Artística como herramienta de enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales.** Educación Intercultural Bilingüe. Azogues: Universidad Nacional de Educación. Obtenido de <http://201.159.222.12:8080/handle/56000/1485>

NAVARRO, J. (2017). Pautas para la aplicación de métodos de enseñanza musical desde un enfoque constructivista. **REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 19(3), 143-157. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15553204012>

NICOLINI, D. (2020). Modelo integrador de estrategias didácticas en la enseñanza del violín para niños. **ArtsEduca** (26), 6-16. Obtenido de <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/188759>

PAREJO, J., MONREAL, I., & ACOSTA, M. (2020). La música como vehículo para la educación intercultural en infantil: un estudio de caso. **ArtsEduca** (26), 30-45. Obtenido de <http://www.e-revistas.uji.es/index.php/artseduca/article/view/4432>

PISCOYA, J. (2022). **Actividades musicales para desarrollar habilidades comunicativas en estudiantes de cuatro y cinco años de una institución educativa pública, Lambayeque.** Universidad César Vallejo. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/94235>

PUERTA, S., & SUÁREZ, V. (2022). **Estrategia didáctica mediada por el aprendizaje autorregulado para el desarrollo del pensamiento crítico en educación artística.**

QUINTANA, E. (2022). **El lenguaje musical para fortalecer la expresión oral en niños de 4 años de la Institución Educativa Demetrio Grados Vásquez-Castilla-Piura 2021.** Universidad Nacional de Piura. Obtenido de <http://repositorio.unp.edu.pe/handle/20.500.12676/4020>

SALIDO-LÓPEZ, P. (2021). La educación artística ante el reto de enseñar a aprender: un estudio de caso en la formación de docentes. **Arte, Individuo y Sociedad**, 33(4), 1429-1447. doi:<https://dx.doi.org/10.5209/aris.72439>

SÁNCHEZ, M., FERNÁNDEZ, M., & DÍAZ, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. **Uisrael. Revista Científica**, 8(1), 113-128. doi:<https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.400>

SCHILLER, F. (1990). *Kallias. Cartas sobre la educación estética del hombre*. Anthropos

VALENCIA, G., CASTAÑEDA, L., CORREA, S., & CRESPO, A. (2021). Prácticas artísticas para la educación de las emociones en la escuela primaria. **Presencias, Saberes y Expresiones**, 2(1), 22-39. **Documentos oficiales y otras fuentes** Obtenido de: <https://ojs.unipamplona.edu.co/ojsviceinves/index.php/pse/article/view/2207> La gamificación

Documentos oficiales y otras fuentes

INNOVA Research Journal, 7(1), 38-58. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8226554>

Organización Mundial de la Salud, OMS. (2020). *Nuevo coronavirus 2019*. Obtenido de <https://www.who.int/es/emergencias/diseases/novel-coronavirus-2019>

Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional*. Obtenido de Gobierno de Perú: <https://www.gob.pe/minedu>

Pontificia Universidad Católica del Perú, PUCP. (03 de Noviembre de 2022). *III Encuentro de experiencias docentes, un espacio de reflexión y aprendizaje*. Obtenido de <https://profesorado.pucp.edu.pe/nota-de-prensa/iii-encuentro-de-experiencias-docentes-un-espacio-de-reflexion-y-aprendizaje/>

UNESCO. (2020). *COVID-19 Educational Disruption and Response*. Obtenido de <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

ESPACIO
ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 56-75

ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813425>

Democracia digital, e-participação e políticas públicas: um estudo bibliométrico

Gisleine do Carmo y Vânia Aparecida Rezende

Resumo

As TICs possibilitam a ampliação da participação cidadã. Assim, a política passa a envolver novos atores e práticas, que propiciam novas formas de influência no processo político (Araújo et al., 2015). Diante da relevância da democracia digital, de sua multidisciplinaridade, e da necessidade de avançar os estudos na área, no sentido de consolidar um campo, este artigo apresenta a seguinte questão de pesquisa: Quais os avanços científicos dos temas democracia digital e e-participação no âmbito das políticas públicas? Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os estudos que abordam a democracia digital e e-participação e sua interface com a temática de políticas públicas, no cenário internacional, no período 2013-2022. Para isso, o artigo emprega uma pesquisa bibliométrica, com base nas publicações resgatadas da base *Web of Science* e com o auxílio dos softwares *VOSviewer* e *Bibliometrix*. A partir das análises empreendidas constatou-se como a democracia digital e a e-participação constituem uma possibilidade contemporânea e potente para estreitar a relação entre cidadãos comuns e o Estado. Trata-se de uma inovação institucional que muda o comportamento comumente passivo dos indivíduos acerca da política. As mídias sociais se mostraram um veículo amplamente difundido para a ampliação da participação cidadã, por meio de contribuições mais especializadas, baseadas em debates argumentativos. Por meio da opinião embasada e do controle social, os níveis de serviço do governo passam a melhorar e também abarcar novas interações com o público.

Palavras-Chave: Democracia digital; E-democracia; E-participação; Políticas públicas; TIC; Participação.

Universidade Federal de Lavras. Minas Gerais, Brasil
ORCID: 0000-0002-7260-5063
E-mail: gisleinecarmo95@gmail.com

Universidade Federal de São João del Rei. Minas Gerais, Brasil
ORCID: 0000-0002-9879-4552
E-mail: vaniarezende@ufsj.edu.br

Digital democracy, e-participation and public policies: a bibliometric study

Abstract

ICTs enable the expansion of citizen participation. Thus, politics begins to involve new actors and practices, which provide new forms of influence in the political process (Araújo et al., 2015). Given the relevance of digital democracy, its multidisciplinary nature, and the need to advance studies in the area, in order to consolidate a field, this article presents the following research question: What are the scientific advances in the themes of digital democracy and e-participation in the scope of public policies? Thus, the objective of this work is to analyze the studies that address digital democracy and e-participation and its interface with the theme of public policies, in the international census, in the period 2013-2022. To achieve this, the article uses bibliometric research, based on publications retrieved from the Web of Science database and with the help of VOSviewer and Bibliometrix software. From the analyzes undertaken, it was found that digital democracy and e-participation constitute a contemporary and powerful possibility for strengthening the relationship between ordinary citizens and the State. It is an institutional innovation that changes the commonly passive behavior of individuals regarding politics. Social media proved to be a widely disseminated vehicle for expanding citizen participation, through more specialized contributions, based on argumentative debates. Through informed opinion and social control, government service levels begin to improve and also encompass new interactions with the public.

Keywords: Digital democracy; E-democracy; E-participation; Public policy; ICT; Participation.

Introdução

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) têm permeado os diversos espaços e esferas públicas como mecanismos que facilitam as rotinas da administração pública e potencializam a participação cidadã. Esse novo cenário, podendo ser configurado ainda como ciberespaço, se localiza em um novo paradigma, de rede, onde a sociedade civil organizada, sob diversas formas, incita novos tipos de ação coletiva, novas formas de ativismo e empoderamento, os quais se materializam por meio de suas articulações em rede e participação política, agora denominada de *e-participação*, participação *online* (Araújo et al., 2015).

A participação política pode ser caracterizada como um envolvimento efetivo na tomada de decisão política, a qual pode ocorrer por meio do exercício de pressão ou da sugestão de propostas. Nesse sentido, as TICs possibilitam a ampliação dessas possibilidades de participação cidadã. Assim, a política deixa de se situar de forma restrita no Estado e passa a envolver novos atores e práticas, que propiciam novas formas de influência no processo político (Araújo et al., 2015).

Depreende-se, então, o uso de termos como *deliberação online*, *participação online*, *democracia digital*, além da já mencionada *e-participação*, para denominar essa nova

atuação política da sociedade civil. Sobre o termo democracia digital, muito recorrente nos estudos, este denomina o emprego de dispositivos, aplicativos e ferramentas de TICs para suplementar, reforçar ou corrigir práticas políticas e sociais do Estado e dos cidadãos, visando a democracia política (Gomes, 2011).

As novas tecnologias promovem novos espaços para a participação e essas constituem uma replicação e uma adição às práticas *off-line* já existentes de participação pública. Assim, os cidadãos podem usar a internet para facilitar a participação política, por meio do apoio ou crítica às políticas governamentais; da influência sobre as tomadas de decisão política (como a definição de agendas); e do aumento do capital social (Meijer et al., 2009).

Com o aumento do uso da internet comercial, bem como a oferta de computadores pessoais, a academia também começou a se debruçar sobre temas voltados à participação, engajamento cívico e comunicação digital. Tal esforço mostrou a relevância das reflexões acerca dos efeitos políticos e sociotécnicos que os recursos tecnológico-informacionais apresentam, sobretudo, nos regimes democráticos (Sampaio et al., 2021).

Sampaio et al. (2021) ressaltam a necessidade de avançar com os estudos sobre democracia digital, visando amplificar os esforços para a conformação de um campo de pesquisa. A literatura internacional sobre o tema apresenta certo nível de especialização, embora ainda fragmentado em subcampos, como e-participação, deliberação *online*, transparência digital. Já a literatura brasileira sobre democracia digital é ainda incipiente. Isso mostra, mais uma vez, a necessidade de consolidação de um campo, que promova mais trocas acadêmicas, em termos teóricos e metodológicos (Blasio e Sorice, 2019; Sampaio et al., 2022).

Diante da relevância da democracia digital para a sociedade contemporânea, de sua multidisciplinaridade, e da necessidade de avançar os estudos na área, no sentido de consolidar um campo, este artigo se propõe a responder a seguinte questão de pesquisa: Quais os avanços científicos dos temas democracia digital e e-participação no âmbito das políticas públicas? Assim, o objetivo deste trabalho é analisar os estudos que abordam a democracia digital e e-participação e sua interface com a temática de políticas públicas, no cenário internacional, no período 2013-2022.

A democracia digital, que emergiu com maior intensidade no início do século XXI, suscitou debates intensos sobre a sua capacidade de promover a participação e a transformação das políticas públicas. Até 2013, o foco da discussão girava em torno do potencial das novas tecnologias para ampliar o acesso à informação, fortalecer a comunicação entre cidadãos e governantes e criar mecanismos de participação mais diretos e inclusivos. A proliferação de plataformas online e redes sociais, como fóruns, plataformas de petições online e plataformas de debate, abriu novas possibilidades para a coleta de opiniões, a organização de movimentos sociais e a mobilização em torno de causas específicas (Bennett e Segerberg, 2012). No entanto, as discussões também abordaram os desafios da democracia digital, como a necessidade de garantir o acesso equitativo às tecnologias (Van Dijk, 2006), a dificuldade em traduzir a participação digital em ações concretas e eficazes no âmbito das políticas públicas (Morozov, 2011).

A partir de uma bibliometria realizada por meio de uma busca na base de dados *Web of Science*, o artigo possibilitará uma visão abrangente sobre o tema democracia digital em sua relação com as políticas públicas. Assim, a academia poderá se beneficiar com um delineamento mais detalhado acerca do tema, com o objetivo de fortalecer seus

pressupostos teóricos e possibilidades empíricas. Sobre essa questão empírica, o estudo, ainda, possibilitará uma compreensão abrangente sobre as contribuições da democracia digital como forma potencializadora da participação política dos cidadãos comuns.

Para atingir o objetivo proposto, este artigo apresenta, além desta introdução, a metodologia utilizada – pesquisa bibliométrica. Na sequência, serão apresentados os resultados alcançados e a discussão dos mesmos, em diálogo com a literatura. Serão expostos aspectos referentes aos trabalhos mais relevantes desenvolvidos no período, e suas características, como citações, autores, fontes e palavras-chave. Por fim, são tecidas a conclusão do estudo, com apontamentos sobre as limitações encontradas e as possibilidades de pesquisas futuras.

Democracia digital: as contribuições da e-participação para as políticas públicas

A democracia digital constitui uma nova forma de ampliar a participação social e a influência do povo sobre as ações e decisões do Estado (Goldschmidt e Reis, 2019). Ela possibilita que sejam criadas oportunidades para as pessoas participarem no processo de definição de políticas, estendendo a participação para toda a sociedade civil, além da atuação dos representantes eleitos (Schlosber e Dryzek, 2002).

Qualquer gênero, meio ou linguagem da comunicação de massa, em uma situação social onde exista um regime democrático em funcionamento ou onde já estejam presentes as condições para que ele surja, pode oferecer contribuições valiosas e indispensáveis à democracia (Gomes, 2018b).

O termo e-democracia, referindo-se à democracia digital, geralmente é utilizado de maneira vaga, associado às TICs, com o objetivo de aumentar a participação pública (e-participação) nos processos democráticos (Grönlund, 2003). De maneira ampla, aborda uma variedade de experiências, iniciativas e práticas políticas associadas à democracia, a partir do apoio de dispositivos e ferramentas tecnológicas voltadas à informação e comunicação (Rabelo et al., 2012). Os autores Silva, Sampaio e Bragatto concebem o termo a partir de duas dimensões: “(a) a tradição da concepção de democracia e todo o seu debate histórico, normativo e prático enquanto sistema político; (b) as inovações interativas das tecnologias digitais e toda sua expansão para a vida cotidiana, aplicada para solucionar problemas comunicativos e informativos modernos.” (2016:19)

Para Gomes (2018a), o conceito de democracia digital refere-se à ideia de que recursos tecnológicos, projetos baseados em tecnologias da comunicação, e até mesmo as experiências pessoais e sociais de uso dessas tecnologias, podem ser utilizados para criar mais democracia e melhorar a qualidade da democracia. O autor afirma que tudo de bom e democrático, assim como tudo de ruim, antissocial e antidemocrático, pode ser realizado por meio das comunicações digitais e dos ambientes digitais de comunicação.

O estudo de Przeybilovicz, Cunha e Coelho (2015) se destaca na temática em questão, ao estudar a estruturação do governo eletrônico no Brasil, por meio de uma bibliometria. O estudo analisa trabalhos publicados entre 2007 e 2012. A falta de teorias ou modelos de referência foi definida como uma fragilidade, com apenas 16% dos artigos utilizando um domínio conceitual. As áreas de estudo incluíram e-administração, inclusão digital, e-participação e e-governança. As redes de relacionamento entre autores eram fracas,

enquanto as de instituições, com a USP como centro, eram mais coesas. Os autores identificaram desafios, como maior interação e parceria entre os pesquisadores, uso de teorias, publicação em periódicos de alto nível e rigor metodológico.

Para Blasio e Sorice (2019), a democracia digital possibilita a transição de uma democracia intermitente e com baixa intensidade, cuja participação política acontece, mas logo se esgota no momento eleitoral, para uma democracia mais participativa, que instiga o comprometimento dos cidadãos. Então, na democracia digital, as TICs combinam a participação episódica, por meio do voto, com uma participação deliberativa contínua, que promove uma interconexão social e o compartilhamento de processos políticos, por meio do debate argumentativo.

A promessa da democracia digital, embora promissora, encontra também limites reais. Maia (2011), por exemplo, menciona que, por outro lado, a internet trouxe consigo riscos, como o uso da nova infraestrutura de comunicação digital para apoiar regimes ditatoriais e grupos da má sociedade civil, como são conhecidas associações fundamentalistas e grupos de incitação ao ódio, por exemplo. Além desses riscos, há também o desafio da exclusão digital. Essa exclusão pode ocorrer em diversos aspectos, como tecnológico, infraestrutural, financeiro, cognitivo, instrumental e linguístico. Tais aspectos estão interligados e demonstram as diferentes faces da exclusão digital, que devem ser consideradas nas políticas públicas. Programas de inclusão digital, portanto, não se resolvem apenas com a disponibilização de um computador, uma conexão e treinamento inicial em *software*, ainda que a ausência desses passos básicos inviabilize o início da jornada (Silva, Ribeiro e Merli, 2012).

Em relação ao aspecto evolutivo da temática, García-Orosa (2021) define quatro fases de desenvolvimento da democracia digital. A primeira fase corresponde à década de 1990, quando os atores políticos se preocuparam com sua presença *online*. Nessa época houve o lançamento dos primeiros sites governamentais e há o destaque para os seguintes temas: direito de acesso à internet, conceitos de cibercidadão, partidos digitais, meios digitais nativos.

A segunda fase, do período 2004 a 2008, iniciou com o lançamento da rede social *Facebook* e posteriormente, do *Twitter* e *YouTube*. Nesse momento fala-se de engajamento cívico e deliberação democrática. Já a terceira fase tem como marco a campanha presidencial de Barack Obama, em 2008. Estudava-se, assim, sobre inovações tecnológicas, redes sociais, *big data*, microssegmentação e sobretudo, sobre o conceito propriamente dito de democracia digital. Por fim, define-se a quarta fase, atual, com início em 2016, com a campanha pró-Brexit e as ações da *Cambridge Analytica*. Há o destaque para temas como: plataformas digitais, inteligência artificial, *fake news*, *deepfake*, determinismo tecnológico, coprodução, *astroturfing* (García-Orosa, 2021).

Uma última consideração importante diz respeito a classificação da democracia digital. Van Dijk (2000) define três tipos: internet, marketing e infocrático. No modelo internet, os cidadãos se comunicam e discutem questões de forma *online*. Nele, as informações são fornecidas de forma eletrônica, através de plataformas *web* especializadas e há o objetivo de tornarem ativas aquelas esferas da população inativas nos assuntos públicos. O segundo modelo, marketing, tem foco na propaganda e promoção política. Ele está voltado para a prestação de informações aos cidadãos, visando a promoção de políticas governamentais, candidatos e grupos da sociedade civil. Por último, o modelo infocrático tem a função de difundir as burocracias tradicionais e tornar-se suas sucessoras.

Método

A presente pesquisa configura uma bibliometria. Essa corresponde ao estudo das publicações acadêmicas que usa estatísticas para descrever as tendências de publicação e destacar as relações entre os trabalhos publicados (Ninkov et al., 2022). Estudos desse tipo estão fundamentados em métodos quantitativos e estatísticos, sendo aperfeiçoados ao longo do século XXI, por autores como Bradford, Lotka, Zipf e Otlet.

A bibliometria possui papel importante ao avaliar a produção científica mundial, com o uso de indicadores que retratam o comportamento e o desenvolvimento de um campo científico (Pimenta et al., 2017). Tal metodologia mapeia detalhadamente as produções científicas sobre dado tema, analisando suas principais características, redes de autoria, coautoria, citações e fontes (Ferreira e Silva, 2019).

A bibliometria desenvolvida no presente artigo se orientou por um *framework* de pesquisa, conforme mostra o Quadro 1. Na etapa inicial de operacionalização da pesquisa houve a definição do campo científico do trabalho, a saber: democracia digital e conceitos relacionados como e-participação, participação *online*, deliberação *online* e *e-democracia*. Na definição da base científica optou-se pela *Web of Science*, a qual abrange dados multidisciplinares com vários periódicos – artes, humanidades, ciências sociais, tecnologia – cujos trabalhos fornecem suporte para análises de indexações e citações (Ramlal et al., 2021).

Quadro 1. **Framework de pesquisa**

Etapa	Procedimento	Descrição
1	Operacionalização	1.1 Definição do campo científico em estudo
		1.2 Delimitação dos objetivos do trabalho
		1.3 Escolha da base científica
2	Procedimentos de busca	2.1 Definição da <i>string</i> de busca
		2.2 Definição dos filtros para refinamento da pesquisa
3	Procedimentos de seleção	3.1 <i>Download</i> das referências dos estudos selecionados
		3.2 Importação dos dados para os <i>softwares</i> bibliométricos
4	Análise da produção científica	4.1 Evolução da produção científica e trabalhos mais citados
		4.2 Fontes mais relevantes e produção científica por país
		4.3 Autores mais relevantes e rede de cocitações
		4.4 Análise de coocorrência e nuvem de palavras-chave

Fonte: Adaptado de Prado et al. (2016)

A segunda etapa do *framework* corresponde aos procedimentos de busca. Primeiro, foi construída a *string* de busca: (TS=((“digital democracy” OR “e-participation” OR “online participation” OR “online deliberation” OR “e-democracy”)) AND ALL=((“public polic*” OR “public administration” OR “political decision*” OR “government agenda” OR “politics” OR “government*”))). A busca no tópico (TS) permitiu identificar a centralidade do tema democracia digital nos estudos, uma vez que tal termo é localizado no título, resumo e palavras-chave. O uso do “ALL” (todos) para os nomes relacionados com políticas públicas localizou tal temática em qualquer campo dos estudos. As aspas possibilitaram o alcance de trabalhos com o termo exato e o asterisco localizava variações dos termos, como o plural.

Na definição dos filtros de pesquisa, selecionou-se os trabalhos no período 2013 a 2022, inseridos em qualquer área. Tal busca retornou 869 trabalhos. Visando a compatibilização nos *softwares* bibliométricos posteriormente utilizados, foi preciso filtrar os documentos também por tipo, excluindo-se, assim, o formato *early access*. Nessa etapa foram retornados 856 resultados.

Na terceira etapa do *framework* definido, nos procedimentos de seleção, executou-se o *download* das referências de todos os 856 resultados. Para essa função, os estudos foram exportados no formato “arquivo de texto sem formatação” e com a opção de “seleção personalizada” com todos os campos. Após esse *download*, o arquivo com os resultados foi importado nos *softwares VOSviewer* e *Bibliometrix*. O *VOSviewer* se destaca pela criação, análise e visualização de dados em rede (Van Eck e Waltman, 2019). Já com o *Bibliometrix* é possível executar e analisar mapeamentos científicos, com o uso da linguagem R (Aria e Cuccurullo, 2017).

Como última etapa, apresentada no Quadro 1, realizou-se a análise da produção científica. Assim, foi possível compreender o tema da e-participação e democracia digital no âmbito das políticas públicas, de maneira abrangente e em um cenário internacional. As análises específicas empreendidas foram referentes à evolução da produção científica, trabalhos mais citados, fontes e países mais relevantes na temática, autores relevantes, rede de citações, e coocorrência de palavras-chave.

Resultados e discussão

Essa seção apresenta os principais resultados das análises bibliométricas empreendidas por este estudo, de modo a ressaltar aspectos fundamentais de como a democracia digital e a e-participação tem sido desenvolvida no período 2013 a 2022.

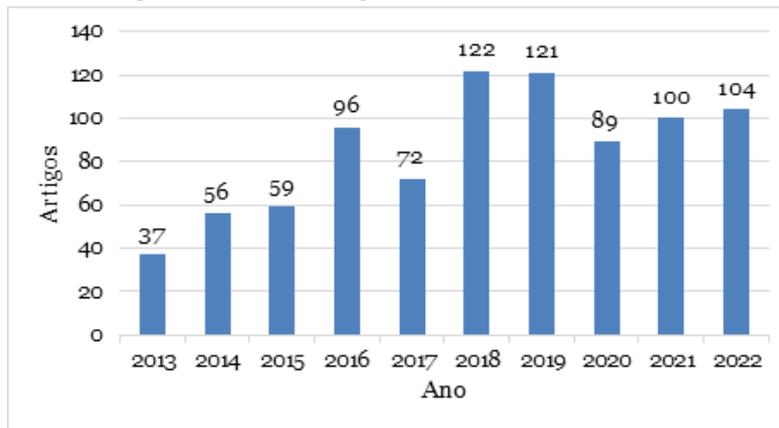
Ao interpretar os resultados deste estudo, é essencial considerar a limitação inerente à base de dados utilizada. Uma parcela significativa dos periódicos brasileiros relevantes pode não estar representada (Mugnaini, 2019), o que pode influenciar a abrangência dos achados. No entanto, a base de dados *Web of Science* mostra-se relevante e representativa, principalmente por se considerar esse um estudo de âmbito internacional, tendo sido escolhida por critérios metodológicos específicos, como apresentados na metodologia. Sendo assim, os achados e análises podem ser complementados por outras fontes de informação para uma compreensão mais crítica do tema.

1 Evolução da produção científica e trabalhos mais citados

O período de análise dos artigos resgatados da base *Web of Science* foi 2013 a 2022, os últimos 10 anos. A Figura 1, abaixo, foi construída no *Microsoft Excel*, a partir de dados do *software Bibliometrix*. Ela mostra a evolução científica dos estudos sobre democracia digital e e-participação em sua interrelação com a temática políticas públicas. No geral, os estudos apresentam uma tendência de crescimento. A partir de 2016 há uma média de 100 publicações por ano. Há um destaque para os anos de 2018 e 2019, com o maior número de publicações, a saber: 122 e 121, respectivamente. É possível perceber uma certa estabilidade na produção dos artigos relacionados ao tema em pesquisa. Isso possivelmente indica que apesar de ser um tema em ascensão, em alguns momentos há uma perda de espaço, indicando a necessidade de um maior fortalecimento teórico da temática, exigindo a conformação de um campo.

O aumento no número de pesquisas em 2016 pode estar atrelado a alguns fatores contextuais. Eventos políticos significativos, como a eleição presidencial de Donald Trump nos Estados Unidos e o referendo do Brexit no Reino Unido, destacaram o papel crucial das mídias sociais e ferramentas digitais na mobilização e influência dos eleitores (Portaluppi, 2022). Além disso, os avanços tecnológicos e o crescimento das redes sociais facilitaram a participação política e a disseminação de informações. Iniciativas governamentais e internacionais promovendo a transparência e a participação cidadã online, bem como crises e protestos globais onde as ferramentas digitais foram fundamentais (Souza Filho, 2022) também podem ter impulsionado o interesse acadêmico nesse campo.

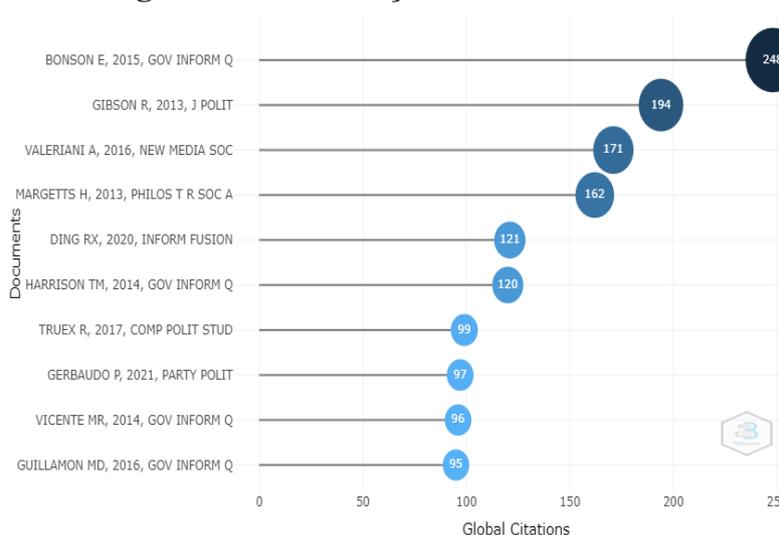
Figura 1. Produção científica anual



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Uma outra análise relevante empreendida refere-se às publicações mais citadas, conforme mostra a Figura 2.

Figura 2. Publicações mais citadas



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A descrição detalhada das 6 publicações mais citadas é apresentada no Quadro 2.

O artigo “ ‘Citizens’ engagement on local governments’ Facebook sites. An empirical analysis: The impact of different media and content types in Western Europe” de Bonsón et al. (2015) foi o mais citado (248) e abordou sobre o impacto da mídia no envolvimento dos cidadãos nas páginas do *Facebook* dos governos locais da Europa Ocidental. O estudo mostrou resultados interessantes para a literatura sobre *e-participação* cidadã e governo 2.0 (oportunidades *online* para que os cidadãos possam colaborar de alguma forma para influenciar as políticas públicas). Ele demonstrou, por exemplo, que os governos locais preferem conteúdos relacionados com marketing, enquanto os cidadãos demonstram maior interesse naqueles temas relacionados com a gestão municipal mais próximos do seu cotidiano.

Quadro 2. Publicações mais citadas

#	Título	Autor (es)	Fonte	Ano	Citações
1	Citizens’ engagement on local governments’ Facebook sites. An empirical analysis: The impact of different media and content types in Western Europe	Bonsón; Royo; Ratkai	Government Information Quarterly	2015	248
2	Conceptualizing and measuring participation in the age of the internet: Is online political engagement really different to offline?	Gibson; Cantijoch	The Journal of Politics	2013	194
3	Accidental exposure to politics on social media as online participation equalizer in Germany, Italy, and the United Kingdom	Valeriani; Vaccari	New Media & Society	2016	171
4	The second wave of digital-era governance: a quasi-paradigm for government on the Web	Margetts; Dunleavy	Philosophical Transactions of the Royal Society A	2013	162
5	Large-Scale decision-making: Characterization, taxonomy, challenges and future directions from an Artificial Intelligence and applications perspective	Ding et al.	Information Fusion	2020	121
6	Transparency, participation, and accountability practices in open government: A comparative study	Harrison; Sayogo	Government Information Quarterly	2014	120

Fonte: Dados de pesquisa (2023)

O segundo artigo mais citado (194), intitulado “*Conceptualizing and measuring participation in the age of the internet: Is online political engagement really different to offline?*” de Gibson e Cantijoch (2013), examinou a relação entre participação *online* e *offline*, em termos conceituais e empíricos, e de forma rigorosa. Por meio do teste de hipóteses, os autores constataram a existência de modos distintos de *e-participação* e sugeriram que o ambiente *online* pode estar desenvolvendo um novo tipo de comportamento político expressivo, com base nas mídias sociais.

O terceiro artigo mais citado (171), “*Accidental exposure to politics on social media as online participation equalizer in Germany, Italy, and the United Kingdom*”, de Valeriani e Vaccari (2016), por meio de uma perspectiva comparativa, avaliou se e como a exposição acidental às informações políticas, veiculadas nas mídias sociais, contribui para a participação política *online* dos cidadãos. Um dos resultados encontrados indicou que a exposição acidental a conteúdos políticos nas mídias sociais se correlaciona positivamente

com o engajamento político *online* e o interesse pela política modera essa relação. Isso mostra que a correlação entre exposição acidental a informações políticas e a participação política *online* diminui conforme o interesse em política aumenta.

Os três últimos artigos com mais citações tratam, respectivamente, sobre a governança na era digital; tomada de decisões em larga escala; e governo aberto (transparência, participação e *accountability*). Tais temáticas demonstram a clara aplicação da *web* e de produtos digitais para a melhoria do nível de serviços prestados pelo governo, em sua interação com as opiniões e interferências da participação dos cidadãos comuns.

Esses resultados corroboram com o que Avelino, Pompeu e Fonseca (2021) afirmam. Segundo os autores, os estudos sobre democracia digital se intensificaram a partir de 2005 e as pesquisas se voltam para áreas como participação política online, deliberação digital, campanhas online e partidos, parlamentos digitais, mobilização política na internet, transparência digital, governo aberto e dados abertos, governos inteligentes, mídias sociais e populismo, entre outro. Especialmente sobre mídias digitais, Lycarião e Sampaio (2010) e Maia (2007) destacam sua capacidade potencial de promover a inclusão de discursos minoritários, facilitar a formação de contrapúblicos e contradiscursos, conectar diferentes vozes representativas para construir contradiscursos e, por fim, desafiar os limites discursivos da esfera pública dominante.

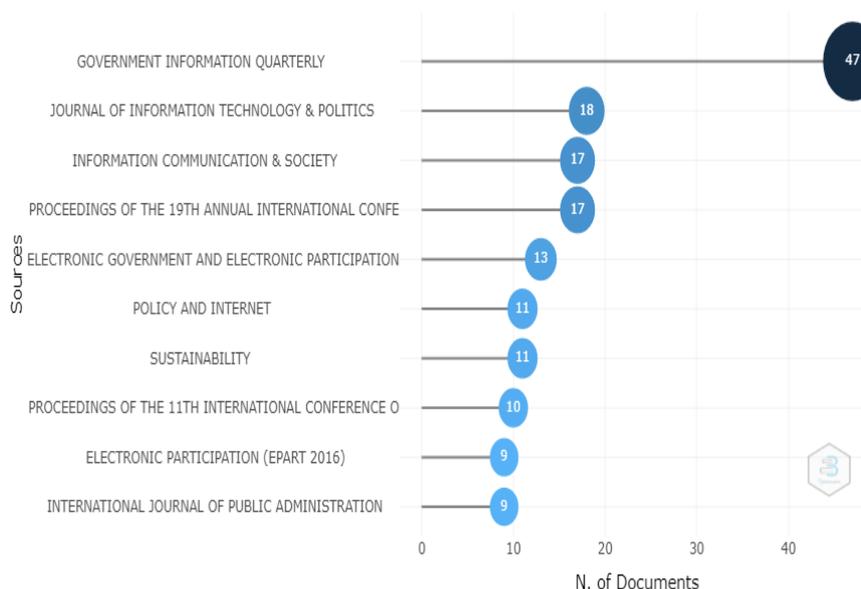
2 Fontes mais relevantes e produção científica por país

Uma análise bibliométrica também relevante refere-se à identificação daqueles principais periódicos que abarcam estudos sobre o tema. Dessa forma, a busca por atualizações fica mais facilitada, possibilitando um acompanhamento sobre o desenvolvimento científico de um campo, sobretudo, para aqueles pesquisadores iniciantes. Os dez periódicos de maior destaque são exibidos na Figura 3, com seus respectivos quantitativos de publicações.

O periódico com o maior número de publicações (47) é o *Government Information Quartely*, um *journal* internacional que contempla estudos sobre Gestão, Políticas e Práticas de Tecnologia da Informação. O periódico tem como escopo os debates que discorrem sobre a influência das políticas sobre os fluxos de informações do governo, o uso de tecnologias em serviços governamentais, as TICs e sua relação com as práticas democráticas (Science Direct, 2023).

Os dois próximos periódicos mais relevantes foram *Journal of Information Technology & Politics* (18) e *Information Communication & Society* (17). O primeiro abarca publicações com a interface entre TICs, política e governo; e o segundo, de forma mais abrangente, publica estudos sobre TICs e seus impactos social, econômico e cultural. O *Proceedings of the 19th Annual International Conference on Digital Government Research: Governance in the Data Age* (17) trata-se de um evento sobre governo digital.

Figura 3. Fontes mais relevantes

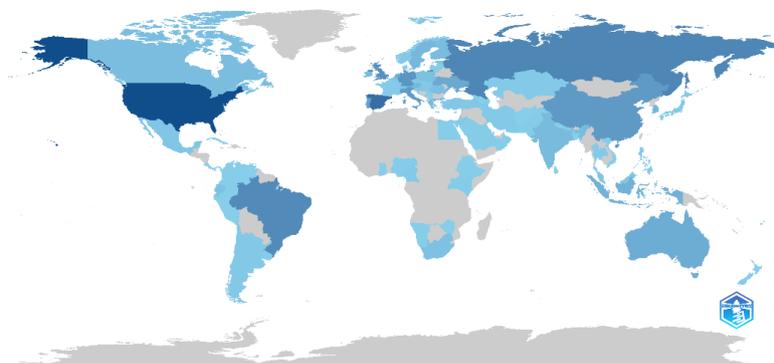


Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A visualização do mapa, conforme a Figura 4, mostra a produção científica por país do conjunto de publicações em análise.

Figura 4. Produção científica por país

Country Scientific Production



Cor	Número de publicações científicas	Exemplos de países
Azul escuro	Mais de 100	EUA, Espanha, Rússia, Brasil
Azul médio	50-100	Reino Unido, Alemanha, China, Itália
Azul claro	10-50	Portugal, Ucrânia, Austrália, Holanda
Cinza	Menos de 10	Fiji, Hungria, Turquia, Argentina

Fonte: Dados da pesquisa (2023)

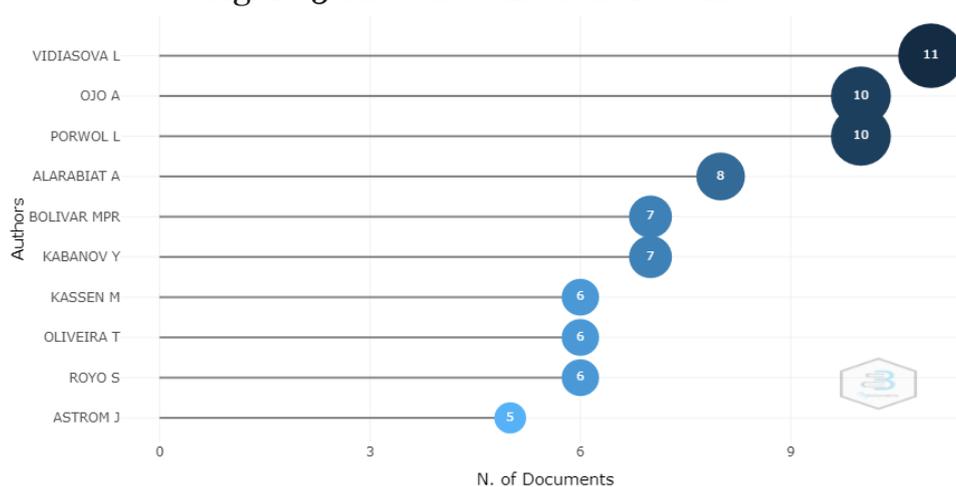
No mapa, quanto mais escuro o tom do azul maior é o número de artigos publicados no país indicado, sobre a temática de democracia digital, e-participação, em interação com a dinâmica de políticas públicas. Da mesma forma, quanto mais clara a tonalidade do azul

no mapa, menor é o número de publicações que aquele país apresenta. Assim, os dez países que concentram a maior produção científica são, nessa ordem: EUA, Espanha, Rússia, Brasil, Reino Unido, Alemanha, China, Itália, Portugal e Ucrânia.

3 Autores mais relevantes e rede de cocitações

Visando a conformação de um campo científico e para que novos pesquisadores identifiquem referências para determinadas temáticas, é relevante o estudo dos autores mais profícuos da área. A Figura 5 mostra os 10 autores mais relevantes, ou seja, com maior número de publicações. Os três autores de maior destaque são: Lyudmila Vidiasova Bershadsкая (11), Adegboyega Ojo (10) e Lukasz Porwol (10). Bershadsкая é da *ITMO University*, na Rússia e trabalha no Centro de Tecnologias de Governo Eletrônico. Ojo é da Escola de Políticas Públicas e Administração, na *Carleton University*, no Canadá e Porwol é pesquisador do *Insight Center for Data Analytics*, na *University of Galway*, na Irlanda.

Figura 5. Autores mais relevantes



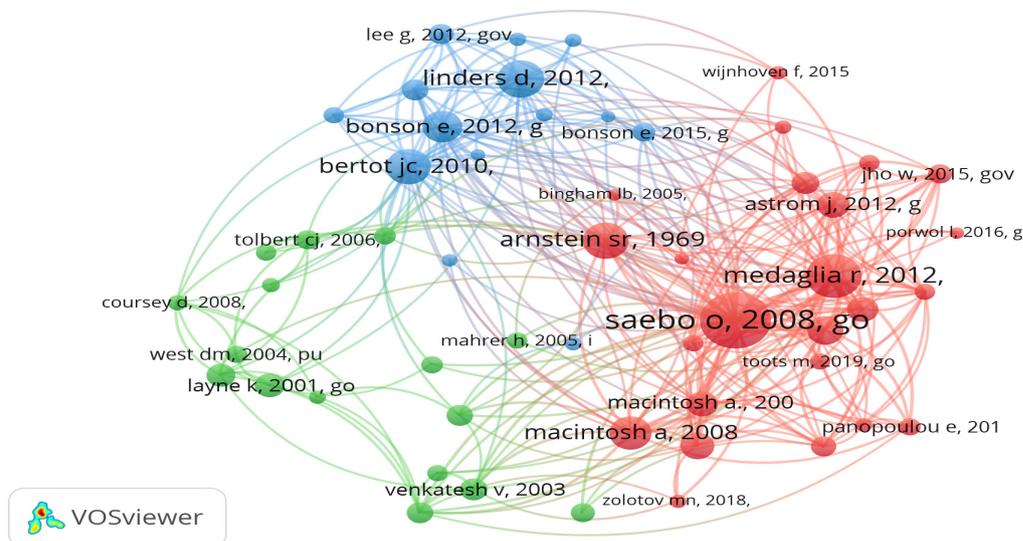
Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Considerando os 856 artigos analisados e o número de publicações exibidos na Figura 5, é possível perceber que o campo da e-democracia e e-participação apresenta uma diversidade considerável de autores.

Outra análise pertinente refere-se à rede de cocitações, ilustrada na Figura 6, realizada no *software VOSviewer*. Foram desenhadas redes por meio do mapeamento de agrupamento de dados. Na rede, cada “nó” (citação) conecta os *links* (linhas) de cocitações. A cocitação estuda as relações e a frequência com que pares de publicações são citadas em conjunto em uma terceira publicação (Spinak, 1996). Ao analisar uma rede de cocitação investiga-se a estrutura intelectual de um campo científico, evidenciando as proximidades teóricas e metodológicas entre eles (Grácio e Oliveira, 2012).

O agrupamento pelas cores identifica três redes formadas em termos de similaridade teórica entre os pesquisadores sobre a temática trabalhada. Já o tamanho dos círculos indica a representatividade dos autores em termos de citações – círculos maiores correspondem aos autores com maior número de citações.

Figura 6. Rede de cocitações



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Ao observar a Figura 6 é possível perceber o destaque das redes de cocitações na cor vermelha e azul. A rede vermelha apresenta a centralidade (maior número de citações) do estudo de Saebo et al. (2008) com o artigo “*The shape of eParticipation: Characterizing an emerging research area*”. Esse estudo é precursor na área de e-participação e teve como resultado a elaboração de uma estrutura intelectual para entender o campo, ainda incipiente na época. Na rede de cor azul há o destaque para a publicação de Linders (2012), intitulada “*From e-government to we-government: defining a typology for citizen coproduction in the age of social media*”. Esse artigo, já com uma perspectiva mais voltada para a democracia, analisa a coprodução cidadã na era das mídias sociais, a interatividade na *web 2.0* e a conectividade ubíqua (que está em toda a parte).

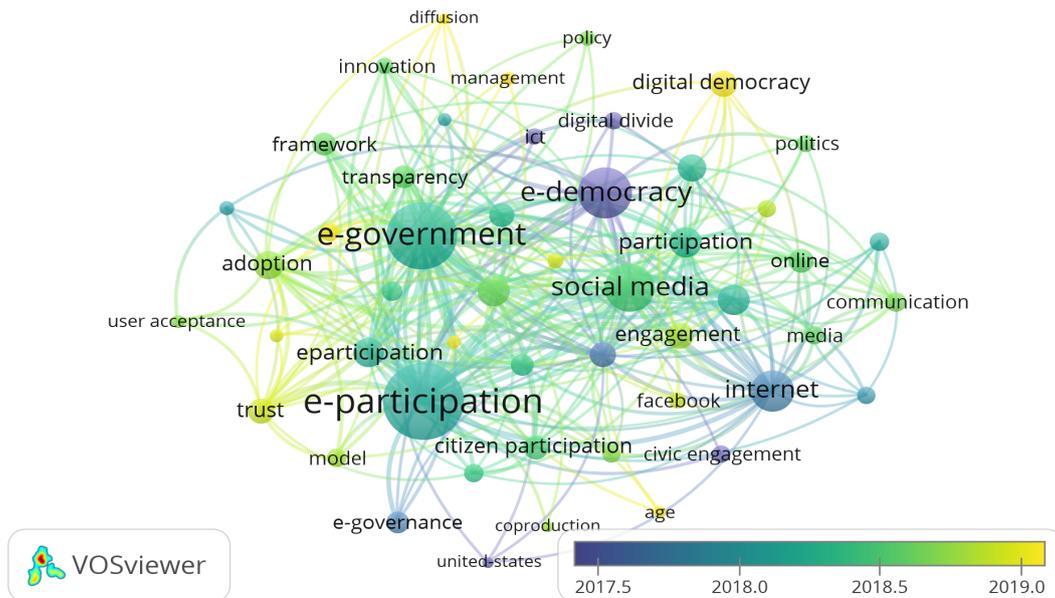
Portanto, a análise das redes de cocitações e dos autores mais citados não só revela a estrutura intelectual do campo, mas também destaca a importância crescente da democracia digital. Ao mapear as interconexões teóricas e metodológicas, fica evidente como a e-participação e a coprodução cidadã estão moldando novas formas de interação entre governo e sociedade. Essas redes de pesquisa ilustram a evolução do pensamento sobre como as tecnologias digitais podem amplificar a voz dos cidadãos, promover transparência e fortalecer a democracia. Assim, compreender esses padrões é essencial para avançar em soluções inovadoras que fomentem uma participação mais inclusiva e eficaz no processo democrático.

4 Análise de coocorrência e nuvem de palavras-chave

A coocorrência de palavras-chave corresponde ao uso de padrões de termos-chave para compreender a estrutura de ideias contidas nas publicações científicas (Whittaker, 1989). Ela proporciona a geração de uma rede de temas e suas relações, explanando o espaço conceitual de um dado campo, e auxiliando na compreensão de sua estrutura cognitiva (Börner et al., 2003).

A Figura 7, gerada pelo *VOSviewer*, elenca as palavras-chave com maior destaque. O tamanho dos círculos está relacionado ao número de ocorrência da palavra-chave, de modo que quanto maior, mais importante é o tópico. A proximidade entre duas palavras mostra o seu grau de relação e assim, quanto mais próximos, mais relacionados (Van Eck et al., 2010). Além disso, a figura mostra uma legenda referente as cores utilizadas, indicando que quanto mais próximas do amarelo mais recentes as palavras são, e quanto mais próximas da tonalidade roxa, mais antigas. As cinco mais representativas, nessa ordem, foram: *e-participation*, *e-government*, *e-democracy*, *social media*, *internet*.

Figura 7. Coocorrência de palavras-chave



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

Considerando as palavras-chave mencionadas cabe aqui uma delimitação mais detalhada sobre *e-government* e *social media*. O conceito de *e-government*, como tema correlato à combinação de democracia digital com atuação governamental, corresponde ao uso das TICs pelas organizações, entidades, autarquias e órgãos do governo (Ruediger, 2002). Ela se relaciona com a e-democracia porque está associada à expansão dos mecanismos de participação digital. Já o *social media*, como destaque, corrobora o estudo de Sampaio et al. (2022), que identificou as mídias sociais como o terceiro objeto mais visitado pela democracia digital. E também o estudo de Silva (2021), no qual as plataformas/sites governamentais e mídias sociais também foram considerados objetos mais recorrentes nos estudos empíricos sobre o tema. Tais mídias constituem espaços propícios para a efetivação da *e-participação*.

Por meio da nuvem de palavras-chave, gerada no *Bibliometrix*, e mostrada na Figura 8, é possível complementar a análise anterior. Nessa nuvem houve o destaque para as seguintes palavras: *internet*, *social media*, *governance*, *e-participation*, *online*, *citizens*. Como as palavras são geradas a partir da interpretação dos autores, nem sempre há uma clareza nos tópicos expressos nas publicações (Dias, 2004). E ainda, há palavras isoladas que nem sempre possibilitam uma compreensão do sentido completo da temática, como ocorre com as palavras *adoption* e *trust*.

Sampaio et al. (2022) ao investigarem a produção científica sobre democracia digital, no contexto brasileiro, também encontram um destaque para as mídias sociais como um dos temas mais abordados. Goldschmidt e Reis (2019) também apontam para a centralidade das mídias. Eles ressaltam que com a chegada da tecnologia, a internet e as redes sociais, as pessoas agora têm mais ferramentas para se envolver na política do país. Isso permite que elas expressem suas opiniões, se informem e participem de debates de forma mais fácil e direta.

O governo eletrônico, ou e-governo, como já ressaltados anteriormente apresentou-se como um outro tópico relevante. Esse conceito evidencia o uso de ferramentas digitais, como sites e aplicativos, para facilitar e melhorar o acesso a informações e serviços públicos para a população (Brown e Brudney, 2001). O governo eletrônico é reconhecido globalmente por seus benefícios, que incluem: mais transparência nas ações do governo, maior eficiência, redução de custos, serviços públicos de melhor qualidade, maior responsabilização dos governantes e combate à corrupção (Al-Hujran et al., 2015).

Conclusão

O objetivo deste artigo foi analisar os estudos que abordam a democracia digital e e-participação e sua interface com a temática de políticas públicas, no cenário internacional, no período 2013-2022. Por meio de uma revisão bibliométrica, foram realizadas análises sobre a evolução da produção científica (e por país), trabalhos mais citados, fontes e autores mais relevantes, rede de citações, análise de coocorrência e nuvem de palavras-chave. Isso permitiu corroborar estudos já desenvolvidos sobre a temática, que constataram sua multidisciplinaridade e sua fragilidade teórica, ainda carente por delimitação e conformação.

A partir das análises empreendidas constatou-se como a democracia digital e a e-participação constituem uma possibilidade contemporânea e potente para estreitar a relação entre cidadãos comuns e Estado. Trata-se de uma inovação institucional que muda o comportamento comumente passivo dos indivíduos acerca da política. As mídias sociais se mostraram um veículo amplamente difundido para a ampliação da participação cidadã, por meio de contribuições mais especializadas, baseadas em debates argumentativos. Por meio da opinião embasada e do controle social, os níveis de serviço do governo passam a melhorar e também abarcar novas interações com o público.

A pesquisa sobre democracia digital e e-participação está em ascensão, impulsionada pelo crescente uso de ferramentas digitais na política e pela necessidade de repensar a participação cidadã na era digital. A análise bibliométrica empreendida demonstra um aumento significativo na produção de artigos sobre o tema, especialmente após 2016, com foco em como plataformas como mídias sociais e *e-government* impactam a participação política e a gestão pública. No entanto, o campo ainda carece de uma estruturação teórica mais robusta, necessitando de pesquisas que aprofundem a análise das implicações da tecnologia na democracia, incluindo os desafios relacionados à qualidade da informação, inclusão digital e representatividade.

A análise de coocorrência de palavras-chave revela a importância crescente do estudo de como as tecnologias moldam a participação política e a gestão pública. As pesquisas futuras devem se concentrar em investigar as diferentes formas de e-participação, seus impactos nas instituições políticas e na tomada de decisão, além de analisar os desafios

para garantir uma e-democracia justa e inclusiva. O desenvolvimento de *frameworks* e tipologias para a análise do campo é fundamental para a sua consolidação e para a criação de políticas públicas eficazes que promovam a participação cidadã digital.

A temática de políticas públicas é considerada uma área multidisciplinar. Nesse sentido, ao buscar compreender a sua relação com a democracia digital, constata-se ainda um debate a ser construído com maior robustez. No entanto, essa relação já apresenta possibilidades exponenciais, tendo como reflexo, seu potencial de transformar a governança e a participação cidadã. Exemplos como plataformas de participação eletrônica e orçamentos participativos online, ferramentas digitais e transparência governamental, inclusão digital, votação eletrônica, ativismo digital e Inteligência Artificial, se apresentam como áreas que refletem a ampla gama de aplicações e implicações da democracia digital nas políticas públicas. Crucial apontar que se trata de um caminho a ser percorrido. O debate necessita de mais evidências teóricas e empíricas, se configurando assim uma sugestão para estudos futuros.

É importante destacar ainda algumas limitações do estudo, que podem ser indicativos para desdobramentos em pesquisas futuras. Uma delas refere-se ao uso exclusivo da base de dados *Web of Science*, restringindo um possível acesso a uma quantidade mais abrangente de estudos, localizados em outras bases de dados, como a *Scopus*. Além disso, um período diferente do que foi analisado pode alcançar outros resultados, como base para comparação com este artigo e outras publicações revisionais que tratam sobre a e-participação e a democracia digital. E ainda, outros descritores de busca podem ser adicionados, já que a temática apresenta uma multiplicidade de conceitos relacionados e que ainda não se encontram consolidados em um campo específico.

Dessa forma, para pesquisas futuras este trabalho pode ser reaplicado, de maneira mais abrangente, a partir de outras perspectivas. Isso possibilitará a identificação de novas relações e tendências. Um recorte e análise pertinentes refere-se à identificação das contribuições específicas de cada disciplina para a democracia digital, a saber – sociologia, ciência política, administração, comunicação, direito, ciência da informação. Isso permitirá a elaboração e ensaios teóricos consistentes que auxiliem na conformação do campo.

Referências

AL-HUJRAN, O. et al. (2015). “O imperativo de influenciar a atitude do cidadão em relação à adoção e uso do governo eletrônico”. **Computar Hum Comportamento**, v. 53, 189–203.

ARIA, M., CUCCURULLO, C. (2017). “Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis”. **Journal of Informetrics**, volume 11, 959–975.

ARAÚJO, R. P. A., PENTEADO, C. L. C., SANTOS, M. B. P. (2015). “Democracia digital e experiências de e-participação: webativismo e políticas públicas”. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, volume 22 (Suppl.), 1597-1619.

AVELINO, D.; POMPEU, J.; FONSECA, I. (2021). “**Democracia digital**: mapeamento de experiências em dados abertos, governo digital e ouvidorias públicas”. Brasília: Ipea.

BENNETT, W. L., SEGERBERG, A. (2012). “The logic of connective action: Digital media and the personalization of contentious politics”. **Information, Communication & Society**, volume. 15, n° 5, 739 –768.

BLASIO, E., SORICE, M. (2019). “E-Democracy and Digital Activism: From Divergent Paths Toward A New Frame”. **International Journal of Communication**, volume 13, 5715-5733.

BONSÓN, E., ROYO, S., RATKAI, M. (2015). “Citizens’ engagement on local governments’ Facebook sites. An empirical analysis: The impact of different media and content types in Western Europe”. **Government Information Quarterly**, volume 32, nº 1, 52-62.

BÖRNER, K., CHEN, C., BOYACK, K. (2003). “Visualizing knowledge domains”. **Annual Review of Information Science and Technology**, volume 37, nº1, 179-255.

BROWN, M. M., BRUDNEY, J. L. (2001). Achieving advanced electronic government services: An examination of obstacles and implications from an international perspective. In: **National Public Management Research Conference**, Bloomington, volume 2, 143-49.

DIAS, M. A. L. (2004). **Extração automática de palavras-chave na língua portuguesa aplicada a dissertações e teses da área das engenharias**. 138 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) – Faculdade de Engenharia Elétrica e de Computação, Universidade de Campinas, Campinas.

FERREIRA, J. B., SILVA, L. de A. M. (2019). “O uso da bibliometria e sociometria como diferencial em pesquisas de revisão”. **Revista Brasileira De Biblioteconomia E Documentação**, volume 15, nº 2, 448-464.

GARCÍA-OROSA, B. (2021). “Disinformation, social media, bots, and astroturfing: the fourth wave of digital democracy”. **Profesional de la información**, volume 30, nº 6.

GIBSON, R., CANTIJOCH, M. (2013). “Conceptualizing and measuring participation in the age of the internet: Is online political engagement really different to offline?” **The Journal of Politics**, volume 75, nº 3, 701-716.

GOLDSCHMIDT, R., REIS, B. de F. (2019). “Democracia Digital”. **Revista Em Tempo**, [S.l.], volume 18, nº 1, 177 – 200.

GOMES, W. (2018a). “**A democracia no mundo digital: história, problemas e temas**”. São Paulo: Edições SESC São Paulo.

..... (2011). “Participação política online: questões e hipóteses de trabalho” em MAIA, R. C. M., GOMES, W., MARQUES, F. P. J. A. (org.). **Internet e Participação política no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 19-45.

..... (2018b). “Por que a comunicação é tão importante quando se pensa a democracia?” In: MENDONÇA, R. F.; CUNHA, E. **Introdução à Teoria Democrática**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, p. 335-347.

GRACIO, M. C. C., OLIVEIRA, E. F. T. (2012). “A inserção e o impacto internacional da pesquisa brasileira em “Estudos Métricos” uma análise na base *Scopus*”. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, João Pessoa, volume 5, nº 1.

GRÖNLUND, Å. (2003). “Emerging Electronic Infrastructures: Exploring Democratic Components”. **Social Science Computer Review**, volume 21, nº 1, 55-72.

LINDERS, D. (2012). “From e-government to we-government: defining a typology for citizen coproduction in the age of social media”. **Government Information Quarterly**, volume 29, nº 4, 446-454.

LYCARIÃO, D.; SAMPAIO, R. C. (2010). “Sociedade civil online: diferentes usos da

internet para fomentar a participação política”. **Rev. Estud. Comun.**, Curitiba, volume 11, nº 25, 97- 106.

MAIA, R. C. M. (2011). “Internet e esfera civil: limites e alcances da participação política”. In.: MAIA, Rousiley; GOMES, Wilson; MARQUES, Francisco Paulo Jamil Almeida (Org.). **Internet e Participação Política no Brasil**. Porto Alegre. Sulina, 294 páginas.

..... (2007). “Redes cívicas e internet: efeitos democráticos do associativismo”. **Logos** (Rio de Janeiro), volume. 14, 43-62.

MEIJER, A., BURGER, N., EBBERS, W. (2009). “Citizens-Citizens: mapping participatory practices on the internet”. **Electronic Journal of e-Government**, volume 7, nº1, 99-112.

MOROZOV, E. (2011). “**The Net Delusion: The Dark Side of Internet Freedom**”. New York, PublicAffairs.

MUGNAINI, R. et al. (2019). “Panorama da produção científica do Brasil além da indexação: uma análise exploratória da comunicação em periódicos”. **Transinformação**, v. 31.

NINKOV, A., FRANK, J. R., MAGGIO, L. A. (2022). “Bibliometrics: Methods for studying academic publishing”. **Perspect Med Educ**, volume 11, 173–176.

PIMENTA, A. A. et al. (2017). “A bibliometria nas pesquisas acadêmicas”. **SCIENTIA: Revista de ensino, pesquisa e extensão**, Faculdade Luciano Feijão. v. 4, n. 7.

PORTALUPPI, E. A. (2022). “Políticas públicas digitais para efetivação dos direitos sociais e humanos”. **Revista de direito sociais e políticas públicas**, v.8, n.1.

PRADO, J. W. et al. (2016). “Multivariate analysis of credit risk and bankruptcy research data: a bibliometric study involving different knowledge fields (1968–2014)”. **Scientometrics**, volume 106, nº 3, 1007-1029.

PRZEYBILOVICZ, E.; CUNHA, M.; COELHO, T. (2015). “O desenvolvimento dos estudos sobre governo eletrônico no Brasil. Um estudo bibliométrico e sociométrico”. **RESI (Revista Eletrônica de Sistemas de Informação)**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 1-24.

RABELO, C. L. A., VIEGAS, C. A. V., VIEGAS, C. M. A. R. (2012). “A participação da sociedade brasileira no Governo Eletrônico sob a perspectiva da democracia digital”. **Argumentum (UNIMAR)**, volume 1, 221-25.

RAMLAL, A., et al. (2021). “From molecules to patients: the clinical applications of biological databases and electronic health records”. **Translational Bioinformatics in Healthcare and Medicine**, volume 13, 107-125.

RUEDIGER, M. A. (2002). “Governo eletrônico ou governança eletrônica – conceitos alternativos no uso das tecnologias de informação para o provimento de acesso cívico aos mecanismos de governo e da reforma do Estado” em: Concurso De Ensayos Y Monografias Del Clad Sobre Reforma Del Estado Y Modernización De La Administración Pública, 16., 2002, Caracas. **Anais eletrônicos**. Caracas: Clad.

SAEBO, O., ROSE, J., FLAK, L. S. (2008). “The shape of eParticipation: Characterizing an emerging research area”. **Government Information Quarterly**, volume 25, nº 3, 400-428.

SALM, J. F., MENEGASSO, M. E. (2010). “Proposta de modelos para a coprodução do bem público a partir das tipologias de participação” em: **Encontro Científico de Administração da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração – ANPAD, XXXI**. Anais. Rio de Janeiro.

SAMPAIO, R. C. et al. (2021). “Democracia digital no Brasil: mapeamento e análises de artigos publicados em periódicos entre 1999-2018”. **IPEA - Boletim de Análise Político-Institucional**, Brasília, nº 25, 23-31.

..... (2022). “O campo da democracia digital brasileira: uma análise cientométrica de artigos publicados entre 1999 e 2020”. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, nº 37, 1-38.

SCHLOSBERG, D., Dryzek, J. S. (2002). “Digital Democracy: Authentic or Virtual?” **Organization and Environment**, volume 15, 332-335.

SILVA, S. P. (2021). “Características e Tendências da Pesquisa Empírica em Democracia Digital no Brasil: métodos, instrumentos e abordagens”. **Boletim de Análise Político-Institucional**, nº 25.

SILVA, S. P., SAMPAIO, R. C., BRAGATTO, R. C. (2016). “Concepções, debates e desafios da democracia digital” em: SILVA, S. P., BRAGATTO, R. C., SAMPAIO, R. C. (Orgs.). **Democracia digital, comunicação política e redes**. Rio de Janeiro, RJ: Folio Digital, 17-37.

SPINAK, E. (1996). “**Dicionário enciclopédico de Bibliometria, Cienciometria e Informetria**”. Venezuela: UNESCO.

WHITTAKER, J. (1989). “Creativity and conformity in science: titles, keywords: and co-word analysis”. **Social Studies of Science**, volume 19, nº 3, 473-496.

VALERIANI, A.; VACCARI, C. (2016). “Accidental exposure to politics on social media as online participation equalizer in Germany, Italy, and the United Kingdom”. **New Media & Society**, volume 18, nº 9, 1857-1874.

VAN DIJK, J. A. (2006). “Digital divide research, achievements, and shortcomings”. **Poetics**, volume 34, 221-235.

..... (2000). “Models of Democracy and Concepts of Communication”. **Digital Democracy: Issues of Theory and Practice**, 30-53.

VAN ECK, N. et al. (2010). “A Comparison of Two Techniques for Bibliometric Mapping: Multidimensional Scaling and VOS”. **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, volume 61, 2405-2416.

VAN ECK, N. J., WALTMAN, L. (2019). “VOS viewer Manual”. **Universiteit Leiden**, Leiden.

Outra fonte

SCIENCE DIRECT (31/07/2023). “Government Information Quarterly”. **About the journal**, 2023. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/journal/government-information-quarterly>. Acessado em 31/07/2023.

**ESPACIO
ABIERTO**

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 76-89

ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813449>

Nuevas formas de enseñanza y aprendizaje: La descontextualización del uso de dispositivos digitales en las fuentes científicas

*Jimmy Humpiri Núñez**, *Juan Benites Noriega***, *Paul Mamani Tisnado**** y *Cristian Rolando Rodríguez Tupayachi*****

Resumen

Este artículo propone reconocer que las fuentes científicas de uso sobre la aplicabilidad de dispositivos digitales en la educación suelen dejar importantes vacíos en materia de estrategias concretas para contextualizar la tecnología en la situación pedagógica. Mediante un enfoque cualitativo de análisis de discurso, de nivel descriptivo-documental, se contrastaron conceptualizaciones en castellano e inglés de 38 fuentes sobre el tema. Se utilizó un sistema de tres variables para medir “calidad educativa”, consolidando objetivos de política pública con la acción pedagógica que se espera. El análisis detecta construcciones excesivamente teóricas y generalizantes, esto es, que suelen prescindir de la reflexión sobre las estrategias que conllevaría utilizar los dispositivos tecnológicos en contextos educativos. Predomina, con un 36% de excepciones (casi exclusivamente de centros de investigación anglófonos), una lectura narrativista sobre el impacto de las tecnologías en la educación, sobre todo, en el contexto pandémico. Tal narrativismo se descompromete con la verdad empírica que necesita el desarrollo y separa la reflexión del contexto. La descontextualización resultante provee relativamente de poca utilidad a la relación estudiante-docente-entorno, en tiempos de cambios de paradigma.

Palabras clave: TICs; dispositivos digitales; contextualización; educación de calidad.

*Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Puno, Perú. ORCID: 0000-0003-0655-8403. E-mail: jepistemologia@gmail.com

**Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Puno, Perú. ORCID: 0000-0003-3842-8435 E-mail: juanbenitesnoriega30@gmail.com

***Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Puno, Perú. ORCID: 0000-0002-0287-7143 E-mail: paulmamani@hotmail.com

****Universidad Andina Néstor Cáceres Velásquez. Puno, Perú ORCID: 0000-0001-8889-9265 E-mail: chrisrodriguez@hotmail.com

New ways of teaching and learning: The descontextualization of the use of digital devices in scientific sources

Abstract

We propose to recognize that the authors on the applicability of digital devices in Peruvian education usually leave important gaps in terms of specific strategies regarding the pedagogical situation. We use a qualitative approach on “discourse analysis”, at a descriptive and documentary level, and found regional and national conceptualizations related to an excessively theoretical disciplinary construction, which usually ignores educational contexts where the use of technological devices could become tools. We concluded about a predominance of a type of analysis that provides relatively little utility to the student/teacher/educational context relationship, in times of paradigm changes.

Keywords: ICTs, digital devices; contextualization; quality education.

Introducción

La crisis educativa se refleja a nivel mundial, y el caso peruano no es la excepción. Si bien para algunos siempre hubo la crisis educativa, para otros no fue de manera tan trascendental como en estos últimos años, donde la tecnología llegó de manera abrupta, aportando la movilidad celular, la virtualidad, los simuladores, la Inteligencia Artificial y sobre todo, la interactividad con otras personas y fuentes de información, legítimas o no, en el mundo. El impacto de las TICs, fue masivo, y Perú no parecía estar preparado. Los docentes, para ser competentes, tuvieron que tomar cursos para actualizarse estas nuevas formas de educación. La gran pregunta que asiste a los organismos internacionales como a las instituciones nacionales es cómo mantener o acelerar la calidad de los procesos de enseñanza aprendizaje frente al impacto de las TICs, sobre todo, luego de la pandemia. En general, el discurso sobre los dispositivos digitales en la educación ha sido optimista y, en algunos casos, se observa una lenta pero segura progresividad (Méndez, 2021).

Sin embargo, el objetivo de nuestra investigación reposa sobre una hipótesis algo más pesimista: analizar si las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje han avanzado en su contextualización en la situación educativa, aportando realmente a la calidad educativa.

Calidad Educativa

A nivel educativo la calidad es hoy en día, la bandera de muchos procesos, lo que requiere tratar la manera cómo se gestiona la calidad en las instituciones que la deben sostener o promocionar. Por ello es crucial establecer, al menos, teóricamente, qué es “gestión de la calidad”.

En palabras simples, se gestiona para alcanzar un mejoramiento continuo de todos aquellos aspectos que ponen en funcionamiento la institución y a través de los cuales se llega a alcanzar la visión institucional. Sin embargo, técnicamente, según el INEE (2018),

se ha establecido que la calidad de la educación es multideterminada, y que algunas de sus causas fundamentales están fuera del sistema educativo. Por lo cual, recibir una educación de calidad, representa adquirir las competencias y los conocimientos necesarios y posibles dentro del contexto educativo.

Los autores, así, encuentran que la calidad del sistema educativo es la cualidad que resulta de la integración de las dimensiones de pertinencia, relevancia, eficacia interna, eficacia externa, impacto, suficiencia, eficiencia y equidad (Bono, 2011). En otras palabras, incluye los aspectos de contenido, metodología, inclusión, comprensión del contexto interpersonal y social, en un marco que asegure reconocimiento y el respeto permanente de la condición humana.

Por otra parte, tenemos al Laboratorio de Innovación en Experiencias de Aprendizaje que resalta la importancia del contexto:

“La calidad educativa implica una búsqueda de constante mejoramiento en todos sus elementos, en insumos (recursos disponibles en las escuelas), procesos de enseñanza (tiempo destinado a la enseñanza escolar, cantidad de tareas y estipulaciones curriculares) y en los productos (logros estudiantiles). Otro aspecto importante es la vinculación entre la educación, la realidad y vida personal y social del educando pues esto determina que la adquisición de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes sean las ideales para equiparles para la vida cotidiana. Esto significa también que la responsabilidad por la calidad educativa no recae sólo en los directivos de una institución educativa, sino en todos sus participantes.” (LINNEA LAB 2013, 3)

Dispositivos Digitales

Hay que aclarar que los dispositivos digitales no son sólo el teléfono móvil, ordenadores portátiles, netbooks, pocketPC, tabletas, etc. También son los sistemas de almacenamiento como las nubes, los softwares (den enseñanza, lúdicos, de administración...), los sistemas de vigilancia locales o satelitales (y sus sistemas de georeferenciación), las casas inteligentes, los autos inteligentes, y las plataformas de IA, entre muchos otros. Es dispositivo porque es un sistema electrónico, pero también porque éste está en una red informática por la que es posible acceder a información relevante. De lo contrario, solos serían caparzones con circuitos.

Esta diversidad, en realidad, genera una importante problemática para quien debe programarlos, ya que cada dispositivo tiene sus propias características, distintas dimensiones de su pantalla, resoluciones diferentes y, técnicamente, sus componentes pueden ser muy dispares, como una memoria determinada, una capacidad de procesamiento mayor o menor, GPS, etc. Por último, pueden soportar sistemas operativos y unos entornos específicos que determinan su alcance y limitación (CEUPE, 2021).

Estos dispositivos, tienen ciertas características, y estas según el Centro Europeo de Postgrado CEUPE (2021):

- Son aparatos pequeños: la mayoría se pueden transportar en el bolsillo del propietario o en un pequeño bolso.
- Tienen capacidad de procesamiento.

- Tienen conexión permanente o intermitente a una red.
- Tienen memoria (RAM, tarjetas MicroSD, flash, etc.).
- Normalmente, se asocian al uso individual de una persona, tanto en posesión como en operación, la cual generalmente puede adaptarlos a su gusto.
- Tienen una alta capacidad de interacción mediante sistemas de interconectividad en relación con la pantalla o el teclado.

Por otra parte, Atehortua Gonzalez (2012) indica que los dispositivos móviles presentan ciertas características con rasgos muy particulares:

Movilidad y reducido tamaño: Se entiende por movilidad la cualidad de un dispositivo para ser transportado o movido con frecuencia y facilidad. Deben ser lo suficientemente pequeños como para ser transportados y utilizados durante su transporte (Huarag, 2020). Esto, lógicamente, incluye al dispositivo micro y nanotecnológicos.

Capacidad de Comunicación Inalámbrica: Otro concepto importante en el siglo XXI es la comunicación inalámbrica, la cual se entiende como la capacidad que tiene un dispositivo de enviar o recibir datos sin la necesidad de un enlace cableado. Por lo tanto, un dispositivo inalámbrico es aquél capaz de comunicarse o de acceder a una red sin cables (por ejemplo, un teléfono móvil o una PDA). Esta capacidad suele expresarse en radios o esferas perfectas o cardioides de interacción, lo que permite una conectividad más amplia desde el contexto personal, el interpersonal (en el aula o la comunidad) y, a la vez, regional y global.

Capacidad de Interacción con las personas: Se entiende por interacción el proceso de uso que establece un usuario o varios usuarios con los dispositivos. Entre otros factores, en el diseño de la interacción intervienen disciplinas como la usabilidad y la ergonomía.

Como se indica, la definición misma de dispositivos digitales da centralidad a la idea de contexto, sobre todo en el plano educativo. No se trata, por ejemplo, de calculadoras o ábacos para realizar ejercicios en soledad, sino que aportan infinidad de posibilidades cibernética para expandir el mismo contexto educativo hacia una dimensión global y viceversa.

Nuevas Formas de Enseñanza y Aprendizaje

Al hablar de las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje nos referimos a los nuevos métodos, estrategias e instrumentos empleados para lograr una calidad en la educación. Melina Furman (TEDx Talks, 2020) nos brinda unas reflexiones sobre lo que son las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje a partir de la pandemia. Ella expresa: “Por primera vez todos y todas los docentes juntos tenemos la urgencia de animarnos a probar nuevas maneras de enseñar”. Este optimismo es bastante común en las fuentes al respecto. Pero, por un lado “la urgencia de animarnos a probar nuevas maneras” puede referirse a la urgencia generada por los fuertes problemas de alfabetización tecnológica e, incluso, de acceso a dispositivos, que enfrentan los planteles educativos y los educandos en Perú. O puede referirse al esfuerzo y obligación que provocaron la improvisación en sistemas educativos no preparados técnica ni culturalmente, a la vez que descontextualizaron abruptamente las relaciones interpersonales reales y directas que caracterizaron por siglos nuestros sistemas educativos, afectando la calidad del proceso. O puede referirse a la

competencia que deben jugar las nuevas herramientas educativas en contra del atractivo hipnótico que generan los video-juegos y los algoritmos de entretenimiento pasivo en las redes sociales. O bien, puede referirse al deseo positivo por ensayar nuevas maneras de hacer las cosas.

La comunidad educativa se enfrentó a la imperiosa necesidad de usar videos tutoriales, libros en línea, plataformas de aprendizaje remoto, redes sociales, medios alternativos como compras de información física por internet, o videollamadas con el fin de seguir enseñando y, especialmente, para mantener la conexión con los alumnos en sus residencias. La sociedad apenas se tropezó con esa caja de herramientas y tuvo que dirigirla a criterios de calidad. Y esto nos está pasando en el sistema de formación de profesores y profesoras con todas sus diversidades personales y culturales, en diferentes contenidos, esto es, desde clases de yoga hasta talleres de tejido (Calvo, 1996).

En estos días muchas familias se empezaron a darse cuenta de que muchas veces los chicos, especialmente cuando son adolescentes, aprenden mejor cuando logran organizar sus propios tiempos. Esto conllevó a identificar estrategias del uso del tiempo que antes la escuela forzaba: Algunos estudian más a la noche, otros empiezan por las materias que les interesan, otros se conectan con los compañeros para hacer la tarea, otros buscan cambios de escenarios educativos en la web para terminar de entender algo, o para hacerse de insumos. Otros deben contener un aprendizaje derivativo, que era posible en laboratorios y círculos de discusión (posiblemente informales y ahora desaparecidos). Otros enfrentaron la disolución de grupos o parejas de estudio. Esto es que, en general, se produjo un nuevo conjunto de factores del contexto educativo, solo en el ángulo del uso de la autonomía del educando (Ramírez-Sánchez, Rivas-Trujillo y Rodríguez-Miranda, 2020).

Pero Furman (TEDx Talks, 2020) también nos dice que, para que todos los chicos y las chicas puedan aprovechar esos momentos más autónomos, tenemos que enseñarles desde bien niños a organizar sus tiempos a gestionar las tareas y los procesos generales de aprendizaje, lo que revela los déficits del sistema educativo cuando no hay disponible una la escuela física en tanto un lugar a donde ir. Una segunda reflexión que nos brinda es que: *“la cuarentena está logrando que nos demos cuenta, pero ya no de manera teórica declarativa sino la piel, en el cuerpo, el valor de la escuela y de la enorme tarea que están haciendo, y qué hacen todos los días los docentes”*. Pero esto indica problemas, más que nuevas soluciones automáticas; es decir, que cuando los chicos y las chicas no pueden ir a la escuela, se generó toda una problemática. En nuestra nueva realidad, es posible que ahora nos demos cuenta de lo difícil que es ser un buen maestro. Otras ventajas son asociables al impacto de las tecnologías; pero es importante ver que hay puertas que se están cerrando, y sigue siendo importante abrirlas. Lo que Furman expresa así: *“cuando todo esto pase, la educación que soñamos se hará realidad”*.

Materiales y Métodos

Esta investigación fue realizada bajo un enfoque cualitativo basado en análisis de discurso. El pivote analítico es la presencia de prácticas concretas de adaptación del fenómeno virtual en el contexto educativo concreto (aulas, cursos virtuales, círculos de estudio, laboratorios, etc.), que permitan la concreción técnica del discurso a favor de las nuevas tecnologías, por tanto, se trata de una investigación descriptivo-documental. La revisión bibliográfica es dirigida a fuentes de artículos científicos de relativo alta indexación

(a partir de 6.0 en la escala ICTS de MIAR) o realizada a libros editorializados e informes de organismos internacionales, todos entre 2018 y 2024. Los temas deben indicar, en cualquier nivel del sistema educativo, soluciones concretas, contextualizadas, para aumentar el desempeño de los dispositivos digitales en el acto mismo de la educación. La muestra no probabilística, alcanza unas 38 fuentes, seleccionadas por razón de la relevancia que tienen estas indexaciones y editorializaciones en la investigación pedagógica común actual en Perú.

Finalmente, se construye un análisis comparado, permitiendo saber si las nuevas reflexiones sobre la materia apuntan a la re contextualización del entorno y, sobre todo, de la situación educativa en el aula, el laboratorio, el curso, etc...

Resultados

Dado que el marco de referencia general es la “calidad de educación”, la revisión de las fuentes supondrá la presencia de tres variables, a cumplirse:

1. Competencia (Factores distintivos de la reflexión que distinguen la pertinencia del artículo en el área del uso de medios cibernéticos en el nuevo contexto educativo)
2. Conocimientos prácticos necesarios (Descripción de las herramientas que contextualizan los nuevos paradigmas de la educación en la situación educativa. Herramientas, estándares, marcos de trabajo en la educación o actividades concretas relacionadas con el desempeño de la educación práctica)
3. Valores (Reflexiones con valores empáticos que promueven la aceptación y apreciación interpersonal, así como valorar las cualidades del prójimo y sus derechos, con el fin de mejorar la calidad comunicacional de la situación educativa).

La variable “a)” será entendida como un pre-requisito para permitir puntuación del discurso contextualizante, por lo que aporta 1 (un) punto que solo sirve para admitir la fuente. La variable determinante al objetivo de investigación será la “b)”, y aportará 1 (un) punto. La presencia de la variable “c)” solo aportará 1 (un) punto cuando las variables “a)” y “b)” se hayan cumplido. De esto deriva que una fuente aportará a la contextualización del cambio digital óptimamente cuando también considere la adaptación de estrategias educativas en la situación educativa y, a la vez, promueva una relación axiológica que condicione positivamente ese proceso, por lo que, en ese caso, sumará 2 (dos) puntos. Cuando la fuente solo contribuya con el aporte de estrategias de contextualización, pero no refiera valorativamente al condicionamiento ético o psico-afectivo en la relación enseñanza-aprendizaje, tendrá 1 (un) punto. Cuando la fuente no contribuya a las estrategias de contextualización, o no sea pertinente su ángulo analítico al logro de la calidad educativa a partir de los dispositivos digitales o los nuevos medios tecnológicos, tendrá 0 (cero) puntos.

La data completa de cada fuente se encuentra en el aparte “referencias”.

Figura 1. Contrastación de fuentes sobre calidad educativa y contextualización del nuevo paradigma tecnológico

Fuente	Competencia	Conocimientos prácticos necesarios	Valores	Puntuación
La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje.	1	0	0	0
Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje.	1	0	0	0
Aspectos motivacionales para generar actividades cerebrales óptimas en el proceso de aprendizaje en un ambiente virtual de aprendizaje.	1	0	0	0
Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19.	0	0	0	0
Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación	1	0	0	0
Presencia social, sincronía y personalización: retos de la educación en línea en la universidad de la pospandemia	1	0	0	0
La educación en tiempo de la pandemia de covid-19.	0	0	0	0
Evaluación formativa: un reto en la educación actual	0	0	0	0
La soledad de la pandemia. En: Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19	0	0	0	0
Educación a distancia: transformación de los aprendizajes.	0	0	0	0
Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación.	0	0	0	0
Digital competences for teacher professional development. Systematic review	1	1	1	2
Retos de la educación universitaria virtual en Lima: análisis cualitativo en contexto de la COVID-19	1	0	0	0
Digital pop-ups: studying digital pop-ups and theorising digital pop-up pedagogies for preschools	1	1	1	2
Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la Educación Superior.	0	0	0	0
Pedagogías emergentes para garantizar una educación inclusiva en tiempos de confinamiento.	0	0	0	0
Hacia la personalización del e-Learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo.	1	1	1	2
El futuro de la evaluación en la educación superior.	0	0	0	0

Evaluación formativa como desafío de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia.	0	0	0	0
Research and Practice of Flip Classroom Based on WeChat Platform Combined with Formative Evaluation in Teaching	1	1	1	1
Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la covid-19.	0	0	0	0
Using Robotics to Enhance Active Learning in Mathematics: A Multi-Scenario Study.	1	1	1	2
Impact of Covid-19 on Higher Education around the world: IAU Global Survey Report.	0	0	0	0
Tecnologías emergentes aplicadas en la enseñanza de las matemáticas	1	1	1	1
Implementación de la educación remota en las universidades	1	1	1	2
Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning.	1	0	0	0
Using virtual reality to optimize assessment of sociomoral skills	1	1	1	2
Virtual reality (VR) as a simulation modality for technical skills acquisition.	1	1	1	2
Reflexión sobre la gamificación, geografía y educación post-pandémica	1	0	0	0
Rebooting assessment. Exploring the challenges and benefits of shifting from pen-and-paper to computer in summative assessment	1	1	1	1
Revisión sistemática sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo en la educación virtual.	1	0	0	0
La presencia social del facilitador en la educación en línea.	1	1	1	2
Rol del docente y estudiante en la educación virtual.	0	0	0	0
La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo	0	0	0	0
Analysis of different affective state multimodal recognition approaches with missing data-oriented to virtual learning environments	1	1	1	2
Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.	1	1	1	2
Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia; reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa.	1	0	0	0
Evaluación formativa y las tecnologías del aprendizaje y conocimiento.	1	0	0	0
Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior	0	0	0	0

An Emergent Pedagogical Framework for Integrating Emergent Technologies into Curriculum Design	1	0	0	0
A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets.	1	1	1	2

La observación e interpretación de las fuentes muestra que la competencia es relativamente común, indicando que las fuentes entienden el problema, importancia y necesidad de contextualizar el fenómeno tecnológico a la situación educativa. Sin embargo, en la variable “conocimientos prácticos” casi no se registran aportes a este problema, y la fuente deriva su reflexión a temas generales, generalizantes, o a la construcción de teorías de interpretación del fenómeno apostando a futuras respuestas empíricas. La excepción la constituye un 36% de las fuentes, casi todas de producción fuera del entorno hispanoamericano o escrita en inglés. Esto indica que el debate empírico, que debe resolver la ciencia pedagógica, aun no se ha iniciado en lengua castellana. Finalmente, para que sea efectiva la calidad educativa, el contexto debe apostar a mejorar las condiciones psico-afectivas y/o éticas del interjuego situacional educativo. En este sentido, se indica la presencia del mismo 36% de las fuentes que hacen corresponder una propuesta ética y/o intelo-emocional como base del condicionamiento comunicacional donde se desarrolla el aporte empírico o técnico al desarrollo de la situación educativa.

Discusión y Conclusiones

Esta investigación se propuso como objetivo analizar las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje el cual esta contextualizado en el uso dispositivos digitales para una calidad de educación. El estudio parte de la noción de educación como generador de conocimientos, habilidades, valores, creencias y hábitos. Se espera que los dispositivos móviles, cuya naturaleza se ha desarrollado fuera de los entornos educativos, se integren al proceso contribuyendo a satisfacer sus necesidades, así como dinamizarlo y mejorarlo. Sin embargo, ha sido ampliamente reconocido que los dispositivos digitales pueden romper favorablemente paradigmas de la educación tradicional y llevar el aprendizaje más allá de la institución.

Los resultados de la investigación revelan que, si bien todo esto es reconocido, el debate no parece aportar de manera concreta soluciones en la situación pedagógica (el aula, el curso, el aula virtual, el laboratorio, la misión de campo, etc.). Al contrario, predomina un lenguaje narrativista, esto es, que se conforma con la confirmación de las narrativas pre-establecidas para argumentar una conclusión científica. Esto hace al debate excesivamente lingüístico, teórico, general y generalizante. Esta tendencia creciente en el discurso científico ha sido observada desde los años 80, y es asociada al construccionismo y al post-modernismo científico (o a-científico) (Castro Aniyar, 2014).

Es necesario usar los dispositivos digitales para mejorar la situación actual de la educación, por lo que resulta fundamental sumergirse en y medir objetivamente las experiencias y buenas prácticas que puedan surgir. Esto contribuirá a mejorar el aprendizaje, además de ser un instrumento facilitador en la construcción del conocimiento, la resolución de problemas y el desarrollo de destrezas y habilidades diversas de manera autónoma y ubicua. Sin embargo, el optimismo que predomina en el discurso científico, sienta bases para una investigación de campo que aún no encuentra resultados de medición concreta en la situación pedagógica, esto es, donde realmente se produce la acción pedagógica.

En términos de la calidad educativa, también se presenta un desfase entre los objetivos del desarrollo (que se expresan en el diseño de políticas generadoras de calidad) (Basantes et al., 2017) y una intelectualidad que aún no muestra sus capacidades de adaptación al cambio paradigmático. Este fenómeno, a la luz de la muestra de esta investigación, es particularmente más acentuado en la producción científica hispano-americana.

El uso y proyección de las nuevas herramientas, que son un reto para los docentes y estudiantes, aún carecen de estrategias puntuales en la situación pedagógica. Por otro lado, si bien la tecnología ha ido revolucionando el paradigma cultural, igualmente debe suceder con las formas de la educación, las cuales deben ir evolucionando y creando nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje. Resolver este desfase es una necesidad para lograr una adecuada calidad de enseñanza que vaya acorde a los nuevos tiempos, y que haga frente al desarrollo de la ciencia en otros países.

Referencias

ATEHORTUA GONZALEZ, A. (2012). **El gran libro de programación avanzada con android**. Marcombo.

ALEJO, B. y FUENTES, A. (2021). La planificación de estrategias de enseñanza en un entorno virtual de aprendizaje. **Revista Científica UISRAEL**, 8(1), 56-76. Recuperado de <https://doi.org/10.35290/rcui.v8n1.2021.341>

APARICIO-GÓMEZ, O. Y OSTOS-ORTIZ, O. (2021). Pedagogías emergentes en ambientes virtuales de aprendizaje. **Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa**, 1(1), 11-36. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication> Bucheli-López, H., Rojas-Arango, B., Vergara-Henao, S. y Rodríguez-Niño, M. (2021). Aspectos motivacionales para generar actividades cerebrales óptimas en el proceso de aprendizaje en un ambiente virtual de aprendizaje. *Trilogía. Ciencia Tecnología Sociedad*. 13(24). 65-88. <https://www.redalyc.org/journal/5343/534369082006/534369082006.pdf>

BASANTES, A. V., NARANJO, M. E., GALLEGOS, M. C., & BENÍTEZ, N. M. (2017). Los dispositivos móviles en el proceso de aprendizaje de la facultad de educación ciencia y tecnología de la universidad técnica del norte de Ecuador. **Formación Universitaria**, 10(2), 79-88. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000200009>

BONO SANTOS, E. (2011). La calidad de los aprendizajes en la enseñanza secundaria. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 15(2), 345-356. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/43531>

CÁCERES, K. (2020). Educación virtual: creando espacios afectivos de convivencia y aprendizaje en tiempos de COVID-19. **CienciAmerica**. 9 (2), 38-44, doi: 10.33210/ca.v9i2.284.

CALVO, G. (1996). Nuevas formas de enseñar y aprender. **Revista Latinoamericana**, 42, 1-32. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Calvo-Nuevas-Formas.pdf>

CAÑADAS, L. (2020). Evaluación formativa en el contexto universitario: oportunidades y propuestas de actuación. **Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**, 14(2), 1-14. Recuperado de <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/1214>

CASTRO ANIYAR, D. (2014). Más acá de la razón. **Utopía Y Praxis Latinoamericana**, 4(7). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18284>

CASTRO-SÁNCHEZ, M., Y BECCARIA, M. (2023). Presencia social, sincronía y personalización: retos de la educación en línea en la universidad de la pospandemia. **Revista Científica de Estrategias, Tendencias e Innovación en Comunicación**, 25, 177-208. <https://www.e-revistas.uji.es/index.php/adcomunica/article/view/6912/7393>

CHAVEZ, L., PEÑA, C., GOMEZ, S. y HUAYTA-FRANCO, Y. (2021). Evaluación formativa: un reto en la educación actual. 3C TIC. **Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC**, 10(3), 41-63. DOI: <https://doi.org/10.17993/3ctic.2021.103.41-63>

CONTRERAS, J. (2022). La soledad de la pandemia. En: S. Castiello-Gutiérrez. M. Pantoja. y C. E. Gutiérrez (Coords), **Internacionalización de la Educación Superior después de la COVID-19: Reflexiones y nuevas prácticas para tiempos distintos**. Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla. (pp. 17-31). Recuperado de <https://investigacion.upaep.mx>

COVARRUBIAS, L. (2021). Educación a distancia: transformación de los aprendizajes. **Telos, Revista de Estudios Interdisciplinarios**, 23(1), 149-159. <https://doi.org/10.36390/telos231.12>

De la Torre, S. (2000). Estrategias creativas para la educación emocional. **Revista Española de Pedagogía**, 58 (217), 543-572. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23676>

DÍAZ-ARCE, D. Y LOYOLA-ILLESCAS, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. **Revista Innova Educación**, 3(1), 120 -150. Recuperado de <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>

FERNÁNDEZ-BATANERO, J., MONTENEGRO-RUEDA, M., FERNÁNDEZ-CERERO, J. y GARCÍA-MARTÍNEZ, I. (2020). Digital competences for teacher professional development. Systematic review. **European Journal of Teacher Education**, 1-19. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827389>

FIGUEROA, J., MIRANDA, R., ALVA, Y. y MILLER, D. (2021). Retos de la educación universitaria virtual en Lima: análisis cualitativo en contexto de la COVID-19. **Veritas Et Scientia**, 10(1). Recuperado de <https://doi.org/10.47796/ves.v10i1.466>

FLEER, M. (2020) Digital pop-ups: studying digital pop-ups and theorising digital pop-up pedagogies for preschools, *European Early Childhood*. **Education Research Journal**, 28(2), 214-230, DOI: 10.1080/1350293X.2020.1735741

GONZÁLEZ-SANMAMED, M., SANGRÀ, A., SOUTO-SEIJO, A. y ESTÉVEZ BLANCO, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la era digital: desafíos para la Educación Superior. **Publicaciones**, 48(1), 25-45. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>

GUZMÁN, A. (2021). Pedagogías emergentes para garantizar una educación inclusiva en tiempos de confinamiento. **Revista Varela**, 21(60), 180-186. Recuperado de <http://revistavarela.uclv.edu.cu>

HERNÁNDEZ-SÁNCHEZ, A., Y ORTEGA-MALDONADO, A. (2015). Hacia la personalización del e-Learning: la afectividad y su repercusión en el bienestar subjetivo. **Revista Lasallista de Investigación**, 12(2), 194-203. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=69542291020>

HUARAG GUERRERO, M. E. (2020). Efectos de la pandemia de COVID-19 sobre la adopción de las TIC en el Perú. **Ius Inkarrri**, 9, 325-346. <https://doi.org/10.31381/IUSINKARRI.VN9.3697>

IBARRA-SÁIZ, M., RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G., BOUD, D., ROTSAERT, T., BROW, S., SALINAS-SALAZAR, M. y RODRÍGUEZ-GÓMEZ, H. (2020). El futuro de la evaluación

en la educación superior. **RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa**, 26(1). DOI: <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17323>

LAVADO, M. Y HERRERA, A. (2022). Evaluación formativa como desafío de la educación universitaria ante la virtualidad en tiempos de pandemia. **Revista de Ciencias Sociales**, 28(1), 1 – 3. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/280/28069961002/28069961002.pdf>

LIAO, X. J., LI, Y., HUANG, Q. C., HUANG, S. Y., & TANG, Q. L. (2020). Research and Practice of Flip Classroom Based on WeChat Platform Combined with Formative Evaluation in Teaching. **Creative Education**, 11, 1552-1560. <https://doi.org/10.4236/ce.2020.118113>

LINNEALAB.(2013).**¿Qué entendemos por Calidad Educativa?** LABORATORIO DE INNOVACIÓN EN EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE [https://linnealab.wordpress.com/2013/08/30/que-entendemos-por-calidad-educativa/#:~:text=La%20calidad%20educativa%20implica%20una,los%20productos%20\(logros%20estudiantiles\).](https://linnealab.wordpress.com/2013/08/30/que-entendemos-por-calidad-educativa/#:~:text=La%20calidad%20educativa%20implica%20una,los%20productos%20(logros%20estudiantiles).)

MÉNDEZ, A. (2021). Educación en tiempos de pandemia (Covid -19). **Revista de La Universidad de La Salle**, 2020(85), 51–59. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=2341&context=ruls>

LIRA, L. y URIBE, A. (2022). Pedagogías emergentes desarrolladas en educación superior a partir del confinamiento por la covid-19. **Apertura**, 14(1), 114-131. <https://doi.org/10.32870/Ap.v14n1.2149>

LÓPEZ-CAUDANA, E., RAMIREZ-MONTOYA, MARÍA., MARTÍNEZ- PÉREZ, S. y RODRÍGUEZ-ABITIA, G. (2020). Using Robotics to Enhance Active Learning in Mathematics : A Multi-Scenario Study. **Mathematics**, 8(2163), 1–22. Recuperado de <https://doi.org/10.3390/math8122163>

MARINONI, G., VAN`T LAND, H., y JENSEN, T. (2020). **Impact of Covid-19 on Higher Education around the world: IAU Global Survey Report**. International Association of Universities https://www.iau-aiu.net/IMG/pdf/iau_covid19_and_he_survey_report_final_may_2020.pdf

MÁRQUEZ, J. (2020). Tecnologías emergentes aplicadas en la enseñanza de las matemáticas. **DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia.**, N° 38, <https://raco.cat/index.php/DIM/article/view/371576>

MORA – VICARRIOLO, F. & SALAZAR – BLANCO, K. (2019). Aplicabilidad de las pedagogías emergentes en el e-learning. **Revista Ensayos Pedagógicos**, 14(1), 125- 159. <http://dx.doi.org/10.15359/rep.14-1.6>

MORASSE, F., VERA, E. & BEACHAMP, M. (2020). Using virtual reality to optimize assessment of sociomoral skills. **Virtual Reality**, 25(1), 123–132. Recuperado de <https://doi.org/10.1007/s10055-020-00443-9>

NASSAR, A., AL-MANASSER, F., KNOWLTON, L. & TUMA, F. (2021). Virtual reality (VR) as a simulation modality for technical skills acquisition. **Annals of Medicine and Surgery**, 71. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2021.102945>

NIÑO-GUTIÉRREZ, N. (2021). “Reflexión sobre la gamificación, geografía y educación post-pandémica”. En J. Luna-Nemecio (Coord.), **Memorias del Sexto Congreso Internacional de Investigación en Socioformación y Sociedad del Conocimiento (CISFOR-2021)**. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE. <https://cife.edu.mx/recursos>

PERRY, K., MEISSEL, K. & HILL, M. (2022). Rebooting assessment. Exploring

the challenges and benefits of shifting from pen-and-paper to computer in summative assessment. **Educational Research Review**, 36. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100451>

MANOSALVA, O. y VILLAMIL, N. (2023). Revisión sistemática sobre el desarrollo del aprendizaje autónomo en la educación virtual. **LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, 4(1), 1157–1178. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.328>

MIJARES, L. (2021). La presencia social del facilitador en la educación en línea. Buenas prácticas. **Revista de Educación**, 19 (4), 1043-1053. <http://dx.doi.org/10.6035/adcomunica.6912>.

RIZO, M. (2020). Rol del docente y estudiante en la educación virtual. **Revista Multi-Ensayos**, 6 (12), 28 -37. DOI: <https://doi.org/10.5377/multiensayos.v6i12.10117>

ROMÁN, J. (2020). La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, 50, 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>

Sotomayor, G. (2010). *Atrapados en la red del amor. Un análisis del lenguaje y las emociones en la Comunicación Mediada por Ordenador*. Universidad de Salamanca. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/22635/DTHE_atrapadosenlared.pdf;jsessionid=ABF75FAA0384E82D2B8451891622435E?sequence=1

SALAZAR, C., MONTOYA-MÚNERA, E. & AGUILAR, J. (2021). Analysis of different affective state multimodal recognition approaches with missing data-oriented to virtual learning environments. **Heliyon**, 7(6). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07253>

SUNKEL, G. (2021). Las TIC en la educación en América Latina: visión panorámica. En: R. Carneiro, J. C. Toscano y T. Díaz, (Cords). **Los desafíos de las TIC para el cambio educativo**. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI); Santillana. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf>

VARGAS, G., GAMBOA, S. y REEDER, H. (2010). **La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna**. Bogotá: San Pablo. <https://doctoradohumanidades.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/04/la-humanizacion-como-formacion-con-diagramacic3b3n-de-san-pablo.pdf>

VARGAS, G., SITO., L., TOLEDO, S., TOLEDO, E. YMENDOZA, M. (2022). Evaluación formativa y las tecnologías del aprendizaje y conocimiento. **Revista Universidad y Sociedad**, 14(1), 339- 348. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n1/2218-3620-rus-14-01-339.pdf>

VIDAL, M., BARCIELA., M. Y ARMENTEROS, I. (2021). Impacto de la COVID-19 en la Educación Superior. **Educación Médica Superior**, 35(1), 1-15. Recuperado de <http://scielo.sld.cu/pdf/ems/v35n1/1561-2902-ems-35-01-e2851.pdf>

WARK, N. y ALLY, M. (2020). An Emergent Pedagogical Framework for Integrating Emergent Technologies into Curriculum Design. In: Yu, S., Ally, M., Tsinakos, A. (eds) **Emerging Technologies and Pedagogies in the Curriculum. Bridging Human and Machine: Future Education with Intelligence**. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-0618-5_6

YELLAND, N. (2018). A pedagogy of multiliteracies: Young children and multimodal learning with tablets. **British Journal of Educational Technology**, 49 (5), 847–858. doi:10.1111/bjet.12635

Documentos oficiales e institucionales

CEPAL-UNESCO (2020). **La educación en tiempo de la pandemia de covid-19. Informe Covid-19**. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe-Unesco.

CEUPE. (2021). **Qué son los dispositivos móviles?** Ceupe. European Business School. Tecnología. <https://www.ceupe.com/blog/que-son-los-dispositivos-moviles.html#:~:text=Los%20dispositivos%20m%C3%B3viles%20son%20aqu%C3%A9llos,ninguna%20ayuda%20o%20soporte%20externo>.

INEE. (2018). **Definiciones de calidad de la educación en el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación**. Instituto Nacional para la Mejora de la Educación. Histórico. [Mejoredu.Gob.Mx](http://mejoredu.gob.mx).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, [MINEDU]. (2021). **Implementación de la educación remota en las universidades**. UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Recuperado de [https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/autoridades/Guía 3](https://www.minedu.gob.pe/conectados/pdf/autoridades/Guía%203)

TEDx Talks. (2020). **Nuevas formas de aprender y enseñar a partir de la pandemia por Melina Furman**. TEDxRiodelaPlata. <https://www.youtube.com/watch?v=TgromfEYhUs>

UNESCO. (2021). **Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia; reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa**. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean [130], Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>



Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 90-116
ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813470>

Urban Living Lab as an Education Strategy for Sustainable Development

*Ivethyamel Morales**, *Jordi Segalás*** y *Torsten Masseck****

Abstract

This study analyses the Delta Project, an Urban Living Lab (ULL) implemented at the Faculty of Architecture and Urbanism (FAU) of the University of Guayaquil (UG), as an innovative educational strategy for sustainable development. It highlights the challenges in architecture education, focusing on the need to adapt to the demands of sustainability and technological advances. ULLs, in response to these challenges, are presented as dynamic platforms that combine research, innovation and policy to promote sustainability in urban and educational contexts. The methodology employs a case study approach, detailing how the Delta Project is integrated as a learning environment at FAU and its relationship to sustainability goals and education for sustainable development (ESD). The E-ULL-HEIs tool was used to assess seven key indicators: objectives and scope, diversity and stakeholder participation, interdisciplinarity, curricular integration, learning and research impact, community impact, and resources and sustainability. Data were collected through semi-structured interviews, documentary analysis and participatory observation. The results indicate that FAU has successfully integrated the Delta Project into its educational programmes, highlighting its impact on diversity and stakeholder participation, interdisciplinarity, curricular integration, and learning and research. The findings underline the effectiveness of the Delta Project in promoting ESD and its alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs). However, challenges were identified in terms of cross-sectoral collaboration and student participation, providing valuable lessons on the importance of strategic planning and adaptability. The study highlights the potential of the Delta Project model to be adapted and replicated in different cultural and academic contexts, suggesting the

*University of Guayaquil, Ecuador/ Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, Spain
ORCID: 0000-0002-2366-8498. E-mail: ivethyamel.moralesv@ug.edu.ec

**Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, Spain. ORCID: 0000-0002-9909-120X.
E-mail: jordi.segalas@upc.edu

***Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, Spain' ORCID: 0000-0003-2534-6457
torsten.masseck@upc.edu

need for ongoing evaluations to improve the effectiveness of similar projects and promote ESD.

Keywords: architecture education challenges; innovative teaching methods; Project Delta Guayaquil; Guayaquil urban projects; sustainable urban development; educational strategies.

Urban living Lab como estrategia educativa para el desarrollo sostenible

Resumen

Este estudio analiza el Proyecto Delta, un Laboratorio de Vida Urbana (ULL) implementado en la Facultad de Arquitectura y Urbanismo (FAU) de la Universidad de Guayaquil (UG), como una estrategia educativa innovadora para el desarrollo sostenible. Pone de manifiesto los retos de la enseñanza de la arquitectura, centrándose en la necesidad de adaptarse a las exigencias de la sostenibilidad y los avances tecnológicos. Las ULL, en respuesta a estos retos, se presentan como plataformas dinámicas que combinan investigación, innovación y política para promover la sostenibilidad en contextos urbanos y educativos. La metodología emplea un enfoque de estudio de caso, detallando cómo se integra el Proyecto Delta como entorno de aprendizaje en la FAU y su relación con los objetivos de sostenibilidad y la educación para el desarrollo sostenible (EDS). Se utilizó la herramienta E-ULL-HEIs para evaluar siete indicadores clave: objetivos y alcance, diversidad y participación de las partes interesadas, interdisciplinariedad, integración curricular, impacto del aprendizaje y la investigación, impacto en la comunidad, y recursos y sostenibilidad. Los datos se recogieron mediante entrevistas semiestructuradas, análisis documental y observación participativa. Los resultados indican que la FAU ha integrado con éxito el Proyecto Delta en sus programas educativos, destacando su impacto en la diversidad y la participación de los interesados, la interdisciplinariedad, la integración curricular y el aprendizaje y la investigación. Los resultados subrayan la eficacia del Proyecto Delta en la promoción de la EDS y su alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Sin embargo, se identificaron retos en términos de colaboración intersectorial y participación de los estudiantes, proporcionando valiosas lecciones sobre la importancia de la planificación estratégica y la adaptabilidad. El estudio destaca el potencial del modelo del Proyecto Delta para ser adaptado y replicado en diferentes contextos culturales y académicos, sugiriendo la necesidad de evaluaciones continuas para mejorar la eficacia de proyectos similares y promover la EDS.

Palabras clave: desafíos de la enseñanza de la arquitectura; métodos innovadores de enseñanza; Proyecto Delta Guayaquil; proyectos urbanos de Guayaquil; desarrollo urbano sostenible; estrategias educativas.

Introduction

The teaching and learning process in faculties of architecture faces the challenge of adapting to the growing demand for sustainability and technological advances, and this adaptation is crucial for its relevance and effectiveness (EDUCATE, 2012; Sachs et al., 2022). In this context, higher education requires an interrelation between research and teaching (García Rivera, 2021), research, training and the transmission of knowledge to society constitute the pillars of contemporary education (Chávez, 2015).

Traditionally, architectural education has focused on project workshops that seek to be more inclusive and collaborative. However, it is noted that significant changes in this approach have not yet been achieved (Nicolau-Corbacho et al., 2019). Masseck points out that architects' learning should be linked to real projects and life experiences through visits and direct perception of materials, space and light (Masseck, 2015).

In response to these challenges, Urban Living Labs (ULLs) emerge as an innovative solution in the field of teaching and learning, responding to contemporary sustainability challenges (Piziak et al., 2023). These labs represent an urban intervention with clear sustainability objectives, standing at the confluence of research, innovation and policy (Bulkeley et al., 2016). Globally, several ULLs have demonstrated their effectiveness in integrating sustainability into urban and educational contexts.

These labs have been implemented globally in diverse geographies and institutional contexts, not only focusing on the integration of sustainability in urban and educational contexts, but also varying in intensity and methodology depending on the approach and stakeholder involvement. For example, the Water Resources Plan of the University of South Santa Catarina in Brazil (Amorim et al., 2020), and LOW3 (Masseck, 2017) in Spain, have successfully applied strategies to promote urban sustainability through active multi-stakeholder collaboration. Projects such as the Malmö Innovation Platform (McCormick & Kiss, 2015) and the Living Lab at the University of Manchester (Evans et al., 2015) are deeply rooted in their respective communities, generating immediate and tangible impacts due to their commitment to co-creation and participatory design. In contrast, initiatives such as the SubUrbanLab place greater emphasis on influencing urban development policy and practice, resulting in broader and less direct impacts (Federley et al., 2014).

At the core of these labs, such as Delft University of Technology (Mulder & Stappers, 2016) and the Malmö Innovation Platform (McCormick & Kiss, 2015), co-creation and participatory design are extensively adopted. These strategies not only optimise learning outcomes but also actively promote community participation by integrating users throughout the innovative process (Steen & Bueren, 2017). This hands-on approach allows participants to deeply immerse themselves in the innovation process through discovery learning, interaction and experimentation, which fosters a robust understanding of sustainable urban development (McCormick & Kiss, 2015).

In contrast to this, the University of Manchester's Living Lab prioritises experiential learning, applying academic theories to real sustainability problems within the university campus (Evans et al., 2015). This method not only provides valuable hands-on experience but also serves to bridge the gap between theoretical knowledge and its practical applications, thus elevating the relevance of academic studies in the real-world context.

The impacts derived from these learning strategies are both profound and diverse. The University of Southern Santa Catarina (Amorim et al., 2020), for example, has integrated

sustainability into its curriculum in a way that has significantly improved environmental awareness and local resilience. In addition, the building engineering teachings at these ULLs stand out for enhancing employability and professional competencies, equipping students with the tools necessary to face the complexities of modern engineering challenges (O'Brien et al., 2021).

Similarly, Lund University's Urban Arena stands out for its holistic approach that merges research, education and innovation, focusing on improving urban environments and demonstrating the role of academic institutions as catalysts for sustainable urban development. This integrative approach involves diverse disciplines and sectors, enriching the educational landscape and fostering community engagement (McCormick & Kiss, 2015).

Furthermore, the Federal University of Lavras, recognised as a living laboratory, has initiated projects ranging from efficient water and energy management to sustainable transport, significantly increasing campus sustainability and serving as an educational and practical model for broader community engagement (Pantaleão & Cortese, 2018). The case of Suurpelto in Finland further highlights the crucial role of students as agents of innovation within ULL, underlining the importance of student involvement in sustainability projects, which not only contributes to their educational trajectory but also impacts the sustainable development of ULL (Juujärvi & Pessa, 2013).

Overall, the evolution of ULLs from stand-alone projects to integrated platforms reflects a dynamic and contextual approach, where different objectives and activities are combined in real-life scenarios (Sengers et al., 2019; von Wirth et al., 2020). This approach enables a significant contribution to global sustainability while fostering innovation in solving societal problems. Being aligned with the Sustainable Development Goals (SDGs), ULL stands out in higher education by integrating geographic understanding and population needs with active participatory action, offering a practical, applied and multidisciplinary learning environment that is in line with current demands for academic training and professional development (Defila & Di Giulio, 2019; Morales et al., 2023).

In this context, the Delta Project in Guayaquil stands out as a ULL that promotes innovation and sustainability in teaching and learning in the Faculty of Architecture and Urbanism (FAU). Through a collaborative and multidisciplinary approach, bringing together actors from the quintuple helix, model representing different sectors of society: academia, industry, government, civil society and environment, working together to foster knowledge creation, innovation and sustainable economic and social development (E. Carayannis & Campbell, 2013) this project integrates professional practice and academia, addressing the challenges of urban sustainability and community development, which is characteristic of urban sociology, which studies social problems in urban contexts (Gottdiener et al., 2019).

The main aim of this article is to investigate how the Delta Project, as a ULL at UG's FAU, contributes to the practice and theory of sustainable architecture and urbanism, and how it fosters innovation and sustainability in higher education.

The specific objectives of the article are as follows:

To analyse sustainable urban renewal projects as learning environments in the field of architecture and urbanism, with a focus on the experience of the Delta Project in Guayaquil, evaluating its performance based on the seven indicators

of the evaluation tool of the Urban Living Laboratory in HEIs towards Education for Sustainable Development (E-ULL-HEIs).

Evaluate the role of the UG's FAU in the support and design of regeneration within the Delta Project.

Identify and discuss the specific challenges that arise when incorporating the quintuple helix in collaboration to promote sustainability and innovation in sustainable urban renewal projects, with a focus on the context of Guayaquil.

The research questions that guided this work are the following:

How has the Guayaquil Delta Project been integrated as a learning environment at FAU?

To what extent have the objectives of sustainability and education for sustainable development (ESD) been clearly defined in the context of the Delta Project?

How is the performance of the Delta Project assessed in relation to the seven indicators of the E-ULL-HEIs evaluation tool in terms of clarity of objectives, diversity and participation of actors, interdisciplinarity, curricular integration, impact on learning and research, impact on the community, and resources and sustainability?

What is the role of the UG's FAU in the design and support of the regenerations within the Delta Project?

How is the participation of FAU faculty, researchers and students in the Delta Project encouraged as part of a real-world project-based learning approach?

To what extent does this participation align with the indicators of the E-ULL-HEIs evaluation tool, especially in terms of diversity and participation of actors, interdisciplinarity and curricular integration?

What are the specific challenges in incorporating the quintuple helix (academia, industry, government, civil society and environment) in collaboration to promote sustainability and innovation in the Guayaquil Delta Project?

Location of study case and general information

The FAU: context

The FAU is located within the university campus in the city of Guayaquil, Ecuador. It is located in the north of the city, between the Malecón del Salado, Delta Avenue and Kennedy Avenue (Figure 1). The UG, as the largest higher education institution in the country and the oldest in Guayaquil, is home to approximately sixty thousand students, three thousand teachers and two thousand staff in its seventeen faculties and fifty-six academic programmes. (Passailaigue, 2019; Universidad de Guayaquil, 2019).

FAU offers two core undergraduate programmes: Architecture and Interior Design. These programmes attract a remarkable number of students, with approximately fifteen hundred enrolments per year. Of these, the Architecture degree is the most in demand, attracting the interest of around twelve hundred students each year. In a significant expansion of its academic catalogue, the FAU has increased its postgraduate offerings, now offering five master's degree programmes.

Figure 1. Location of the “Ciudadela Universitaria”, University of Guayaquil, between Delta Avenue and Kennedy Avenue, adapted (Hugo et al., 2018).

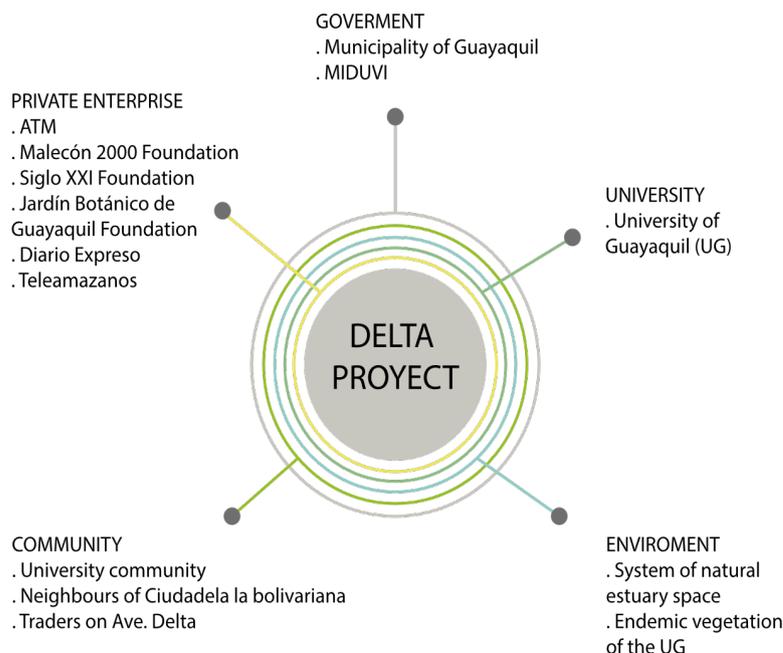


The Architecture degree, taught over ten semesters, is based on four essential areas of knowledge: social, technical, design and expression. The area of design constitutes the central axis of the Architecture degree, with the subject of “Projects” functioning as an integrating nucleus. These areas are complemented by essential undergraduate components such as pre-professional internships, community outreach and degree work. This multidimensional approach is crucial in FAU’s academic framework. However, challenges have been identified regarding the integration of sustainability concepts and synergy between different subjects. Traditionally, there has been limited correlation between the theory taught and its practical application.

Delta Project: general information

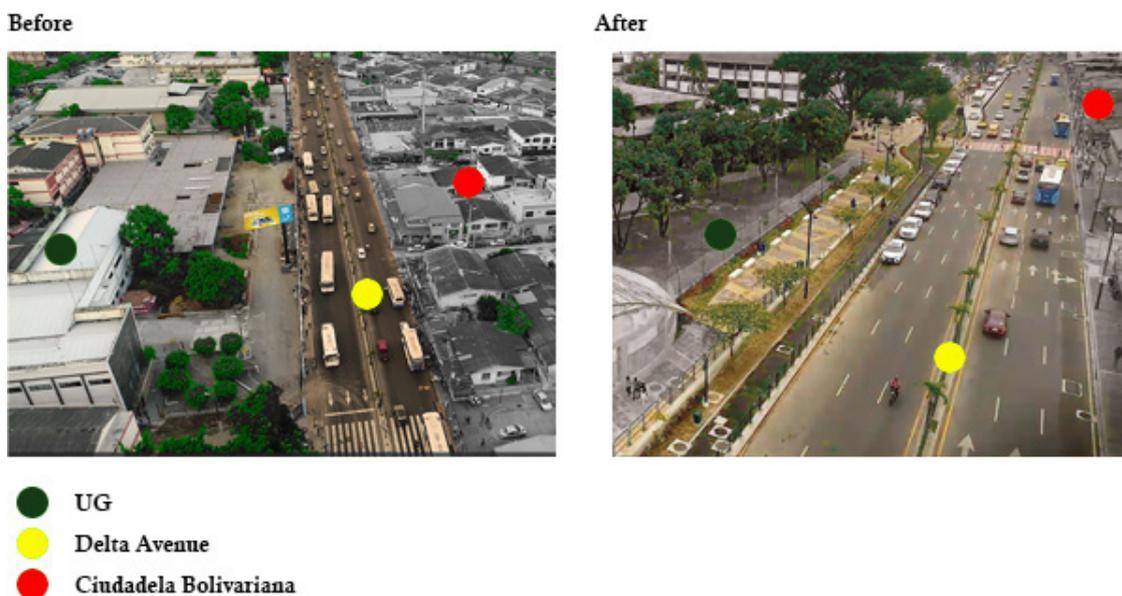
The “Delta Project” represents an innovative initiative within the ULL, focused on improving urban infrastructure and the built environment in Guayaquil. This initiative, led by the UG, focuses on optimising key aspects such as accessibility, green areas and urban mobility. Noted for its collaborative approach, the project integrates the perspectives of academia, government, private enterprise, society and the environment, following the quintuple helix model. Figure 2 illustrates a quintuple helix schematic of the Delta project.

Figure 2: **Quintuple Helix Scheme in the Delta Project**, based on Carayannis (E. G. Carayannis & Campbell, 2021)



The Delta Project is structured around three main interventions: the revitalisation of Avenida Delta, Avenida Kennedy and the interior of the Ciudadela Universitaria. This analysis focuses on the first phase, corresponding to Avenida Delta. This road, with a length of 548 meters, is not only the main access to the university campus, but also a crucial traffic node, handling a daily flow of approximately three thousand vehicles and two thousand pedestrians at peak hours (TORRES, 2017). Figure 3 shows a picture of the situation before and after the intervention on Delta Avenue.

Figure 3: **Delta Project before and after the intervention**



Materials and Methods

This study was conducted using a case study approach, which allowed for an in-depth and contextualised exploration of the Delta Project as a ULL in the city of Guayaquil. The case study was considered appropriate to understand in detail how the Delta Project is integrated as a learning environment in the UG's FAU and how it relates to sustainability goals and ESD. The E-ULL-HEIs tool (Morales et al., 2024) was used to assess the performance of ULL with respect to ESD in HEIs. The tool consists of the assessment of seven indicators, which are presented below:

Clarity of Objectives (COI): assesses how the objectives of the Delta Project align with ESD principles.

Stakeholder Diversity and Participation (SDPI): analyses the degree and effectiveness of stakeholder participation in the project.

Interdisciplinarity (IDI): measures the integration of different disciplines in the Delta Project.

Curricular Integration (CIU): assesses how the Delta Project is integrated into the existing curriculum.

Impact on Learning and Research (LRII): examines the impact of the project on practical learning and research.

Impact on the Community (COII): assesses the effect of the project on the local community.

Resources and Sustainability (RSI): analyses the sustainability of the resources used and the results of the project.

The indicator evaluation criteria are assessed on a three-point Likert scale, with the options 0: Low, 1: Moderate and 2: High. The formula for determining the value of the indicator is the average of the evaluation of the criteria, defined as:

$$\text{INDICATOR} = (\Sigma (C_i * PC_i)) / N; \text{ where,}$$

Σ represents the sum of the criteria assessed in the projects.

C_i represents the score assigned to criterion i on a scale from 0 to 2.

PC_i represents the importance or relevance of the criterion in the set of criteria. All criteria are considered to be of equal importance.

N is the total number of criteria assessed.

Data collection

Data collection was carried out through the following sources and methods:

Semi-structured interviews: Interviews were conducted with key participants in the Delta Project, including teachers, researchers, students and other actors involved in the quintuple helix. These interviews focused on the integration of the Delta Project as a learning environment, the definition of sustainability and ESD objectives, and the evaluation of its performance in relation to the indicators of the E-ULL-HEIs tool.

The purpose sampling method was used to identify the sample of participants for the semi-structured interviews (Palinkas et al., 2015). Specific criteria were defined, based on the objectives of the project, key participants were identified considering relevance and expertise, due to their direct and specific knowledge of the Delta Project (Wan, 2019). Representativeness, being that the diversity of participants with various roles within the project allows for a full range of perspectives and experiences to be captured, facilitating a better understanding of how the project operates at different levels and functions (Chatters et al., 2024). Feedback from the interviewed participants was used to identify potential participants and an iterative review was conducted as interviews were reviewed based on the emerging information. The interview methodology was designed to explore specific aspects of the project, according to the E-ULL-HEIs tool dimensions, ensuring that the data collected is directly relevant to the issues under investigation, in line with the objectives of the study (Melvin et al., 2020).

Documentary analysis: Documents related to the Delta Project, such as activity reports, strategic plans, and institutional policy documents, were reviewed in order to obtain additional information on its integration in the FAU and its alignment with sustainability objectives.

Participatory Observation: Visits to the Delta Project were carried out to observe ongoing activities, student participation and interaction between the different actors involved. These observations helped to contextualise the information gathered through interviews and documents.

Data analysis

Data analysis was conducted qualitatively, using a content analysis approach (Elo & Kyngäs, 2008; Neuendorf, 2017). Interviews, documents and observations were analysed to identify patterns, themes and trends related to the research objectives and indicators of the E-ULL-HEIs tool. Data were organised into relevant categories and comparisons were made to assess the integration of the Delta Project in the FAU, its alignment with sustainability objectives, and the challenges identified in relation to the quintuple helix.

How this method was applied to achieve the research objectives is detailed below:

Identification of Patterns, Themes and Trends:

Coding Process: This began with open coding, assigning labels to specific text segments drawn from interviews and documents, as well as detailed descriptions of observations. This allowed for the identification of emerging patterns without the constraint of a predefined framework.

Thematic Grouping: The generated codes were further grouped into broader themes reflecting the research objectives and indicators of the E-ULL-HEIs instrument. This grouping was crucial to synthesise the data and facilitate the identification of key trends in the integration of the Delta Project in the FAU and its alignment with the sustainability objectives.

Organisation of Data into Relevant Categories:

Categorisation: The coded and thematised data were organised into categories that corresponded to the specific indicators of the E-ULL-HEIs tool. These categories included

the assessment criteria defined in the tool.

Comparison and Contrast: Comparisons were made within and across categories to assess the consistency of findings and the depth of project integration and alignment with sustainability goals.

Assessment of Project Integration and Challenges:

Alignment Analysis: assessed how the Delta Project's activities and strategies aligned with the sustainability objectives set by the FAU and broader sustainable development goals.

Challenge Identification: Challenges related to the integration of the quintuple helix were specifically explored to understand the gaps and opportunities for collaboration between academia, industry, government, civil society and the environment.

Data triangulation (Denzin, 2017), involving the combined use of interviews, documentary analysis and direct observation, was employed to strengthen the validation of the data collected, thus minimising the inherent limitations of each individual method.

To ensure that observational data collection was as objective and systematic as possible, detailed observation guides were implemented along with specific protocols for recording events and behaviours. These standardised tools were crucial to maintain consistency in data collection between different observers and to ensure that all relevant aspects of the project were properly documented.

This method allowed observation of ongoing activities, facilitated understanding of interactions between students and other key project stakeholders, provided a richer and more detailed perspective that may have been difficult to capture through interviews and documentary analysis alone.

Ethical Considerations

Informed consent was obtained from all participants prior to conducting interviews and observations. Confidentiality of information was guaranteed and ethical principles of research were followed (Bhairappanavar et al., 2018; Sivasubramaniam et al., 2021).

Limitations of the Study

It is important to note that this study focuses on the in-depth analysis of a single case study, the Delta Project in Guayaquil, so the findings may not be generalisable to other contexts. However, it is hoped that the results contribute to detailed understanding of how ULLs can function as sustainable learning environments in the field of architecture and urbanism in challenging contexts, such as Guayaquil, conditioned by rapid urban growth and development needs.

The applied methodology allows to gain a holistic understanding of the integration of the Delta Project as a learning environment at FAU and its alignment with sustainability objectives and ESD, to visualize the complexity of its implementation, as well as to identify specific challenges related to the collaboration of the quintuple helix in this context.

Results

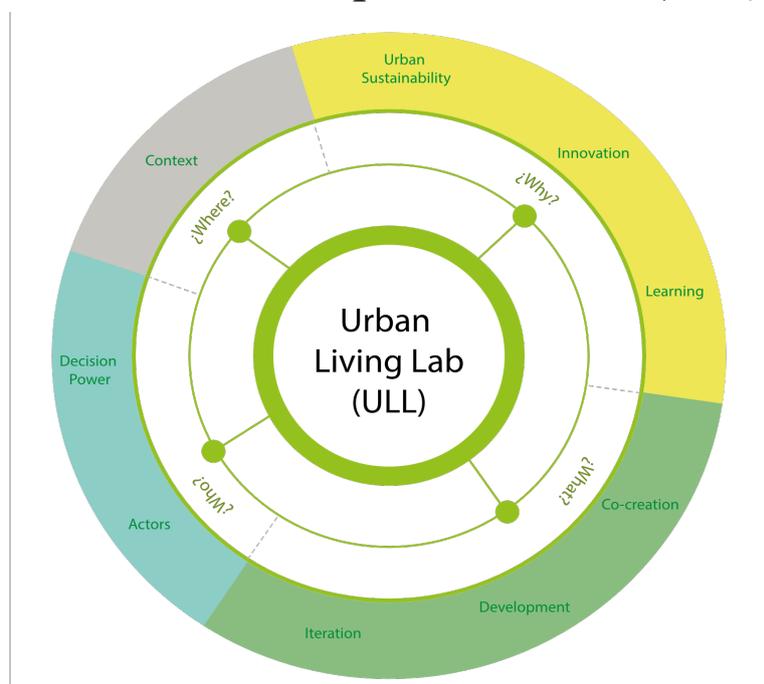
4.1. Integration of the Delta Project as a Learning Environment

This section presents the results derived from the evaluation of the Delta Project as a learning environment, using the E-ULL-HEIs tool. The findings obtained in the evaluation of each of the seven defined indicators are detailed below, followed by their corresponding numerical assessment, graphical representation and interpretation of the assessment.

4.1.1. Objectives and Scope

This project has been designed to answer the questions Why, What to do, Who and Where? This approach combines urban sustainability, innovation, co-creation, decision-making power, among other key factors, schematically represented in Figure 4.

Figure 4: **Factors considered in the Delta Project, based on Amsterdam Institute for Advanced Metropolitan Solutions (Amsterdam Institute for Advanced Metropolitan Solutions, 2019).**



This innovative urban development project seeks to meet the needs of the local community by creating a public space that not only complements, but also integrates with the existing community and educational facilities. The intention is to develop an urban environment that encourages new modes of mobility, provides green areas for rest and recreation, and creates safe and resilient spaces.

It is identified that the objectives of the Delta Project go beyond the mere construction of physical infrastructure; it aims to formalise knowledge in the field of ESD.

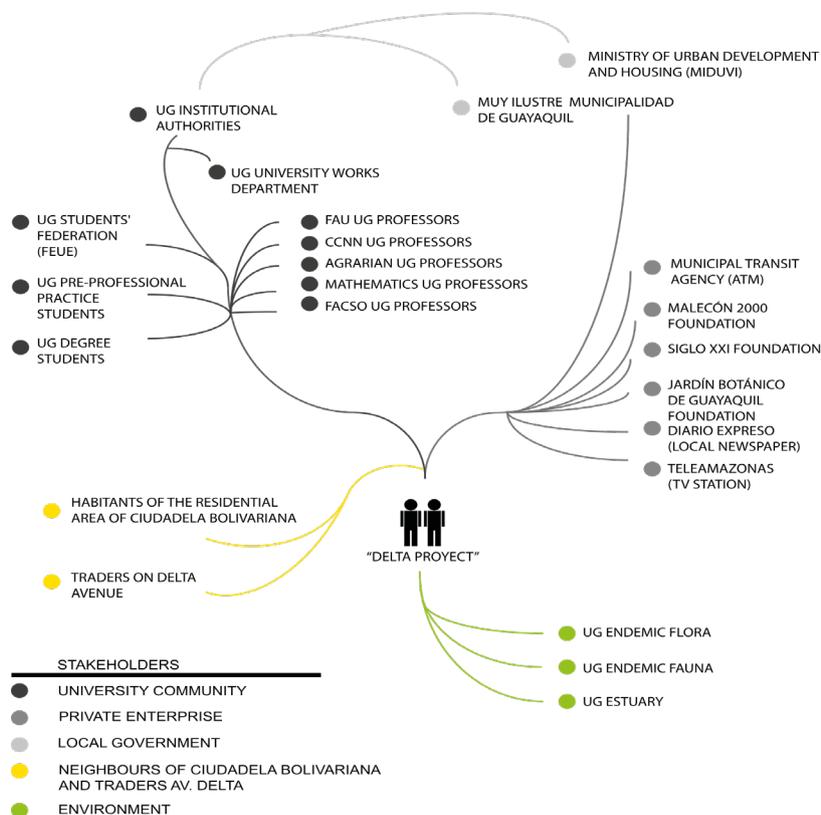
4.1.2. Participation and Interdisciplinarity

The Delta Project, characterised by its interdisciplinary and collaborative approach, has actively integrated teachers and students from various faculties of the University of Guayaquil, including Architecture (FAU), Natural Sciences (CNN), Agricultural Sciences, Mathematics (Civil Engineering) and Social Communication (FACSO). This joint effort has been strengthened with the participation of the Department of University Works and the institutional authorities of the university.

Student involvement, with a prominent role of the Federation of Students (FEUE) and students from different levels and specialisations of the Faculty of Architecture, has been an essential component. These students have contributed significantly, applying their academic knowledge in a practical and real context, which has enriched both their educational experience and the development of the project.

In addition, collaboration has extended to external entities and actors, including local residents and merchants, the Municipality of Guayaquil, the Ministry of Development and Housing (MIDUVI), the Municipal Transit Agency (ATM), foundations such as Siglo XXI and Malecón 2000, as well as the media. This diversity of participants has brought a wide range of perspectives and expertise, effectively addressing sustainability challenges on Delta Avenue, a real-life scenario that allowed for experimentation and co-creation. A representative schematic of this collaborative network is shown in Figure 5.

Figure 5: Network of stakeholders Delta Project
Red de participantes en “Proyecto Delta” según enfoque de la quintuple hélice



4.1.3. Curricular Integration

The integration of the Delta Project with the academic curriculum at FAU has manifested itself as a transformative initiative, especially between 2017 and 2020, through a process of curriculum redesign and updating. This process has been notably influenced by the experiences and learnings of the Delta Project, with a special focus on sustainability.

As a result of this process, new subjects such as Entrepreneurship and Innovation and Sustainable Architecture have been integrated, significantly broadening the educational scope towards sustainability. Likewise, pre-existing subjects such as Bioclimatic Architecture and Sustainable Urban Development have been meticulously reviewed and updated to incorporate the latest advancements and address the current challenges in these areas. This effort has not only fostered interdisciplinary collaboration and curricular integration but has also facilitated the diverse and significant participation of a wide spectrum of stakeholders, ensuring that the Delta Project effectively meets local needs and contributes to sustainable development.

The implementation of the Master's in Sustainable Urban Development reinforces this vision, consolidating FAU's commitment to the principles of education for sustainable development. Such changes demonstrate the positive and lasting influence of the Delta Project in the realm of higher education, establishing it as a benchmark in the integration of sustainability into the educational curriculum.

Simultaneously, the Delta Project has become an invaluable research platform for the university, providing a real setting for the study and practical application of theories and practices related to urban sustainability.

4.1.4. Impact on learning and research

The impact of the Delta Project on learning and research at FAU has been highlighted by its innovative, interdisciplinary and sustainability-oriented approach. The implementation of the project has focused on a practical and applied approach, integrating user experience into the research and teaching processes. In particular, the project stood out for its impact on the FAU, especially in terms of its contribution to the teaching-learning process and the production of formalised knowledge. This has enriched architectural education with a sustainable approach. However, its effectiveness experienced a decline during the 2020 and 2021 periods, attributable to the challenges posed by the COVID-19 pandemic. Four well-defined blocks are identified in the project (Hugo et al., 2018).

Project Management and Administration: involved an interdisciplinary group of specialists from various faculties of the University of Guayaquil, collaborating with representatives of the municipality, private enterprise and the community. This block focused on innovation, socialisation and dissemination of the project.

Knowledge Integration: here, students participated through pre-professional internships, final degree projects and the project workshop, applying a transdisciplinary, experiential and adaptive (TEA) approach to learning. This integration fostered collaboration between multiple actors, including the community and the private sector.

Professionalisation: Specialised and multidisciplinary forums were held, covering areas such as technology, ecology, urbanism and sustainability. These forums provided

spaces for the exchange of knowledge and fostered the professional development of students, the most relevant of which are listed in Table 1.

Table 1. List of the most relevant specialised and multidisciplinary forums

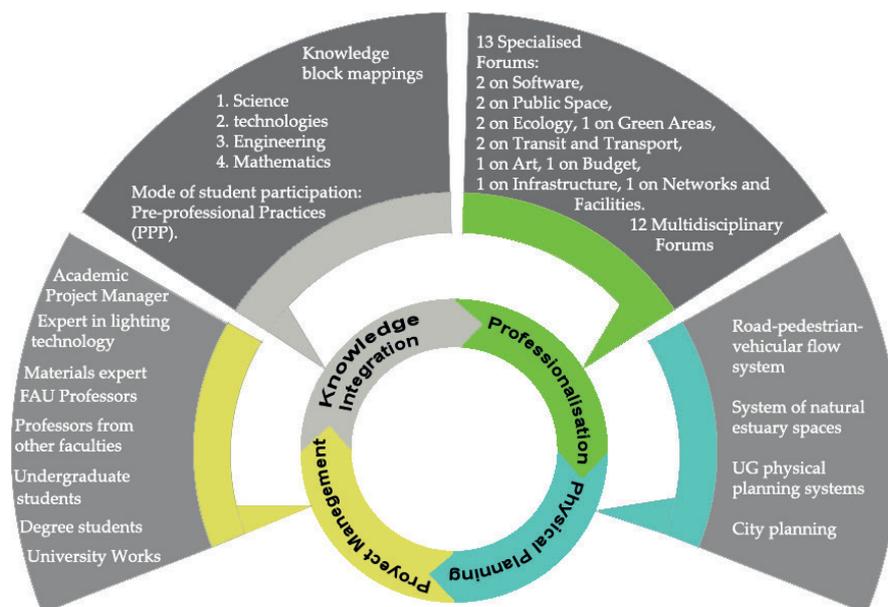
Forum name	Participants	Organisers
Inter-university forum: 1st zonal meeting of Faculties of Architecture and Urbanism: Guayaquil Bicentenary, a look into the future, Laica version.	Architecture students, teachers, architects and engineers, Delta Project Researchers.	Faculty of engineering, industry and construction, Universidad Laica Vicente Rocafuerte; Faculty of Architecture and Urbanism, UG; Faculty of Architecture and design, Espiritu Santo University; Faculty of Architecture and design, Santiago de Guayaquil Catholic University.
Inter-university forum: 2nd zonal meeting of Faculties of Architecture and Urbanism: Guayaquil Bicentenary, a look into the future, UG version.	Architecture students, teachers, architects and engineers, Delta Project Researchers.	Faculty of engineering, industry and construction, Universidad Laica Vicente Rocafuerte; Faculty of Architecture and Urbanism, UG; Faculty of Architecture and design, Espiritu Santo University; Faculty of Architecture and design, Santiago de Guayaquil Catholic University.
The road network of Ciudadela Bolivariana.	Architecture students, teachers, Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, UG; Municipal Transit Agency (ATM).
Public transport on Delta Avenue.	Architecture students, teachers, Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, UG; Municipal Transit Agency (ATM).
Tree species in mangrove areas.	Architecture students, natural sciences students, agrarian students, teachers, Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, UG; Botanical Garden Foundation of Guayaquil
Precast permeable concrete pavers.	Architecture students, teachers, Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, UG; Hormipisos, concrete pavers company
Native vegetation in the UG.	Architecture students, natural sciences students, agrarian students, teachers, Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, Faculty of Agricultural Sciences, UG
The Ug estuaries and their relationship with their inhabitants.	Architecture students, natural sciences students, agrarian students, teachers, Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, Faculty of Natural Sciences, UG
The use of software in the project: application of pedestrian simulators.	Architecture students, students of Mathematical and Physical Sciences, teachers, Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, Faculty of Mathematics and Physics, UG
Urban planning regulations for public space developed by Jan Gehl.	Architecture students, students of Mathematical and Physical Sciences, teachers, Delta Project Researchers.	Department of University Works
Municipal urban planning regulations.	Architecture students, students of Mathematical and Physical Sciences, teachers, Delta Project Researchers.	Department of University Works
Ordinances of the land-use plan.	Architecture students, students of Mathematical and Physical Sciences, teachers, Delta Project Researchers.	Department of University Works
Traffic regulations.	Architecture students, students of Mathematical and Physical Sciences, teachers, Delta Project Researchers.	Department of University Works

Annexes 5a, and 5b of the POT of Guayaquil.	Architecture students, students of Mathematical and Physical Sciences, teachers, Delta Project Researchers.	Department of University Works
ASSTHO norms.	Architecture students, students of Mathematical and Physical Sciences, teachers, Delta Project Researchers.	Department of University Works
Urban infrastructure in the UG and its surroundings	Architecture students, students of Mathematical and Physical Sciences, teachers, Delta Project Researchers.	Department of University Works
Lighting up the streets	Architecture students, students of Interior Design, teachers, Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, UG; Integral Iluminación, Lighting, audio, video and domotics company.
Photogrammetry with drones	Delta Project Researchers.	Faculty of Architecture and Urbanism, UG; Ecuadrones.

Physical Planning: this block allowed students to apply their technical skills in architectural design and software handling, providing relevant practical experience.

Each block contributed to holistic learning, where students not only acquired technical knowledge, but also developed skills in collaboration, critical thinking and problem solving, preparing them for real-world challenges in their future careers. The implementation of these blocks in the Delta Project has had a significant impact on enriching learning and research at FAU. A representation of the structure of the blocks is presented in Figure 6.

Figure 6: Process Blocks Delta Project



Practical experience and adaptability have emerged as crucial elements in equipping students to address contemporary architectural challenges, underscored by the project's significant contributions, including four final projects, a master's thesis, a scientific publication, a scientific poster, and two presentations at international congresses. These accomplishments highlight the project's positive influence on the academic and professional landscape. However, it's essential to acknowledge that the project's effectiveness encountered a decrease during 2020 and 2021, attributable to the constraints and hurdles presented by the COVID-19 pandemic.

4.1.5. Community Impact

The project has actively encouraged diversification and the participation of a wide spectrum of stakeholders, including governmental institutions at both municipal and state levels, private foundations, members of the university community, local residents, traders, as well as the integration of the surrounding natural systems, contributing to interdisciplinarity and curriculum integration in sustainability education. It has also been fundamental in the creation of new public spaces and the development of more efficient and sustainable mobility systems for the community. The Delta project has significantly contributed to the well-being and sustainable development of the local community, transforming sustainable mobility through the implementation of cycle lanes, the expansion of pavements, and improved accessibility. This approach has promoted the use of cleaner and more efficient transport, thereby improving public health and reducing congestion. Inclusive designs have ensured equity in access, fostering social cohesion and strengthening the sense of community among residents. Furthermore, the incorporation of green areas has enhanced the environment, reduced pollution, and promoted biodiversity, highlighting the importance of urban planning that prioritises environmental sustainability (Seis, 2023).

4.1.6. Resources and Sustainability

The institution's available funding has been efficiently used to develop an urban-architectural project of significant relevance to the community. This includes the allocation of competitive internal funds amounting to USD 7,890.13, which facilitated the dissemination of the project across various scientific platforms. The contribution of these professionals has allowed not only the realisation of the project but also its adaptation to the specific needs and academic culture of the university.

However, a crucial aspect that has led the project to become a tangible reality is the management and funding provided by the municipality. This additional support has been instrumental in overcoming the initial financial challenges and ensuring the viability of the project.

Regarding the adaptability of the Delta Project model, it is imperative to stress the importance of careful customisation to ensure its relevance and effectiveness in different scenarios. This implies adapting the model to the particularities of the academic culture and urban needs of the context in which it is implemented, thus ensuring that the project effectively responds to local demands.

To achieve long-term sustainability of the Delta Project, it is necessary to focus on strategic planning that includes assessing sustainable funding sources in new contexts. This planning must consider not only the immediate financial needs but also how the project will be maintained and evolve in the future, ensuring its continued impact and relevance.

The combination of a strategic approach to fund management and careful adaptation to local needs is essential to successfully replicate this model in other contexts.

In the following, the findings derived from the evaluation of the ULL Delta Project, implemented as a pedagogical instrument, are disclosed through the application of the indicators provided by the E-ULL-HEIs tool. Table 2 summarises the evaluative

parameters corresponding to each indicator, the assignment of ratings based on specific criteria, supported by evidence collected through interviews, surveys and documentary analysis related to the project. Additionally, the rating of each indicator is presented, as well as the overall score attributed to the ULL. This systematisation of the evaluation seeks to contribute to a comprehensive understanding of the effectiveness of the project as a teaching resource, emphasising the rigour and objectivity inherent in scientific analysis.

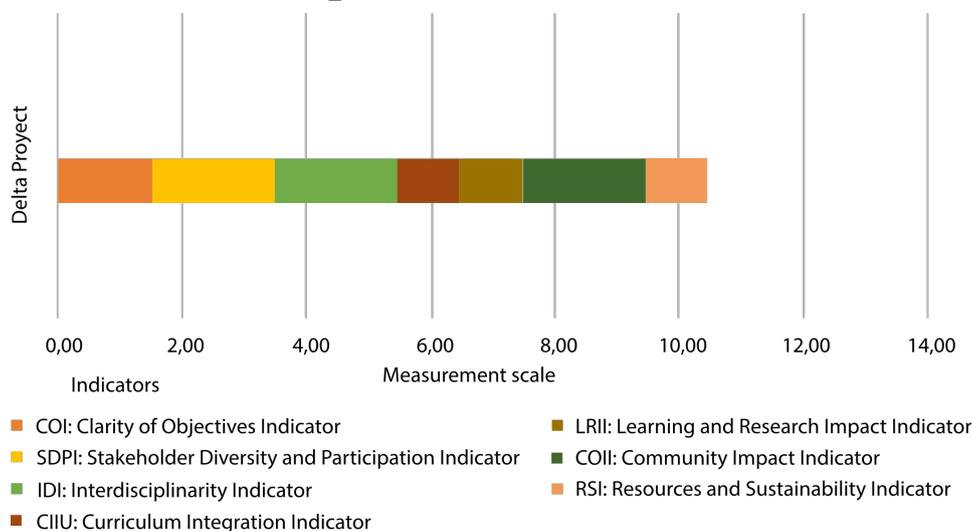
Table 2. Overall Delta Project evaluation results

Indicator	Criteria	Assessment			Criteria Score	Indicator Score
		Low (0)	Moderate (1)	High (2)		
						10,50
COI	Clarity of Objectives	Objectives unclear and ambiguous.	Objectives moderately clear	Objectives completely clear	2,00	1,50
	Alignment with ESD	Objectives not aligned	Partially aligned targets	Objectives fully aligned	1,00	
SDPI	Stakeholder diversity	Lack of diversity, limited and homogeneous actors	Some diversity of actors	Maximum diversity	2,00	2,00
	Degree of Involvement	Minimal involvement	A higher degree of involvement	Active participation	2,00	
IDI	Diversity of disciplines per project	No diversity of disciplines	Low diversity of disciplines	High participation of disciplines	2,00	2,00
CIIU	Level of Curricular Integration	No programmes address activities related to the project	Moderate integration of project activities into the HEI curriculum	project activities are actively integrated into the HEI curriculum	1,00	1,00
	Skills Development	Students have experienced limited development of sustainability-related skills	Students have developed sustainability-related skills to some extent, but not fully	Students have experienced significant development of sustainability-related skills	1,00	
LRII	Publications and Presentations	Research results have not been published	Research results have been published in a limited number	Research results have been widely disseminated in academic journals	1,00	1,00

	Improved Quality of Life	The activities have not had a significant impact on the quality of life of the community.	The project actions have contributed to some extent to a better quality of life in the community.	The project activities have had a significant impact on the quality of life in the community.	2,00	
COII	Reduction of Environmental Impacts	No efforts to manage natural resources are observed.	There may be limited efforts to promote sustainable management of natural resources	the activities have had a significant impact on reducing negative environmental impacts	2,00	2,00
	Efficiency in the Use of Resources	The results and benefits achieved do not justify the level of resources used.	Project has achieved some efficiency in the use of resources	It has demonstrated high efficiency in the use of financial resources.	2,00	
RSI	Promotion of Sustainable Practices	The promotion of sustainable practices in the project is minimal	The project has promoted at least two sustainable practices.	The project has effectively promoted more than two sustainable practices.	0,00	1,00

Figure 7 and 8 show the graphical representation of the evaluation results.

Figure 7. Results of the comprehensive evaluation of the Delta Project



The Delta Project has demonstrated a significant alignment with the indicators of the E-ULL-HEIs evaluation tool, the result obtained through the E-ULL-HEIs evaluation tool is 10.5, placing it in the range of interpretation of the tool between 8 and 11, suggesting that the project is achieving satisfactory results with respect to ESD. The interpretation and analysis of the results for each of the indicators is presented below.

COI: With a score of 1.50, this indicates that the project objectives are completely clear and partially aligned with Education for Sustainable Development (ESD) principles, however, the sustainability elements are not comprehensively addressed. This suggests that the project is on track with opportunities for improvement to ensure that activities and outcomes focus on clear sustainable goals that positively impact the teaching-learning process and formalised knowledge production at FAU.

SDPI: Achieves the maximum score of 2.00 for stakeholder diversity and degree of involvement, suggesting a diverse participation of stakeholders in the project, a crucial aspect for the successful implementation and acceptance of sustainable solutions.

IDI: With a score of 2.00, it reflects a diversity of disciplines involved in the project holistically addressing sustainability challenges. Interdisciplinarity is reflected in the collaboration of specialists from different faculties and the integration of applied knowledge in a practical and real way, enriching the educational experience and the development of the project.

CIIU: The score of 1.00 indicates a moderate integration of project activities into the HEI curriculum. This suggests that, although there are efforts to integrate the project into teaching and learning, there are opportunities to strengthen this integration.

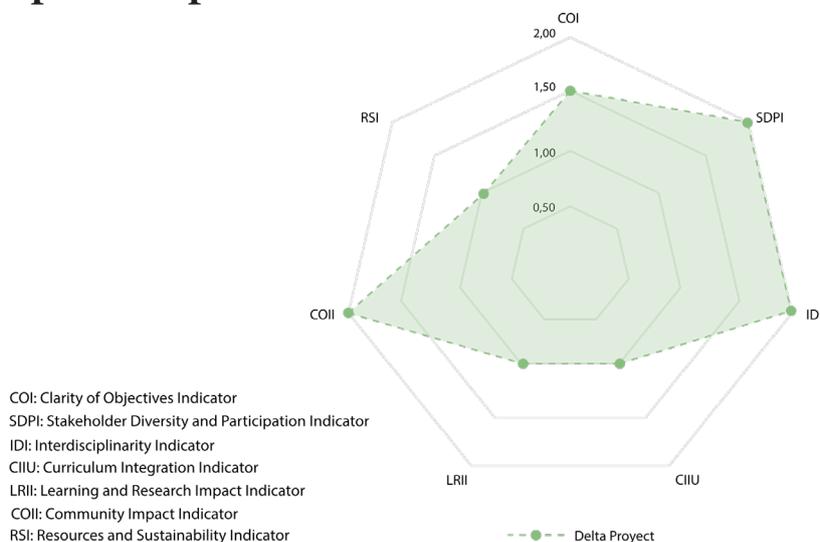
LRII: Scores 1.00, reflecting progress in the development of sustainability-related skills among students, as well as in the generation of scientific output. This result suggests that, although the project has contributed to the promotion of sustainability competences, the depth and breadth of these skills, as well as the volume and scope of related scientific output, have not yet reached their full potential. The need to strengthen these aspects is recognised, which is strongly related to the CIIU indicator.

COII: Reaches the maximum score of 2.00, which indicates a positive impact on the quality of life and the reduction of negative environmental impacts on the community. These results are clear examples of the beneficial effects of the project at both the educational and community levels. The project has promoted the creation of new public spaces and the development of more efficient and sustainable mobility systems for the community, becoming an invaluable research platform for the university and contributing significantly to the well-being and sustainable development of the local community.

RSI: With a resource efficiency score of 1.00, the project demonstrates some efficiency, but with room for improvement. However, the project did not promote additional sustainable practices, which is an area for future development.

The overall assessment reflects a strong performance of the Delta project in several key aspects of sustainability and ESD, especially in clarity of objectives, stakeholder engagement, learning and research impact, and community impact. However, it identifies areas for improvement such as alignment with economic sustainability, deeper curriculum integration, as well as promotion of additional sustainable practices. These results provide an important basis for reflection and continuous improvement of the project, aligning with the objectives of promoting effective and tangible sustainable development through education and community engagement.

Figure 8: Graphical representation of the indicators of Delta Project



4.2. Challenges in the Quintuple Helix Collaboration

The incorporation of the quintuple helix into the Delta Project at the University of Guayaquil involved overcoming several significant challenges. These challenges centred on interdisciplinary integration and effective collaboration between academia, business, government, civil society and the environment. The project faced obstacles related to funding and resources, especially in a context of budgetary constraints.

To address these challenges, an interdisciplinary team was formed that included faculty and students from different faculties, as well as representatives from the municipality and private enterprise. This team actively collaborated in the design and implementation of innovative and sustainable strategies. In addition, the local community was involved in the project, overcoming initial resistance and transforming it into an opportunity for inclusive dialogue and participatory decision-making.

The project also benefited from the formalisation of an inter-institutional agreement between the University and the Municipality of Guayaquil, securing significant funding. This financial support was crucial for the implementation of multidisciplinary activities, the realisation of specialised forums and the integration of education into the project, aligning activities with curricular content and allowing for an effective evaluation of student contributions.

The effectiveness of the ULL model at the UG also faces institutional challenges, especially due to the instability of university authorities influenced by the political dynamics of the country. This situation is compounded by the lack of appropriate legal frameworks to facilitate collaborative projects that effectively respond to local needs and realities. These challenges underline the need for a more stable and adapted approach at institutional level to maximise the potential of ULLs in the university context.

Discussion

The evaluation of the Delta Project, through the E-ULL-HEIs tool, shows alignment with its indicators, implying that the project has achieved significant results as a strategy

for ESD in HEIs. However, further research on how this acquired knowledge translates into practical skills and real-world applications is essential. Furthermore, it would be beneficial to explore the long-term impact of the project on the local community and urban environment.

The Delta Project model presents significant potential for adaptation and replication in other educational institutions. However, it is crucial to consider variations in available resources, academic culture and specific urban needs. Discussing scalability involves addressing both the financial and human resources needed and strategies for adapting the project to different academic environments and cultures.

While ULLs such as the Delta Project show promise for integrating sustainability into education, they face challenges such as long-term financial sustainability and managing multi-stakeholder expectations. A critical perspective on these challenges can provide a more balanced understanding of ULLs and suggest improvements in the planning and implementation of future projects.

One of the keys to the success of projects such as the Delta Project is the active and meaningful participation of students. Addressing challenges in this area, such as curricular integration and fostering student engagement, is essential to maximise the educational and practical benefits of ULL. Innovative strategies to increase student participation and the relevance of these projects to their academic training are critical.

The analysis of several ULLs employing similar methods to the Delta Project reveals diverse approaches to sustainability and urban innovation. To reinforce the Delta Project's case study methodology and provide a comparative framework, several key ULLs have been identified:

Innovation Platform Malmö, Sweden, a project that engages municipal, business, academic and community actors in the renovation of existing apartment buildings to achieve high energy and sustainability standards. It uses learning methods based on discovery, interaction and experimentation, enabling a deep dive into urban sustainability. Like the Delta project, it encourages co-creation and active community participation, involving diverse stakeholders in the innovation process from the outset. However, they differ in that Malmö focuses specifically on the renovation of existing buildings, while the Delta project addresses aspects of public space and its approach to urban sustainability and sustainable education.

The University of Manchester, UK, transforms the university campus into a living laboratory for sustainability science, where lessons and research are applied to real sustainability challenges, promoting the co-production of knowledge and innovative solutions. Like the Delta Project, both use existing infrastructure (university campuses or housing developments) as a platform for applying and testing sustainability solutions. However, the Delta Project could seek to incorporate new technologies, similar to the Manchester approach, to increase the relevance and educational impact of its activities.

Both Suurpelto and Lavras emphasise the importance of interdisciplinary approaches. Both Suurpelto and Lavras stress the importance of interdisciplinary approaches. The Delta Project, like Suurpelto and Lavras, with strengths in citizen participation and interdisciplinarity, could further strengthen its methodology by encouraging closer collaboration between different academic disciplines, reflecting the integrated approach that has been successful in these projects.

Inspired by Suurpelto, increasing community involvement in the Delta Project could improve the practical outcomes and social relevance of its initiatives, ensuring that projects address real-world challenges effectively. Following Lavras' example, the Delta Project could implement metrics to assess the environmental impact of its initiatives, providing quantifiable data to support the effectiveness of its sustainability efforts.

The Delta Project, as a ULL focused on sustainable education, faces challenges and limitations inherent to these innovative spaces. Based on these analyses, we identify crucial elements that can improve the effectiveness of projects such as Delta and ULLs in general.

Governance and institutional policy barriers: A relevant study identified governance barriers affecting sustainable performance, including a lack of information sharing and stakeholder support (Palazzo, 2020). This underlines the need for greater collaboration and institutional support in the Delta project to promote social sustainability.

Inclusive stakeholder engagement: ensuring that all relevant stakeholders are involved in the innovation process from the beginning, similar to the Malmö Innovation Platform.

Applied teaching and research: harnessing university resources to address real-world problems, as seen in Manchester, can enhance the impact and relevance of the Delta Project. Tools such as Process Wheels and MIT's Learning Adventure Card demonstrate how ULL can foster leadership and creative problem-solving skills (Wolff, 2020).

Integrating sustainable development skills: Architecture and urbanism education must integrate sustainable development skills through innovative learning methodologies. Living Labs, such as LOW3 at ETSAV, show how renewable energy projects can be effective tools for this purpose.

Iterative learning and adaptation: adopt a flexible approach to project implementation, allowing for continuous adjustments based on feedback and emerging results, similar to the strategies employed in Lund.

Proven strategies for stakeholder engagement, practical application of research and adaptive project management strengthen the Delta Project and ensure stronger implementation of urban sustainability initiatives.

Conclusions

The Delta Project, implemented at the FAU of the UG, has proven to be an effective tool to promote ESD. This study has shown how the application of a multidisciplinary approach and collaboration between academic, governmental, industry, civil society and environmental actors, essential in the five-fold helix model, are crucial to address complex urban and educational challenges.

Through the E-ULL-HEIs tool, the Delta Project performance was evaluated, highlighting its positive impact on stakeholder diversity and participation, interdisciplinarity, curricular integration, and learning and research. These results not only underline the relevance of the project in promoting sustainable practices, but also demonstrate its capacity to effectively integrate the SDGs into FAU's education and operations.

The Delta Project has faced significant challenges, from cross-sectoral collaboration to active student participation, highlighting the importance of overcoming barriers in

curriculum integration and student engagement to amplify the impact of these innovative spaces in education.

These comparable experiences reveal similar challenges, even when oriented towards promoting sustainability and innovation, as is the case with the projects of the Malmö Innovation Platform, the University of Manchester, the Federal University of Lavras and the ULL in Suurpelto, which share similar challenges focused on promoting sustainability and innovation. Both Malmö and Manchester have identified obstacles such as dependence on external funding and the need for constant institutional support. The Federal University of Lavras, acting as a living laboratory, has implemented sustainable initiatives ranging from water and energy management to transport, facing challenges such as community engagement and the need for ongoing support to maintain and expand their projects. In Finland, Suurpelto highlights the importance of students as innovators, yet integrating their projects in a sustainable way and maintaining their relevance and engagement over the long term represents a significant challenge.

This study highlights how ULLs such as the Delta Project can serve as a model for other educational institutions seeking to integrate sustainability into their curricula. The results suggest that the project has had a positive impact on stakeholder diversity and participation, interdisciplinarity, curricular integration, as well as learning and research. This transdisciplinary, experiential and adaptive approach (TEA approach) (Engels & Walz, 2018; Palazzo, 2019; Palazzo & Shirleyana, 2022), has made it easier for students to not only learn about sustainability and urban development concepts in theory, but also apply and experience them in real and practical contexts. These results not only validate the relevance of the Delta Project in promoting sustainability, but also highlight its ability to effectively integrate the SDGs into FAU education.

Strengthening institutional collaboration and support is essential to overcome governance challenges and promote flexible adaptability and evaluation in the face of change. Active student participation and curricular integration are vital to the success and practical impact of projects such as Delta. Furthermore, it is suggested that future research should explore the adaptation of ULL models in different geographical and cultural contexts, assessing their effectiveness in promoting ESD.

This means that the implementation of the Delta Project has fostered a methodological shift in which students are directly involved in projects that impact and improve their immediate environment. This active, student-centred methodology promotes a deeper understanding of contemporary urban challenges and equips future architects with the tools to address these challenges in innovative and sustainable ways.

In addition, the Delta Project has strengthened collaboration between students, professors and various urban actors, which has enhanced the learning dynamic and increased the relevance of FAU as a centre of innovation in urban sustainability. The transdisciplinary nature of the project has encouraged students to work beyond the traditional constraints of architecture, integrating knowledge from environmental sciences, engineering and social sciences, reflecting a more holistic architectural education adapted to the challenges of the 21st century.

In terms of academic and community impact, the Delta Project has demonstrated how educational interventions focused on sustainability can lead to tangible improvements in the community, strengthening students' civic engagement and their capacity to act

as agents of change in their future professional careers. Through this project, FAU has established an educational model that not only responds to contemporary educational demands, but also actively contributes to urban sustainability.

Future research could develop or improve evaluation tools to more accurately and holistically measure the impact of ULL on education and the community. This case study of the Delta Project not only enriches the existing literature on ULLs and sustainable education, but also lays a solid foundation for exploring new dimensions of research that can contribute significantly to the field of sustainable urban development and educational innovation.

With the right institutional support and further alignment with academic goals, ULLs can become key tools to prepare students to meet the sustainability challenges of the future.

Finally, continuous and detailed evaluations of related projects are recommended to better understand their long-term impact and improve their effectiveness. Adapting educational initiatives in different contexts requires taking into account the diversity of resources, academic culture and specific needs. It is also crucial to address financial sustainability and stakeholder expectations to enrich the development of future projects.

Strengthening collaboration and institutional support is essential to overcome governance challenges and to promote flexible adaptability and evaluation in the face of change.

References

AMORIM, W. S. DE, NEIVA, S. DA S., CASTRO, B. C. G., DEGGAU, A. B., JONCK, A. V., ALBUQUERQUE JUNIOR, C. L. DE, & GUERRA, J. B. S. O. DE A. (2020). "Higher education institutions as drivers of sustainable communities: a case study of the University of Southern Santa Catarina empowering the community". In **Universities and Sustainable Communities: Meeting the Goals of the Agenda 2030** (S. 805–823). Springer.

BHAIRAPPANAVAR, S., LIU, R., & COFFMAN, R. (2018). "Beneficial uses of dredged material in green infrastructure and living architecture to improve resilience of Lake Erie". **Infrastructures**, 3(4). <https://doi.org/10.3390/infrastructures3040042>

BULKELEY, H., COENEN, L., FRANTZESKAKI, N., HARTMANN, C., KRONSELL, A., MAI, L., MARVIN, S., MCCORMICK, K., VAN STEENBERGEN, F., & VOYTENKO PALGAN, Y. (2016). "Urban living labs: governing urban sustainability transitions". **Current Opinion in Environmental Sustainability**, 22, 13–17. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2017.02.003>

CARAYANNIS, E., & CAMPBELL, D. F. J. (2013). "Triple Helix, Quadruple Helix and Quintuple Helix and How Do Knowledge, Innovation and the Environment Relate To Each Other". **Regional Development**, 535–565. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-0882-5.ch3.8>

CARAYANNIS, E. G., & CAMPBELL, D. F. J. (2021). "Democracy of Climate and Climate for Democracy : the Evolution of Quadruple and Quintuple Helix Innovation Systems Introduction : Helices Development in Comparison". **Journal of the Knowledge Economy**, 2050–2082. <https://doi.org/10.1007/s13132-021-00778-x>

CHATTERS, R., DIMAIRO, M., COOPER, C., DITTA, S., WOODWARD, J., BIGGS, K., OGUNLEYE, D., THISTLETHWAITE, F., YAP, C., & ROTHMAN, A. (2024). "Exploring

the barriers to, and importance of, participant diversity in early-phase clinical trials: an interview-based qualitative study of professionals and patient and public representatives”. **BMJ open**, 14(3), e075547.

CHÁVEZ, J. D. (2015). **La investigación en los campos de la arquitectura: reflexiones metodológicas y procedimentales**. Universidad Nacional de Colombia.

DEFILA, R., & DI GIULIO, A. (2019). “Transdisziplinär und transformativ forschen, Band 2”. **Springer VS, Wiesbaden**. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-3-658-27135-0>

DENZIN, N. K. (2017). **The research act: A theoretical introduction to sociological Methods**. Routledge.

ELO, S., & KYNGÄS, H. (2008). “The qualitative content analysis process”. **Journal of advanced nursing**, 62(1), 107–115.

ENGELS, A., & WALZ, K. (2018). “Dealing with Multi-Perspectivity in Real-World Laboratories: Experiences from the Transdisciplinary Research Project Urban Transformation Laboratories”. **GAIA-Ecological Perspectives for Science and Society**, 27(1), 39–45.

EVANS, J., JONES, R., KARVONEN, A., MILLARD, L., & WENDLER, J. (2015). “Living labs and co-production: University campuses as platforms for sustainability science”. **Current Opinion in Environmental Sustainability**, 16, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.cosust.2015.06.005>

FEDERLEY, M., FRIEDRICH, P., & KARLSSON, A. (2014). **SubUrbanLab: D 2.1 Boundary conditions for successful Urban Living Labs**. https://cris.vtt.fi/ws/portalfiles/portal/33322603/SubUrbanLab_D2.1_Boundary_conditions_for_successful_Urban_Living_Labs.pdf

GARCÍA RIVERA, T. M. (2021). “Enseñar a investigar en arquitectura: una discusión pendiente más allá del proyecto arquitectónico”. **Academia XXII**, 12(23), 67–81.

GOTTDIENER, M., HOHLE, R., & KING, C. (2019). **The new urban sociology**. ROUTLEDGE

HUGO, H., ESPINOZA, F., MORALES, I., ORTIZ, E., PÉREZ, S., & SALCEDO, G. (2018). “Delta project: Towards a sustainable campus”. **Sustainability**, 10(10), 3695. <https://doi.org/10.3390/su10103695>

JUJÄRVI, S., & PESSO, K. (2013). “Actor Roles in an Urban Living Lab: What Can We Learn from Suurpelto, Finland? 3 (November)”. **Technology Innovation Management Review**, 3(11): 22-27.

MASSECK, T. (2015). **Teaching Sustainability - Living Labs in Architecture**. UNIVERSITAT POLITÈCNICA DE CATALUNYA (UPC).

..... (2017). “Living Labs in Architecture as Innovation Arenas within Higher Education Institutions”. **Energy Procedia**, 115, 383–389. <https://doi.org/10.1016/j.egypro.2017.05.035>

MCCORMICK, K., & KISS, B. (2015). “Learning through renovations for urban sustainability: The case of the Malmö Innovation Platform”. **Current Opinion in Environmental Sustainability**, 16, 44–50.

MELVIN, C. L., HARVEY, J., PITTMAN, T., GENTILIN, S., BURSHELL, D., & KELECHI, T. (2020). “Communicating and disseminating research findings to study participants: Formative assessment of participant and researcher expectations and

preferences”. **Journal of clinical and translational science**, 4(3), 233–242.

MORALES, I., SEGALÁS, J., & MASSECK, T. (2023). “Urban Living Labs : A Higher Education Approach to Teaching and Learning about Sustainable Development”. **Sustainability**, 15(20), 1–20. <https://doi.org/https://doi.org/10.3390/su152014876>

..... (2024). “Evaluation of the Urban Living Lab in HEIs towards Education for Sustainable Development (E-ULL-HEIs)”. **Frontiers in Education**, 9. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1412380>

MULDER, I., & STAPPERS, P. J. (2016). “Co-creating in practice: Results and challenges”. 2009 **IEEE International Technology Management Conference**, ICE 2009. <https://doi.org/10.1109/ITMC.2009.7461369>

NEUENDORF, K. A. (2017). **The content analysis guidebook**. Sage.

NICOLAU-CORBACHO, A., VÁZQUEZ, A. V., & LÓPEZ, T. G. (2019). “Incorporación del blended learning al taller de proyectos arquitectónicos”. **Jornadas sobre Innovación Docente en Arquitectura**.

O'BRIEN, W., DORÉ, N., Campbell-Templeman, K., Lowcay, D., & Derakhti, M. (2021). “Living labs as an opportunity for experiential learning in building engineering education”. **Advanced Engineering Informatics**, 50, 101440. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.aei.2021.101440>

PALAZZO, E. (2019). “Teaching transdisciplinarity in landscape architecture curriculum for resilient urban places”. **Proceedings of the ECLAS and UNISCAPE Annual Conference**, 107.

..... (2020). “Universities and Sustainable Communities: Meeting the Goals of the Agenda 2030”. In **World Sustainability Series** (Número February). <https://doi.org/10.1007/978-3-030-30306-8>

PALAZZO, E., & SHIRLEYANA. (2022). “The TEA Evaluation Toolkit: Assessing Transdisciplinary, Experiential, and Adaptive Learning and Teaching in Urban Design Studios”. **Education and Urban Society**, <https://doi.org/00131245221106732>.

PALINKAS, L. A., HORWITZ, S. M., GREEN, C. A., WISDOM, J. P., DUAN, N., & HOAGWOOD, K. (2015). “Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research”. **Administration and policy in mental health and mental health services research**, 42, 533–544.

PANTALEÃO, C. C., & CORTESE, T. T. P. (2018). “Sustainable Campus in Brazilian Scenario: Case Study of the Federal University of Lavras”. In W. Leal Filho, F. Frankenberger, P. Iglecias, & R. C. K. Mülfarth (Hrsg.), **Towards Green Campus Operations. World Sustainability Series** (S. 503–517). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76885-4_34

PASSAILAIGUE, R. (2019). **Informe de Rendición de Cuentas UG-2019**.

PIZIAK, B., BIEN, M., JARCZEWSKI, W., & NER, K. (2023). “Exploring Urban (Living) Labs: A Model Tailored for Central and Eastern Europe’s Context”. **Sustainability**, 15(16), 12556.

SACHS, J. D., KROLL, C., LAFORTUNE, G., FULLER, G., & WOELM, F. (2022). **Sustainable development report 2022**. Cambridge University Press.

SEIS MENDOZA, L. A. (2023). **Análisis del Impacto Generado por la Regeneración Urbana en la Avenida Delta**, Universidad De Guayaquil. REPOSITORIO INSTITUCIONAL UNIVERSIDAD SAN GREGORIO DE PORTOVIEJO.

SENGERS, F., WIECZOREK, A. J., & RAVEN, R. (2019). "Experimenting for sustainability transitions: A systematic literature review". **Technological Forecasting and Social Change**, 145, 153–164. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.techfore.2016.08.031>

SIVASUBRAMANIAM, S., DLABOLOVÁ, D. H., KRALIKOVA, V., & KHAN, Z. R. (2021). "Assisting you to advance with ethics in research: an introduction to ethical governance and application procedures". **International Journal for Educational Integrity**, 17, 1–18.

STEEN, K., & BUEREN, E. VAN. (2017). "The Defining Characteristics of Urban Living Labs". **Technology Innovation Management Review**, 7(7), 21–33.

VON WIRTH, T., FRANTZESKAKI, N., & LOORBACH, D. (2020). "Urban living labs as inter-boundary spaces for sustainability transitions?" In **Handbook on planning and complexity** (S. 237–257). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/https://doi.org/10.4337/9781786439185.00017>

WAN, Z. (2019). "Participant selection and access in case study research". Challenges and Opportunities in Qualitative Research: Sharing Young Scholars' **Experiences**, 47–61.

WOLFF, P. J. (2020). "Adventure Cards, Process Wheels, and a Vision for Digital Storytelling: Learning from Leonardo". In W. Leal Filho, A. L. Salvia, R. W. Pretorius, L. L. Brandli, E. Manolas, F. Alves, U. Azeiteiro, J. Rogers, C. Shiel, & A. Do Paco (Hrsg.), **Universities as Living Labs for Sustainable Development: Supporting the Implementation of the Sustainable Development Goals** (S. 417–433). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030->

Other sources:

EDUCATE. (2012). Educación en Arquitectura Sostenible Libro blanco- Resumen ejecutivo. In Environmental Design in University Curricula and Architectural Training in Europe.

2017. Tomadas de página web: TORRES, K. (2017, August 9). La av. Delta enfrenta nuevas restricciones de tránsito. El telégrafo. Documento consultado en Internet el 25 /08/ 2023 en <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/38/10/la-av-delta-enfrenta-nuevas-restricciones-de-transito>

2019. Tomadas de página web: Universidad de Guayaquil. (2019). Universidad de Guayaquil. Documento consultado en Internet el 15 /12/ 2023 en <http://www.ug.edu.ec/>

2019. Tomadas de página web: Amsterdam Institute for Advanced Metropolitan Solutions. (2019). Urban Living Labs. Documento consultado en internet 13/06/2023 en <https://www.ams-institute.org/how-we-work/living-labs/>

.....

Acknowledgments: This research has been carried out with the support of the University of Guayaquil through its 2016 scholarship programme and the Academic Vice Rectorate that approved the Delta Project, FCI project (Internal Competitive Funds).



Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 117-127

ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813482>

Influencia de la Ley de Servicio Civil y el Valor Público en el Gobierno Regional de Piura, Perú 2023

Hugo Fidel Garcés Solano

Resumen

El artículo tiene como objetivo evaluar la influencia de la Ley de Servicio Civil de Perú mediante el concepto de valor público en el gobierno regional de Piura, 2023, según la percepción de los oferentes, utilizando una encuesta entre 76 trabajadores de la sede gubernamental central de la región. Se propone una variación conceptual por la cual aspectos subjetivos como meritocracia, confianza institucional, legitimidad y percepción de ética de la función pública son consustanciales y de enriquecedores de la noción de valor público. La muestra fue escogida por muestreo no probabilístico por conveniencia. Se pudo conocer que según el coeficiente de correlación de Pearson la dimensión meritocracia y la dimensión confianza presentan una correlación moderada, así como sucede entre la dimensión meritocracia y la dimensión legitimidad, aunque la dimensión *ética pública* y la dimensión satisfacción pública presentan una correlación débil. Se concluye que el valor público agregado debe medirse mediante variables de la intersubjetividad política, dando realidad a la racionalidad de la eficiencia política prevista en la Ley. Ello indica que no es posible aumentar el valor público en la acción de los funcionarios mientras el proceso oferente (y muy probablemente usuario) perciba procesos tediosos y burocráticos que generan ineficiencia, falta de ética y hasta corrupción.

Palabras Clave: Ley de Servicio Civil; valor público; gestión pública; servidores públicos.

Influence of the Civil Service Law and Public Value in the Regional Government of Piura, Peru 2023

Abstract

The article aims to evaluate the influence of the Civil Service Law through the concept of public value in the regional government of Piura, 2023, according to the perception of the servants, using a survey among 76 workers at the main offices the Regional Government of Piura. A conceptual variation is proposed by which subjective aspects such as meritocracy, institutional trust, legitimacy and perception of ethics of the public function are inherent and enriching the notion of public value. The sample was chosen by non-probabilistic convenience sampling. It was known that according to the Pearson correlation coefficient, the meritocracy dimension and the trust dimension present a moderate correlation, as does the case between the meritocracy dimension and the legitimacy dimension, although the public ethics dimension and the public satisfaction dimension present a weak correlation. It is concluded that the added public value must be measured through variables of political intersubjectivity, giving reality to the rationality of political efficiency provided for in the Law. This indicates that it is not possible to increase public value in the action of officials while the offering process (and most likely user) perceive tedious and bureaucratic processes that generate inefficiency, lack of ethics and even corruption.

Keywords: Civil Service Law; *Public Value*; Public Management; Public Servants.

Introducción

Dentro de las instituciones públicas se hace necesaria la implementación del *valor público*. Se trata de un concepto ampliamente utilizado pero de definición esquivada. La revisión bibliográfica ha partido de la determinación de tres variables: una que enfoca la racionalidad de la política (según la relación objetivos resultados) además de la participación democrática, una segunda que enfoca la necesidad de que las variables macro-económicas conlleven un impacto en la dimensión socioeconómica, que se le llama valor económico en la esfera de lo público, y una tercera que enfoca las nuevas teorías en ciencias políticas, basadas en la fenomenología intersubjetiva, por la que la percepción de eficiencia aporta a la legitimidad real de política y por tanto, de ahí depende su éxito. En este contexto, se hace necesario establecer las tres concepciones.

La primera definición es sustentada por los organismos internacionales dedicados al desarrollo sustentable nacional (CEPAL ILPES, 2022). Según ese organismo, se refiere a:

“(...) el valor que los y las ciudadanos dan a los bienes y servicios recibidos del estado si éstos satisfacen una necesidad sentida con calidad y oportunidad, es un mecanismo potente para el logro del desarrollo sostenible. El concepto no solo permite confluir objetivos sociales, económicos y ambientales en definiciones estratégicas e intervenciones de las instituciones públicas, sino también admite los principios para una implementación indivisible, universal, participativa y democrática.” (2021, 1)

Esta es la misma óptica de Guerrero (2020), quien indica que el valor público se refiere a la generación de beneficios, cumplir derechos y satisfacer los requerimientos de los ciudadanos en los organismos del Estado. Esta noción también es correspondiente con la visión de la Ley de Servicio Civil del Perú, por la cual es posible confundir el valor público con la función misma del servicio civil. Sus principios son la objetividad y la clara relación medible y evaluables entre objetivos y resultados. Por ello, la Ley de Servicio Civil (Congreso de la República, 2013)¹ establece, en su artículo 22:

“Proceso de evaluación de desempeño: La evaluación de desempeño es el proceso obligatorio, integral, sistemático y continuo de apreciación objetiva y demostrable del rendimiento del servidor público en cumplimiento de los objetivos y funciones de su puesto (...). Todo proceso de evaluación se sujeta a las siguientes reglas mínimas:

- a) Los factores a medir como desempeño deben estar relacionados con las funciones del puesto.*
- b) Se realiza en función de factores o metas mensurables y verificables.*
- c) El servidor debe conocer por anticipado los procedimientos, factores o metas con los que es evaluado antes de la evaluación.*
- d) Se realiza con una periodicidad anual.*
- e) El servidor que no participe en un proceso de evaluación por motivos atribuibles a su exclusiva responsabilidad es calificado como personal desaprobado.”*

Esta aproximación al modelo de servicio civil corresponde a la naturaleza objetivista de la definición, la cual entrega toda la responsabilidad de la eficiencia del servicio público a la simetría y perfección de los objetivos de la política, independientemente de que encuentren legitimidad o no en la ciudadanía. El centro de la definición es “la función pública”, la cual es determinada por los organismos rectores a partir de los principio de racionalidad y eficiencia.

Por ello es que la atención que se le presta a los ciudadanos por parte de las instituciones gubernamentales es conocido como servicio civil, el cual es descrito por Boyer (2019), como los individuos que están al servicio del Estado, incluyendo además las medidas institucionales por medio de las cuales se articulan y gestionan a estos individuos, asegurando los intereses de la sociedad así como los derechos de quienes presten sus servicios a Estado.

Martínez (2022), asegura que la calidad del servicio civil es un elemento primordial en la capacidad del Estado y la manera en que presta el servicio a los ciudadanos. Por cuanto señala que el talento humano constituye un pilar fundamental dentro de cualquier organización, y en el caso de las instituciones públicas es necesario que cuenten con servidores públicos preparados y motivados para el cumplimiento de sus funciones y de esta forma las instituciones funcionen.

1 En Perú se crea la Ley de Servicio Civil, No. 30057 y su reglamento en junio 2008, conocida también como Servir, tiene como propósito la creación de un régimen diferente y propio para los que laboran en las instituciones públicas a cargo del Estado y para todos los niveles de gobierno (López, 2022). Según Paiva (2020) esta ley nació con el fin de optimizar las condiciones de todos los servidores públicos que ejercen labores en los distintos niveles de gobierno, sin embargo, su implementación será progresivo, donde las instituciones deberán ajustar sus herramientas de gestión para obtener el éxito.

Esta visión centra la idea de valor público en la eficiencia y ésta, a su vez, en la adecuada del sistema para lo que fue concebido. Sin embargo, como se revisará más adelante, este concepto es insuficiente pues no entiende los aportes fundamentales de la fenomenología política y la idea de realidad política.

La segunda noción es la que importa la idea de valor de la teoría económica y la aplica al ámbito civil observando sus capacidades de impacto en lo socio-económico. Se desarrolló asumiendo que la prestación de servicios civiles por parte del Estado, es algo extraordinario a su naturaleza, y tiene por tanto el objetivo de disimular la explotación (en el entendido de que el Estado es una herramienta de las clases poderosas):

“En ese contexto, el del Estado de Derecho, de los fundamentos ideológicos de la Revolución y de los datos sociológicos de una burguesía emergente, el servicio público aparecerá como una suerte de compromiso - de “reconciliación” - del Estado con los intereses particulares (...) El Estado encarna la razón -el interés general-; la sociedad, en cambio, los intereses particulares, que en la sociedad burguesa se identifican con la actividad económica”? (...) La prestación disimula la dominación. El particular se beneficia de la gestión y limita por otra parte, en nombre de la libertad de industria y comercio, la competencia del Estado”.⁸ Este compromiso ideológico refuerza la posición de la “burguesía de negocios”, y así se entiende la importancia que en esta época adquiere la figura del concesionario. En ese momento histórico la concesión del servicio público, es decir, su gestión por particulares, es el único medio que el Estado acepta para satisfacer las crecientes demandas sociales (Kresalja, B., 1999)”

De este modo, lo que es importante en este concepto es agregar valor público a la función estatal es que el servidor público sea funcional al sistema de enriquecimientos, del mismo modo que la empresa privada obtiene más beneficios cuando agrega más valor a sus ofertas. El ángulo de Conejero Paz (2014) es correspondiente, al respecto. Este autor dice que el concepto proviene originalmente de Mark Moore en 1995 y explica:

“La propuesta central de Moore consiste en que los recursos públicos deben ser utilizados para incrementar valor, de la misma forma en que se crea valor en el sector privado. Teniendo en consideración que el valor público debe ir más allá de un enfoque de impactos monetarios y debe incluir beneficios sociales percibidos por los ciudadanos. Una perspectiva más general considera al valor público como un enfoque integral para pensar en la gestión pública y en la mejora continua de los servicios públicos (Constable et al. 2008: 9)”

La tercera y última noción es la que incluye lo que apenas empezaba a incorporarse en la noción anterior: la percepción de los ciudadanos. La fenomenología (y luego su derivación, el construccionismo) entiende la realidad de una manera novedosa para el empirismo y el positivismo racionalista (Castro Aniyar & Cañarte, 2020): la intersubjetividad define la realidad, y no la práctica objetiva de la política. En este sentido, lo que es importante para la función pública es la legitimidad, la confianza, la percepción de ética y, dentro de éstas, la percepción de racionalidad política. La racionalidad objetiva definida por la relación objetivos-resultados en la práctica política, así vista, sería secundaria. La satisfacción corresponde a las demandas y las necesidades percibidas por los ciudadanos y no por las necesidades de la maquinaria de Estado, aunque pueda parecer que no es así.

Chilet observa que lo que se debe relevar de la obra de Moore es que:

“el Valor público se define como ‘atender las demandas ciudadanas’, así el valor público es un concepto eminentemente subjetivo, que se encuentra en los deseos y las percepciones de los ciudadanos” (...) “Por su parte Blaug (2006) abona en este concepto sugiriendo que ‘valor público es aquello que el públi-co valora’. Y el BID (2016) menciona que el valor público ‘se concentra en las demandas que la ciuda-danía valora y percibe como valiosas, para ello, el Estado lo debe incluir en sus mandatos (leyes y regulaciones)’”. (2019, 28)

La subjetividad del fenómeno de valor público, no significa que desaparece la condición objetiva, sino que se propone ésta como una herramienta en la generación de impactos en la realidad de los usuarios y operadores. Chilet continúa:

“El valor público está presente en la transformación social, las variables estratégicas, los resultados, las acciones estratégicas, el servicio público y los procesos y actividades de la cadena de valor público (...) Existe una relación entre el desarrollo moral y el valor público. Los funcionarios y servidores públicos que fortalecen sus valores éticos y determinan la utilidad de los derechos fundamentales y el contrato social y su autonomía de su ética universal, deberían tener una actitud positiva en la rendición de cuentas y la responsabilidad” (2019, 43)

Por esta razón, esta investigación sostiene la evaluación del alcance del valor público frente a la Ley de Servicio Civil, la confianza, la meritocracia, la legitimidad, ética pública y satisfacción pública, todas variables de calidad intersubjetiva.

El artículo buscará así evaluar la influencia de la Ley de servicio civil y el valor público en el gobierno regional de Piura, 2023.

Método

Tipo de investigación

La investigación se basó en una investigación de tipo correlacional que permitió medir el grado de influencia existente entre la ley del servicio civil y el valor público en el gobierno regional de Piura, 2023.

De igual manera se menciona que es de tipo descriptivo pues el propósito es interpretar las realidades del hecho de estudio, a través del análisis y registro de información relevante y relacionada al tema de la investigación, esto se realiza con el apoyo documental de trabajos de grado, artículos científicos indexados en revistas de impacto.

Diseño de la investigación

El diseño aplicado es no experimental, el cual según Hernández et al. (2014) es aquel donde no se manipulan las variables de manera deliberada, es decir se observan los hechos como normalmente transcurren. De igual manera, se aplicó un diseño bibliográfico a través de una revisión sistemática, y rigurosa para analizar los fenómenos relacionados con las variables de estudio.

Población y muestra

La población de estudio estuvo conformada por 350 trabajadores de la sede central del Gobierno Regional de Piura y tienen la condición de nombrados y en donde se encuentra un total de 232 hombres (66%), 118 mujeres (34%).

La muestra fue escogida por medio del muestreo no probabilístico por conveniencia determinando 76 trabajadores que laboran en la Sede Central del Gobierno Regional de Piura.

Declaración de variables y dimensiones

Variable 1: Ley del servicio civil

Dimensiones de la variable 1: meritocracia, ética pública, eficiencia y eficacia

Variable 2: Valor público

Dimensiones de la variable 2: satisfacción pública, confianza, legitimidad

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Se aplicó como técnica una encuesta a través de un cuestionario, dicho instrumento estuvo conformado por 40 preguntas (20 preguntas de la Variable 1 y 20 preguntas de la variable 2), con respuestas tipo Likert cuyos valores estaban dispuestos de la siguiente manera: Siempre (5), Casi siempre (4), A veces (3), Casi nunca (2), Nunca (1).

Este cuestionario se validó a través de expertos, así como a través del coeficiente de Alfa de Cronbach mostrando los siguientes valores:

Tabla 1. **Confiabilidad del instrumento**

Confiabilidad	K	α
Ley del servicio civil	20	0.735
Valor público	20	0.726

Por lo cual se puede determinar que ambas variables, demostraron una consistencia aceptable lo que significa que las preguntas son adecuadas, y correctamente establecidas.

Posteriormente los resultados obtenidos de la encuesta aplicada, se procesaron por medio del uso del programa Excel.

Resultados y discusión

A continuación, se muestran los resultados de la encuesta posterior al análisis estadístico de la base de datos:

Tabla 2. **Correlación entre la dimensión Meritocracia de la V1 con la dimensión Confianza de la V2**

Correlación	
	Confianza
Meritocracia	-0.479

En cuanto a los resultados reflejados en la tabla 2 Para el análisis de resultados, según el coeficiente de correlación de Pearson = -0.4799 , se puede decir que la dimensión meritocracia y la dimensión confianza presentan una correlación moderada. Dado que el valor de r es negativo, indican una relación inversa.

Esto hace referencia a que, al existir la meritocracia para los puestos de trabajo en la municipalidad, disminuye la confianza entre aquellos empleados que han sido escogidos por razones externas fuera de sus capacidades y aptitudes (influencia y contactos).

Esto lo menciona Mariano quien indica que muchas entidades públicas “mantienen estructuras tradicionales de recursos humanos” (2021, 9), lo que evita la introducción de la meritocracia dentro de la gestión pública, generando mayores niveles de burocracia, de procesos ineficientes y gestiones deficientes.

Tabla 3. Correlación entre la dimensión Meritocracia de la V1 con la dimensión Legitimidad de la V2

<i>Correlación</i>	
	<i>Legitimidad</i>
<i>Meritocracia</i>	-0.452

Para el análisis de resultados, según el coeficiente de correlación de Pearson = -0.4524 , se puede decir que la dimensión meritocracia y la dimensión legitimidad, presentan una correlación moderada. Dado que el valor de r es negativo, lo que indica una relación negativa es decir inversa entre ambas dimensiones.

Esto se refiere a que la meritocracia no tiene mucha importancia cuando se trata de ingresar a un puesto público, ya que en muchas ocasiones estos puestos tienen un candidato previamente escogido esto lo menciona Salazar (2022) y con especial énfasis en los cargos de confianza, confirmando así, que la mayoría de los puestos elegidos no demuestran legitimidad en el proceso de selección, pues muchos de los escogidos no cumplen con los requisitos necesarios para ocupar los puestos de trabajo disponibles.

En la tabla 4 se muestra la correlación existente entre la dimensión ética pública y la satisfacción pública.

Tabla 4. Correlación entre la dimensión ética pública de la V1 con la dimensión satisfacción pública de la V2

<i>Correlación</i>	
	<i>Satisfacción pública</i>
<i>Ética publica</i>	0.230

En esta tabla se muestra que según el coeficiente de correlación de Pearson = 0.230 , se puede decir que la dimensión ética pública y la dimensión satisfacción publica presentan una correlación débil. Y como el valor es positivo se muestra una relación positiva entre las dimensiones de estudio.

Con respecto a la ética pública Pérez (2023) menciona que la ética en la gestión

pública garantiza que el gobierno sea efectivo y confiable, pues busca beneficios para la sociedad, además que promueve la confianza de estos y a su vez alcanza la satisfacción del pueblo. Con base en esto se indica que, a mayor existencia de ética dentro de la gestión pública, mayor será la satisfacción de los ciudadanos.

En la tabla 5 se muestra la correlación existente entre la dimensión ética pública y la satisfacción pública

Tabla 5. Correlación entre la dimensión ética pública de la V1 con la dimensión satisfacción pública de la V2

Correlación	
	<i>Satisfacción pública</i>
<i>Eficiencia y eficacia</i>	0.237

Para el análisis de resultados, según el coeficiente de correlación de Pearson = 0.2375, se puede decir que la dimensión eficiencia y eficacia con la dimensión satisfacción pública presentan una correlación débil. Dado que el valor de r es positivo, indica una relación positiva entre las dimensiones.

Se puede interpretar que al implementar la Ley del Servicio Civil se puede llegar a mejorar los niveles de eficiencia y eficacia en los procesos de gestión pública, por lo que mayor será la satisfacción de los usuarios que acuden a la municipalidad generando un alto valor público hacia los servidores (Moriano, 2021).

Conclusiones

La presente investigación demuestra que la implementación de la Ley de Servicio Civil se ve amenazada por la percepción de ética pública, poniendo en entredicho el desempeño de un servicio público de calidad. Se sugiere comprender la idea intersubjetiva de la realidad política como una forma optimizar el valor publico dentro de la nación.

Sin embargo, para que esto sea posible, y lograr un buen desempeño laboral de los funcionarios, es necesario el cumplimiento de la ley, pero también el liderazgo que procure la igualdad, mérito, compensaciones, capacitaciones, transparencia y protección del talento humano, el cual es el encargado de atender a cada uno de los ciudadanos que demandan un servicio público.

La investigación está reflejando un agotamiento del modelo burocrático, expresado por grupos de funcionarios y trabajadores renuentes a los cambios y acostumbrados a los procesos tediosos y burocráticos asociables a la ineficiencia, la falta de ética y la corrupción.

Referencias

AGUILAR-BAROJAS, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de salud. **Salud en Tabasco**, 15(2), 333-338 . Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/487/48711206.pdf>

ALCOSER, A. A., & QUISPE, R. J. (2020). Gestión de recursos humanos y calidad de servicio en la Superintendencia Nacional de Migraciones, Sede Central de Lima, 2019. **Revista Journal Gobierno y Gestión Pública**, 7(2). Obtenido de <https://>

portalrevistas.aulavirtualusmp.pe/index.php/RevistaGobiernoyG/article/view/2408f

ALVAREZ, G. (2019). **Política educativa de excelencia y estrategias de la nueva gestión pública. Estudio de caso finlandia y catanlunya.** Tesis, Universitat de Barcelona, Barcelona. Obtenido de https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/136223/1/GAJ_TESIS.pdf

ALVITRES, J. A. (2021). **Modelo implementación de ley de servicio civil en el desempeño laboral del personal administrativo de la municipalidad distrital de Guadalupe.** Tesis, Universidad César Vallejo, Chiclayo. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/55214/Alvitres_SJA-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BOTELLO, R. D. (2020). **Valor público y el programa Tu Alcalde te Escucha en la Subgerencia de Control, Operaciones y Sanciones de la Municipalidad Distrital de Ate, 2019.** Tesis, Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/51278/Botello_SRD-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

BOYER, J. (2019). **El derecho de la función pública y el servicio civil. Nociones fundamentales.** Lima, Perú. Obtenido de <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/170359/El%20derecho%20de%20la%20funcion%20publica.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

CABANA, S. R., CORTÉS, F., CONTRERAS, F. A., & VARGAS, V. F. (2020). Influencia del control de gestión al valor público generado en servicios dependientes del ministerio de economía, fomento y turismo, Chile. **Revista Información Tecnológica**, 31(2). Obtenido de https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07642020000200103&script=sci_arttext

CANAZA, H., FLORES, Y., & VERÓNICA, T. (2021). Administración de recursos humanos y la calidad del servicio al público en la municipalidad de Usicayos. **Revista Gestionar**, 1(3). Obtenido de <https://revistagestionar.com/index.php/rg/article/view/11/11>

CARCAUSTO, C. R., RODRÍGUEZ, I. R., & TICONA, M. N. (2021). Motivación de los servidores públicos para el tránsito a la Ley Servir en la Municipalidad Provincial de San Román - Juliaca. *Waynarroque*, **Revista de Ciencias Sociales Aplicadas**, 1(2), 55-62. Obtenido de <https://www.unaj.edu.pe/revistacientificawaynarroque/index.php/rscaw/article/view/14/14>

CEPAL ILPES (2022). **Valor público y gestión por resultados.** https://www.cepal.org/sites/default/files/courses/files/valor_publico_y_gestion_por_resultadosv3.pdf

CHILET, J. A. (2019). Desarrollo moral y valor público. **Revista Saber Servir**(2). Obtenido de <https://revista.enap.edu.pe/article/view/3473/4016>

Congreso de la República (2012). LEY DEL SERVICIO CIVIL .

Normas Legales. 498585 https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/105200/30057-22-07-2013_09_46_37-30057.pdf?v=1645457366

CORDERO, A. M., CÓRDOVA, N. J., MOREIRA, M. C., & QUEVEDO, J. M. (mayo de 2020). Habilidades blandas, un factor de competitividad en el perfil del servidor público. **Revista Polo del Conocimiento**, 5(5), 41-63. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7506213>

ESPINOZA, R., RAMOS, O. M., ESPINOZA, M. A., & ASCA, P. G. (enero-abril de

2021). El desempeño laboral e intención de rotación de los trabajadores de la Unidad de Recursos Humanos de la DRELM, un análisis cuantitativo. **Revista INNOVA**, 6(1), 61-83. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7878912>

FLORES, H. V., & GONZALEZ, D. G. (2020). Ley servir y el desempeño laboral en la Dirección Regional de Trabajo y Promoción del Empleo de Ucayali. **Revista Sciéndo**, 23(2), 121-124. Obtenido de <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/SCIENDO/article/view/2945/3280>

GONZÁLEZ, D. (enero-julio de 2022). Reflexión sobre compromiso ético en la gestión pública de gobiernos locales sobre patrimonio cultural 2021. **Revista Científica Yachaq**, 5(1). Obtenido de <https://revista.uct.edu.pe/index.php/YACHAQ/article/view/213/262>

GUERRERO, S. d. (2020). **Propuesta de un modelo de gestión para la ejecución de estudios de control en la gestión de talento humano a las instituciones públicas, para la Dirección de Control del Servicio Público del Ministerio del Trabajo**. Tesis, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito. Obtenido de <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/7898/1/T3426-MDTH-Guerrero-PROPUESTA.PDF>

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., & BAPTISTA, P. (2014). **Metodología de la Investigación** (6ª ed. ed.). México: McGraw Hill. Obtenido de <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

ILPES-CEPAL (2021). Enfoque de resultados y valor público. https://www.cepal.org/sites/default/files/courses/files/enfoque_de_resultados_y_valor_publico_web.pdf

KRESALJA, B. (1999). El rol del Estado y la gestión de los servicios públicos. *Thémis*. **Revista de Derecho**. PUCP. <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/themis/issue/view/1003>

LANDA, M. J., ASTETE, C., & GAMONAL, J. A. (2021). Implementación del régimen “SERVIR” en el análisis de puestos de los servidores designados de una universidad pública peruana. **Revista Gestión del Tercer Milenio**, 24(47), 39-49. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/20578/16743>

LÓPEZ, A. (2022). **Modernización del Estado, la actuación del Congreso de la República y la aprobación de la Ley No. 31131**. Tesis, Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/94593>

MANAYAY, D. I. (2021). **Gestión Pública y Calidad de Servicio en la Municipalidad Provincial de Ferreñafe, durante el periodo 2020**. Tesis, Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/75360/Manayay_VDI-SD.PDF?SEQUENCE=1&ISALLOWED=Y

MARTÍNEZ, J. J. (2022). Reforma del servicio civil: Recuento de lo que ha ocurrido, la situación que estamos y posibles caminos a seguir en el corto plazo. **Documento de Políticas Públicas** (6). Obtenido de <https://gobiernoygestionpublica.edu.pe/iggp1/wp-content/uploads/2022/08/DPP.N%C2%Bo6.2022.pdf>

MINAYA, M. B., & LOPEZ, N. I. (2019). **La meritocracia y la gestión por competencias en los trabajadores del Gobierno Regional de Junín en el año 2018**. Tesis, Universidad Peruana Los Andes, Huancayo. Obtenido de https://repositorio.upla.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12848/922/T037_47416665_T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

MORALES, C., & REY, W. (2020). El sistema administrativo de gestión de recursos humanos y la Ley del Servicio Civil en la Universidad Nacional del Centro del Perú 2018-2019. **Revista Horizonte de la Ciencia**, 11(20), 87-94. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762176>

MORIANO, N. Y. (2021). Impactos y beneficios de la implementación de la Ley de Servicio Civil en la UNMSM. **Revista Gestión en el Tercer Milenio**, 24(48), 39-47. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/21818/17408>

PAIVA, D. M. (2020). Las faltas disciplinarias previstas en la Ley del Servicio Civil: análisis y experiencias. **Revista Saber Servir** (3). Obtenido de <https://revista.enap.edu.pe/article/view/3914/4366>

PÉREZ, M. (2023). **Importancia de la ética en la gestión pública**. Congreso de la República. Obtenido de https://www.congreso.gob.pe/Docs/DGP/Comisiones/files/clase_curso_etica.pdf

SALAZAR, D. (2022). Meritocracia en la designación de empleados de confianza en una municipalidad provincial. **Revista Tzhoecoén**, 14(1), 115-124. Obtenido de <HTTPS://REVISTAS.USS.EDU.PE/INDEX.PHP/TZH/ARTICLE/VIEW/2146/2695>

SOTOMAYOR, L. V. (2022). **La implementación de la Ley Servir y la Gestión Institucional de una municipalidad de la provincia de Urubamba - Cusco 2022**. Tesis, Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/103474/Sotomayor_VLV-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

UGARTE, W. D., MELGAR, T. V., & TACILLO, E. F. (2020). Determinación de Necesidades de Capacitación del Personal Administrativo del Área de Ciencias Económicas y de la Gestión de la UNMSM. **Revista Gestión en el Tercer Milenio**, 23(45), 69-81. Obtenido de <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/administrativas/article/view/18940/15884>

VENTURA, E. M. (2021). **La satisfacción del usuario externo y la creación del valor público en el centro de salud Ex Fundo Naranjal, San Martín de Porres, 2021**. Tesis, Universidad César Vallejo, Lima. Obtenido de https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/71193/Ventura_HEM-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Cuaderno Venezolano de Sociología
Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 128-148
ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13119594>

Una aproximación al régimen jurídico del contrato de transporte multimodal

Verónica Alexandra Piloso Moreira y José Manuel Serrano Cañas***

Resumen

El transporte multimodal ha sido un recurso comercial ampliamente utilizado por los países para facilitar el intercambio de productos. Este estudio se enfocó en analizar la aplicación práctica del régimen jurídico del contrato de transporte multimodal internacional de mercancías, y considerar su importancia frente a los desafíos relacionados con la globalización económica y política. A pesar de los esfuerzos por establecer una regulación uniforme en los mercados internacionales, dicho régimen aún no satisface completamente las necesidades de los participantes en estas transacciones, por lo que debilita las tendencias sociológicas a la interconexión, proveyendo de debilidades adicionales a los subsistemas nacionales. Organismos internacionales como MERCOSUR, la CAM, la ALADI, el SICA, la OEA, las Naciones Unidas (a través de su Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y la UNCITRAL han trabajado en la formulación de soluciones para las principales controversias surgidas en este proceso. Sin embargo, esto ha resultado en un régimen jurídico incompleto, fragmentado y poco eficaz, que favorece principalmente a los países miembros de estos organismos internacionales emisores de regulaciones. Además, estas soluciones no siempre pueden extrapolarse como reglas generales o como soluciones efectivas para las consecuencias derivadas del incumplimiento de las cláusulas contractuales.

Palabras clave: cláusulas contractuales; organismos internacionales; sistema-mundo; régimen jurídico; transporte multimodal; gobernanza global.

*Universidad de Córdoba. España/
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí. Manta, Ecuador
ORCID: 0000-0001-5089-7045
E-mail: veronica.piloso@uleam.edu.ec
**Universidad de Córdoba. España.
ORCID: 0000-0001-6523-5749
E-mail: D52seca@uco.es

An Approach to the Legal Framework of the Multimodal Transport Contract

Abstract

Multimodal transportation has been a widely used commercial resource by countries to facilitate the exchange of goods. This study focused on analyzing the challenges related to the practical application of the legal framework of the international multimodal transport contract. Despite efforts to establish uniform regulation in international markets, this framework still does not fully meet the needs of participants in these transactions, therefore, it weakens social tendencies towards interconnection, providing additional weaknesses to national subsystems. International organizations such as MERCOSUR, CAM, ALADI, SICA, OAS, the United Nations (through its Economic Commission for Latin America and the Caribbean), and UNCITRAL have worked on formulating solutions to the main controversies that have arisen in this process. However, this has resulted in an incomplete, fragmented, and inefficient legal framework, which primarily benefits the member countries of these international organizations issuing regulations. Additionally, these solutions cannot always be extrapolated as general rules or effective solutions for the consequences of non-compliance with contractual clauses

Keywords: contractual clauses; international organizations; world-system; legal framework; multimodal transportation; global governance

Introducción

El transporte multimodal internacional consiste en el traslado de mercancías de una nación a otra utilizando más de un medio de transporte y bajo un único contrato de transporte. Este contrato establece las condiciones del traslado de la mercancía, especifica las obligaciones legales de las partes involucradas en el traslado del producto y, principalmente, determina quién será responsable de la correcta entrega de la mercancía, garantizando el cumplimiento íntegro del contrato en todas sus etapas y modalidades.

A pesar de la aparente simplicidad de este modo contractual, no existe a nivel internacional una regulación uniforme que permita el cumplimiento efectivo del contenido del contrato. Sin embargo, la ausencia de regulación uniforme no implica la falta de instrumentos legales. Por el contrario, numerosas instituciones internacionales han intentado redactar textos normativos que aborden la regulación global del transporte multimodal. Por ejemplo, destaca la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional (CNUDMI/UNCITRAL), con su destacada contribución en el Convenio de las Naciones Unidas sobre el transporte multimodal internacional de mercancías, total o parcialmente marítimo, de 2008 (Reglas de Róterdam). De manera similar, en el mercado americano, la Organización de Estados Americanos (OEA) a través del Informe de actividades del Comité Técnico Consultivo (CTC) sobre logística, innovación y competitividad¹.

1 A través del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral Comisión Interamericana de Puertos, en la novena reunión realizada el 14 de junio de 2014, en Washington DC., se redacta un documento de compromisos y actividades denominado: informe de actividades del Comité Técnico Consultivo (CTC)

Esta falta de homogeneidad en la regulación del transporte multimodal internacional da lugar a tres problemas serios que dificultan la correcta ejecución de este contrato, ya que no es posible brindar garantías legales y seguridad suficientes a las partes involucradas. Estos problemas incluyen:

a) En primer lugar, al tratarse de transporte internacional de mercancías, entran en conflicto las diversas leyes de los países involucrados. Esto implica una determinación complicada de las regulaciones aplicables al contrato de transporte multimodal.

b) En segundo lugar, es necesario identificar, en función de las regulaciones aplicables y las condiciones del contrato, quién asume la responsabilidad del transporte en caso de retraso, pérdida o destrucción de la mercancía.

c) Por último, una vez determinadas las regulaciones aplicables y la parte responsable del incumplimiento contractual, es necesario especificar la sanción legal adecuada para el incumplimiento del contrato.

Este estudio tiene como objetivo identificar, dentro de las regulaciones emitidas por organizaciones internacionales, así como por diferentes estados, qué regulaciones son aplicables al contrato de transporte multimodal y qué principios legales se aplican a estos tres problemas principales. Para lograrlo, será necesario identificar las regulaciones existentes en el contexto de las negociaciones internacionales sobre el transporte multimodal y las soluciones que proporcionan en materia de responsabilidad, así como en relación con los retrasos o incumplimientos de las cláusulas contractuales del transporte multimodal. Esta situación, que ocurre en la práctica, genera dificultades en los procesos de negociación, a veces llevando al aplazamiento o incluso al cierre de la transacción comercial.

El transporte de mercancías puede realizarse tanto de forma unimodal como multimodal. Ante la falta de regulaciones específicas, el marco legal contenido en las normas unimodales es responsable de llevar a cabo las operaciones de transporte multimodal en el contexto legislativo actual, prestando especial atención al problema de los daños no localizados y a la reticencia de los actores del tráfico a establecer regulaciones multimodales uniformes. Por lo tanto, se estudiarán las precauciones contenidas en diversos convenios internacionales y regulaciones nacionales unimodales sobre el transporte multimodal, haciendo hincapié en el régimen de responsabilidad aplicable al transportista, que varía considerablemente no solo de un modo de transporte a otro, sino también de una regulación a otra (Lizarreta, 2017: 363-400). Todo lo anterior subraya la necesidad de regulaciones internacionales promovidas por organizaciones internacionales que regulen asuntos relacionados con las penalizaciones, compensaciones y remedios en caso de retrasos o incumplimientos del contrato.

sobre logística, innovación y competitividad. En la página 4, párrafo 5, se detalla que se están llevando a cabo estudios basados en las mejores prácticas en el transporte multimodal. Se señala la falta de uso del Sistema TIR (Transporte Internacional Routie), establecido en el Convenio Aduanero relativo al transporte internacional de mercancías, debido a limitaciones jurídicas y de otro tipo (Ministerio de la Presidencia, 1975).

Marco Teórico

1. Concepto de transporte multimodal

El transporte multimodal internacional ha sido definido como el contrato por el cual se lleva a cabo el traslado de mercancías entre dos o más países, involucrando dos o más medios de transporte diferentes, como terrestre, marítimo, fluvial o aéreo. En este proceso, se utiliza un único contrato y un único operador de transporte multimodal (OTM), quien asume la responsabilidad del transporte desde el país de origen hasta el de destino. Esta modalidad de transporte ofrece ventajas como la optimización de la cadena logística, la reducción de costos y tiempos de entrega, y una mayor eficiencia en la gestión de la carga.

Cada organismo o autor, especialmente dentro del continente americano, ha intentado unificar una definición del transporte multimodal. Así, algunos lo consideran como un servicio, mientras que otros lo ven simplemente como un modo de transporte de la mercancía que requiere un contrato, con el suscriptor siendo responsable de la mercancía.

En cuanto a la regulación del transporte multimodal, aunque se han realizado esfuerzos para establecer normativas uniformes, no existe una regulación globalmente aceptada. En 1981, la Conferencia de las Naciones Unidas en Ginebra elaboró un Convenio sobre Transporte Multimodal Internacional, que definía este tipo de transporte y establecía algunos preceptos normativos. Sin embargo, este convenio no entró en vigor debido a la falta de ratificación por parte de los Estados.

En el continente americano, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) ha llevado a cabo una serie de normas específicas sobre el transporte multimodal a través de las denominadas “Decisiones”, que son de obligado cumplimiento para los Estados parte. Específicamente, la Decisión MERCOSUR/CMC/DEC/015/94 estableció una definición legal de transporte multimodal en su Capítulo 1, que dice:

El transporte multimodal de mercancías: Es el porte de mercancías por dos modos diferentes de transportes, por lo menos, en virtud de un contrato de transporte multimodal, desde un lugar situado en un Estado parte en que un operador de transporte multimodal toma las mercancías bajo su custodia hasta otro lugar designado para su entrega situado en otro Estado parte, comprendiendo además del transporte en sí, los servicios de recolección, unitarización, o desunitarización de carga por destino, almacenaje, manipulación y entrega de la carga al destinatario, abarcando los servicios que fueran contratados entre origen y destinatario, abarcando los servicios que fueran contratados entre origen y destino, inclusive los de consolidación y desconsolidación de las cargas².

La Comunidad Andina de Naciones (CAN) se ha preocupado por regular el transporte multimodal también mediante sus “Decisiones”, entre las que destaca la Decisión 331 (1993), que estableció el régimen jurídico de este tipo de transporte. Posteriormente, la Decisión 393 (1996) realizó una profunda revisión de esta normativa. Según la CAN, el transporte multimodal se define como el traslado de mercancías por al menos dos modos de

2 Mercado Común del Sur (MERCOSUR). Acuerdo de Transporte Multimodal Internacional entre los Estados parte (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) de MERCOSUR/CMC/DEC/15/94 (ALADI / AAPP.PC/8-APR27/95), de 15 de diciembre de 1994. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://www.mercosur.int/>.

transporte diferentes, bajo un único contrato, siendo el operador de transporte multimodal responsable desde la toma de la mercancía hasta su lugar de entrega³.

Los Estados Unidos Mexicanos, ante la ausencia de una normativa unificada para resolver problemas relacionados con el transporte multimodal, elaboraron su propia regulación. El “Reglamento para el Transporte Multimodal Internacional”, publicado el 26 de julio de 1986, considera este tipo de transporte como un servicio nacional e internacional que debe ser regularizado y autorizado por el organismo correspondiente, mediante contratos suscritos por los operadores de transporte multimodal⁴.

La necesidad de normativa y acuerdos para la comercialización internacional a través del transporte multimodal es evidente, con el objetivo de establecer regulaciones claras sobre responsabilidades y cumplimientos de las entidades involucradas en la movilización de productos y mercancías. Organismos internacionales como la CAN, el Mercosur, y la Aladi han asumido este desafío, mejorando y actualizando periódicamente la normativa relacionada con el transporte multimodal entre naciones.

El auge de este debate consiste en que los subsistemas nacionales requieren de soluciones que integren sus economías y sistemas políticos en campos comunes de interconexión, por lo que su fracaso no solo redundaría en baja de ganancias de los empresarios y comerciantes, sino también en el debilitamiento de los tejidos nacionales frente a los nuevos polos del sistema-mundo (Osorio, 2015).

En conclusión, el transporte multimodal se define como un sistema logístico integral que combina diversos modos de transporte bajo un único contrato y la responsabilidad de un operador de transporte multimodal. Este sistema facilita el traslado de mercancías entre países, optimizando la eficiencia y la seguridad en la cadena de suministro global, a la vez que ayuda a los subsistemas nacionales a responder y adaptarse a los nuevos desafíos políticos y económicos globales.

2. Características del transporte multimodal

Una vez definida esta modalidad de transporte, se identificaron sus características clave para comprender su funcionamiento y particularidades. Esto facilitó la configuración de un contrato con cláusulas precisas que garantizaron que la mercancía llegara a su destino final en las mismas condiciones en las que salió de su lugar de origen.

Una característica fundamental, compartida por los principales organismos de relevancia en América, fue la necesidad de un único contrato, firmado por un operador de transporte multimodal. Esto se estableció en las regulaciones mencionadas anteriormente por MERCOSUR (Decisión MERCOSUR/CMC/DEC/015/94/) y la CAN (Decisiones 331(1993) y 393(1996)). Sin embargo, organismos como ALADI, en un informe sobre

3 Comunidad Andina de Naciones (CAN). DECISIÓN 331/393. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://www.comunidadandina.org/>.

4 Estados Unidos Mexicanos. Reglamento para el transporte multimodal internacional. Este reglamento regula el movimiento de mercancías en transporte multimodal internacional, aplicándose a puertos, terminales, bodegas y otras instalaciones usadas para carga y descarga, así como a seguros y tarifas vinculadas. Permite al usuario elegir entre transporte multimodal y segmentado. Los servicios de transporte multimodal en el territorio nacional deben ser realizados por operadores autorizados por la Secretaría de Comunicaciones y Transportes, que puede suspender servicios si no se cumplen las regulaciones. Operadores extranjeros y navieras mexicanas pueden operar en el país bajo ciertas condiciones.

transporte multimodal (2012), también consideraron dentro de esta normativa los transportes unimodales e intermodales⁵.

Fue esencial definir claramente el concepto de multimodalidad. Desde un enfoque técnico, implicaba el uso de varios modos de transporte, mientras que desde un enfoque normativo requería que las diferentes fases estuvieran sujetas a un régimen normativo diferenciado. A menudo se utilizaba el término “transporte intermodal” o “combinado”, aunque estas expresiones, en esencia, se referían al transporte multimodal⁶.

Estos aspectos plantearon un escenario distinto en la conceptualización del transporte multimodal, ya que también podría denominarse transporte intermodal o combinado. Sin embargo, esto podría generar confusión en el marco normativo al resolver disputas, ya que la normativa actual de los instrumentos internacionales establecía regímenes distintos respecto al transporte multimodal, unimodal y combinado en términos de caracterización y efectos en su ejecución.

En cuanto al contrato de transporte, las características del transporte multimodal fueron similares a las del transporte unimodal. Se requería un único contrato suscrito por un operador de transporte multimodal con diferentes transportistas según el modo de transporte necesario para la mercancía desde su lugar de origen hasta su destino⁷.

En cuanto a la ejecución del transporte multimodal, se necesitaba un contrato de transporte, aunque se utilizaran múltiples modos de transporte. Este contrato, de acuerdo con las legislaciones internacionales, era suscrito por el Operador de Transporte Multimodal o su equivalente. Este operador podía establecer uno o más contratos con los transportistas, según lo considerara necesario⁸.

Otro aspecto relevante del transporte multimodal era la participación del expedidor, quien firmaba el contrato único con el Operador de Transporte Multimodal o su equivalente. Según la normativa vigente, el Operador de Transporte Multimodal podía o no ser el transportista, el cual era responsable de llevar a cabo o hacer ejecutar el transporte⁹.

En resumen, las características del transporte multimodal podían variar según las definiciones de cada instrumento jurídico. Sin embargo, en términos generales, un transporte multimodal se caracterizaba por ser internacional, contar con una unidad contractual, jurídica y de carga, tener variedad modal y especializarse en el objeto transportado¹⁰.

3. El contrato de transporte multimodal

El contrato de transporte multimodal internacional de mercancías requirió de una celebración formal para establecer las condiciones y responsabilidades relacionadas con el traslado de la carga entre países. En América, las regulaciones impulsadas por la Comunidad Andina de Naciones y el Mercado Común del Sur delinearon el contenido de este importante documento, que se compuso de tres elementos fundamentales¹¹.

En primer lugar, destacó la responsabilidad total asumida por el operador de

10 Decisión 393. Reforma a la Decisión 331.CAN. Contrato de Transporte Multimodal) sobre Transporte Multimodal (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela).

11 Art. 4. El contrato de Transporte Multimodal. de la Decisión 331 de la Comunidad Andina de naciones (CAN) sobre Transporte Multimodal (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela.) El Operador de Transporte Multimodal al tomar la mercancía bajo su custodia

transporte multimodal, quien se comprometió, mediante el pago de un precio, a llevar a cabo el traslado de la mercancía de un lugar a otro, incluso cuando intervinieron otros transportistas. Este aspecto distinguió al transporte multimodal de otras modalidades de transporte¹². En segundo lugar, el contrato implicó la utilización de al menos dos modos de transporte distintos, regulados por normativas específicas, bajo un único acuerdo contractual, lo que lo calificó como multimodal. Por último, el carácter internacional del contrato se reflejó en su realización entre estados diferentes.

El contrato de transporte multimodal se desarrolló en un contexto legal condicionado, sujeto a la normativa aplicable y a la voluntad de las partes¹³. Aunque su objetivo principal fue el traslado de la mercancía de un estado de origen a uno de destino, su efecto jurídico también dependió de otros factores, como la voluntad de las partes y el lugar de celebración del contrato, que determinó la jurisdicción y competencia aplicable¹⁴.

En cuanto a su naturaleza, el contrato se clasificó como un contrato de transporte, ya que el operador se comprometió a lograr un resultado específico: trasladar y entregar la mercancía en el estado en que se le encomendó, a cambio de una remuneración. La responsabilidad del operador abarcó cualquier daño, pérdida o retraso sufrido por la mercancía durante el transporte¹⁵.

Aunque el contrato de transporte multimodal compartió características con otros contratos de transporte, como la obligación de alcanzar un resultado y la percepción de una remuneración, presentó particularidades que lo distinguieron. Estas incluyeron la utilización de diversos modos de transporte bajo un único contrato, la asunción total de

12 Art. 6. Operador de transporte Multimodal. MERCOSUR, el Acuerdo de Transporte Multimodal Internacional entre los Estados Parte. (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay). “Artículo 6. La responsabilidad del operador multimodal por las mercancías abarca el periodo comprendido desde el momento que toma las mercancías bajo su custodia hasta el momento que se las entrega...”

13 “Uno de los principales efectos de esta nueva situación del tráfico comercial ha sido el surgimiento del transporte multimodal, que va a permitir que, bajo un solo contrato, se lleven a cabo grandes operaciones internacionales de transporte que cuentan con la intervención de múltiples porteadores y la utilización de diversos modos de transporte”. (Rodríguez, 2011). *Transporte Multimodal: Régimen Jurídico y responsabilidad del porteador. El contrato de transporte multimodal cuestiones generales*. Universitat Jaume I. Departament de Dret Privat. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://www.tdx.cat/handle/10803/108928?locale-attribute=es#page=2>

14 La voluntad de las partes determinará el régimen jurídico (multimodal/unimodal); si dicha voluntad está explícitamente establecida en el contrato o puede ser fácilmente deducida, prevalecerá sobre la modalidad correspondiente a la realización efectiva del transporte; de lo contrario, se deberá aplicar el régimen correspondiente a la ejecución material del transporte. Morales (2005). “Régimen Jurídico del transporte multimodal internacional de mercancías: Problemática Actual. En *Anales de la Facultad de Derecho*, 22; diciembre 2005: 53-76. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/18143/AFD_22_\(2005\)_03.pdf?sequence=4](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/18143/AFD_22_(2005)_03.pdf?sequence=4)

15 Efectivamente, la progresiva implementación del transporte multimodal en la actualidad demanda, en consecuencia, una regulación jurídica que pueda abordar de manera efectiva los desafíos planteados por su régimen legal. Para lograrlo, la diversa normativa que regula este ámbito se enfrenta a un doble enfoque. Por un lado, existen normas que se encargan de ordenar y coordinar la utilización de múltiples modos de transporte, actuando sobre la pluralidad objetiva del transporte multimodal. Por otro lado, están aquellas que se centran en los sujetos involucrados y las diversas relaciones que puedan surgir entre ellos, regulando así la pluralidad subjetiva de esta modalidad de transporte compleja. La regulación del transporte multimodal abarca tanto a los participantes como a los distintos modos de transporte, con el objetivo específico de estructurar legalmente la interacción de ambas dimensiones en la ejecución y desarrollo del transporte plural solicitado por el remitente de esta modalidad de transporte. *Cfr.* Morales, 2005, *op. cit.*

responsabilidad por parte del operador y la posible presencia de supuestos especiales, como los daños no localizados. En resumen, el transporte multimodal no debió concebirse simplemente como una suma de transportes individuales, sino como un contrato único y continuo¹⁶. Esta singularidad del contrato de transporte multimodal ha sido decisiva para ofrecer a los actores del comercio internacional una solución integral y eficiente para el traslado de mercancías a nivel global. Al reconocerlo como un acuerdo único y continuo, se ha podido establecer un marco legal y operativo que ha facilitado la coordinación entre los diversos modos de transporte, garantizando una mayor eficiencia y seguridad en la cadena logística.

4. Diferencias entre el transporte multimodal y otras modalidades de transporte

Existieron diversas modalidades de contratos de transporte utilizadas para gestionar el traslado de mercancías en el ámbito del comercio internacional. Estas modalidades variaron según el origen y destino de la mercancía, así como según las necesidades específicas de cada operación¹⁷. El objetivo principal fue seleccionar el medio de transporte más adecuado que garantizara un traslado eficiente y seguro, optimizando los costos y asegurando la comercialización posterior de la mercancía.

Entre las modalidades de contratos de transporte más comunes se encuentran el transporte marítimo, terrestre, aéreo y ferroviario. Cada uno de estos medios tiene sus propias características y ventajas, y la elección dependerá de factores como la naturaleza de la mercancía, la distancia a recorrer, los plazos de entrega y las regulaciones específicas de cada país involucrado en la operación comercial.

4.1. Transporte multimodal y el intermodal

El transporte multimodal implicó el traslado de la mercancía utilizando al menos dos modos de transporte diferentes, y se llevó a cabo mediante diversas unidades de carga. Por otro lado, el transporte intermodal se refirió al traslado de la mercancía en una sola unidad de carga que pudo cambiar de un modo de transporte a otro a lo largo de la ruta (Cabrea, 2018)¹⁸. Este cambio de modos de transporte puede ocurrir en puntos específicos designados como nodos de intercambio, donde se realizan las transferencias de una unidad de carga a otra, garantizando así una transición fluida entre los diferentes medios de transporte.

Las diferencias entre el transporte intermodal y el multimodal radicarón en los requisitos jurídicos y operativos. Por ejemplo, el transporte intermodal no necesitó necesariamente un único contrato ni una única responsabilidad por parte del transportista, ni la elaboración de un único documento. Estas diferencias, aunque existieron, no tuvieron un gran impacto en la práctica del comercio, ya que las demandas del mercado tendieron hacia la multimodalidad para garantizar la entrega oportuna y segura de las mercancías.

¹⁶ Cfr. Rodríguez, 2011, *op cit.*

¹⁷ Cfr. Abril, 2014, *op. cit.*, p. 63.

¹⁸ Además, la intermodalidad puerto seco se puede definir como una terminal intermodal de mercancías ubicada en el interior de un país y que cuenta con conexiones directas hacia uno o varios puertos marítimos. (Cabrea, A. (2018).

4.2. Transporte multimodal y el transporte sucesivo

El transporte sucesivo implicó la suscripción de un solo contrato de transporte, pero se llevó a cabo por varios transportistas de forma secuencial, utilizando el mismo modo de transporte (López, 2000:48)¹⁹. El uso tanto del transporte multimodal como del sucesivo pudo haber ofrecido ventajas significativas, como la reducción de costos, la mejora de la eficiencia y la mitigación de riesgos. Sin embargo, también pudieron haber surgido desafíos en términos de coordinación y gestión de riesgos.

Estas modalidades de transporte son utilizadas de acuerdo con las necesidades específicas de cada operación y las características particulares de la mercancía a transportar. La elección entre transporte multimodal y sucesivo depende de diversos factores, como la disponibilidad de servicios, los costos involucrados y las regulaciones aplicables en cada contexto.

4.3. Transporte multimodal y transporte combinado

El transporte combinado implica el uso de diferentes transportistas que se comprometen a utilizar sus propias líneas de transporte, sin necesariamente asumir una responsabilidad más allá de su ámbito. A diferencia del transporte multimodal, en el transporte combinado hay una pluralidad de prestaciones, lo que impide que sea considerado como transporte multimodal, donde la unidad de la prestación es esencial. Además, el transporte multimodal se distingue del contrato de transporte unimodal con ejecución plurimodal, en el que el transportista recurre a varios modos de transporte para cumplir con el contrato, pero no asume la responsabilidad total del transporte (Rodríguez, 2011). Sin embargo, si un transportista utiliza varios modos de transporte y asume la responsabilidad total, entonces estaríamos ante un contrato de transporte multimodal claramente definido.

5. Regulación internacional del transporte multimodal

El transporte multimodal ha requerido de un sólido respaldo normativo para brindar seguridad jurídica a las partes involucradas. En este contexto, diversos organismos internacionales han contribuido con regulaciones para armonizar su tratamiento, considerando que las normativas existentes han sido dispersas e, incluso, contradictorias en ocasiones, a pesar de buscar el mismo objetivo: sustentar y resolver posibles controversias en el ámbito del transporte multimodal.

6. Regulación del transporte multimodal en América Latina

En América Latina, los principales organismos que han abordado la regulación del transporte multimodal son la Comunidad Andina de Naciones (CAN), el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) y la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), entre

¹⁹ Según este autor, es común que varios porteadores se encarguen sucesivamente del traslado de la mercancía, utilizando en cada tramo medios de transporte de la misma naturaleza. En este proceso, cada porteador asume la responsabilidad del desplazamiento de la mercancía, pero no se produce una variación en el modo de transporte original. (López, 2000:48).

otros. Aunque han elaborado normas específicas para el transporte multimodal, estas no cubren todos los aspectos y solo son aplicables a los países miembros.

6.1. La regulación del transporte multimodal en la Comunidad Andina de Naciones

La normativa de la Comunidad Andina (CAN) estableció una estructura regulatoria inicial a través de la Decisión 331, definiendo conceptos clave como el contrato de transporte multimodal, el operador de transporte multimodal, el país miembro y el transporte multimodal²⁰. Esta regulación fue posteriormente modificada y ampliada mediante la Decisión 393 en 1996, la cual fortaleció la categoría internacional del contrato de transporte multimodal²¹.

La Decisión 393, promulgada en 1996, desempeñó un papel esencial al ampliar la categoría internacional del contrato de transporte multimodal, no solo reforzando la estructura regulatoria existente, sino también permitiendo una mayor armonización y adaptabilidad a las necesidades cambiantes del transporte de mercancías en la región.

Para ilustrar el ámbito de aplicación de la Decisión 331 de la Comunidad Andina sobre transporte multimodal, es relevante mencionar los procesos 532-IP-2019²² y 546-IP-2019²³. Estos procesos destacan la implementación y los efectos prácticos de la normativa, demostrando cómo se aplica en situaciones reales y contribuyendo a una mejor comprensión de su impacto en la región. En el Proceso 532-IP-2019, se observó lo siguiente:

1. *Ámbito de aplicación de la Decisión 331:* La Comunidad Andina definió el marco legal para el transporte multimodal en la región, aplicándose a todas las operaciones de transporte que involucraran más de un modo de transporte bajo un único contrato.
2. *El transporte multimodal y el documento de transporte multimodal:* Se

20 La Decisión 331 de la Comunidad Andina, que trata el Transporte Multimodal, incluye en su artículo 1 definiciones clave de aproximadamente 17 términos esenciales para la normativa del transporte multimodal en la región. El objetivo es establecer un marco que facilite la aplicación y comprensión de las regulaciones. El documento está disponible en: <http://www.sice.oas.org/trade/junac/decisiones/dec331s.asp>.

21 El artículo 4 de la Decisión 331 de la Comunidad Andina especifica los datos esenciales para el documento de transporte multimodal, asegurando la adecuada identificación y gestión de las mercancías. Estos incluyen: a) Descripción detallada de la mercancía, marcas de identificación, y carácter peligroso si aplica, junto con número de bultos, piezas, y peso bruto. b) Estado aparente de las mercancías. c) Nombre y dirección del Operador de Transporte Multimodal. d) Nombre del expedidor y del consignatario, si es conocido. e) Lugar y fecha de recepción de las mercancías por el operador. f) Lugar de entrega de las mercancías. g) Fecha o plazo de entrega acordado. h) Declaración sobre la negociabilidad del documento. i) Lugar y fecha de emisión del documento. j) Firma del operador de transporte multimodal o su representante autorizado. k) Detalles sobre el flete por cada modo de transporte o el flete total, y la moneda de pago.

22 Comunidad Andina. Tribunal de Justicia Comunidad Andina. Interpretación Judicial. Proceso. 532-IP-2019. Sala Civil del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá en la República de Colombia. 2021. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://www.comunidadandina.org/DocOficiales/Files/Procesos/546_IP_2019.pdf.

23 Comunidad Andina. Tribunal de Justicia Comunidad Andina. Interpretación Judicial. Proceso. 546-IP-2019. Sala Civil del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá en la República de Colombia. 2021. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://www.comunidadandina.org/DocOficiales/Files/Procesos/546_IP_2019.pdf

estableció que el transporte multimodal debía estar respaldado por un documento de transporte multimodal, que serviría como evidencia del contrato y como recibo de las mercancías.

3. *Límites de la responsabilidad del operador del transporte multimodal:* Se determinaron los límites de responsabilidad del operador en caso de pérdida, daño o retraso de las mercancías, estableciendo un máximo de compensación basado en el valor de las mercancías y el peso bruto.
4. *Prescripción de una acción derivada de un contrato de transporte multimodal:* Se estipuló un plazo de prescripción de dos años para presentar acciones legales derivadas de contratos de transporte multimodal, contados desde la entrega de las mercancías o la fecha en que deberían haber sido entregadas.

Y en el Proceso 546-IP-2019, se observó lo siguiente:

1. *Ámbito de aplicación de la Decisión 331:* Abarcó todos los contratos de transporte multimodal realizados en los países miembros de la Comunidad Andina, aplicándose a las operaciones que utilizaran múltiples modos de transporte bajo un único contrato.
2. *El transporte multimodal y el documento de transporte multimodal:* Se reguló el uso del documento de transporte multimodal como prueba del contrato y recibo de las mercancías, detallando las obligaciones del operador y el remitente.
3. *Límites de la responsabilidad del operador del transporte multimodal:* Se establecieron los límites de responsabilidad del operador por pérdida, daño o retraso, fijando un límite máximo de indemnización basado en el valor declarado y el peso de las mercancías.
4. *Prescripción de una acción derivada de un contrato de transporte multimodal:* Se fijó un plazo de dos años para la presentación de acciones legales derivadas de un contrato de transporte multimodal, contados desde la fecha de entrega o la fecha en que las mercancías debieron ser entregadas.

Finalmente, es importante destacar la interpretación de las Decisiones 331 y 393 de la Comunidad Andina. Se interpretaron los artículos 4, 6, 7, 8, 10, 13, 19 y 23 de la Decisión 331 de la Comisión del Acuerdo de Cartagena, así como los artículos 5, 6 y 7 de la Decisión 393 de Cartagena, debido a su relevancia en los casos mencionados.

En el proceso 081-IP-2014, se abordaron temas de caducidad y prescripción de la acción derivada del contrato de transporte multimodal. Este proceso incluyó la solicitud de interpretación prejudicial directa ante el Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina, revisando las definiciones y regulaciones sobre el contrato de transporte multimodal y su documento correspondiente, los límites de responsabilidad del operador en casos de pérdida, daño o retraso, y confirmando los máximos de indemnización establecidos, así como el plazo de prescripción de dos años para la presentación de acciones legales derivadas de estos contratos, a contar desde la fecha de entrega o la fecha prevista de entrega de las mercancías.

6.2. La regulación del transporte multimodal en MERCOSUR

La normativa de MERCOSUR, expresada en la Decisión 15/94, abordó el régimen

aplicable al contrato de transporte multimodal, la responsabilidad del operador y del expedidor, así como los aspectos relacionados con los avisos, reclamaciones y seguros, entre otros²⁴. Esta regulación representó un avance significativo en la armonización de las normativas de los países miembros del MERCOSUR, al establecer un marco claro y completo para el transporte multimodal. La Decisión 15/94 no solo abordó aspectos clave como la responsabilidad del operador y del expedidor, sino que también se ocupó de cuestiones relacionadas con los procedimientos de reclamación y los requisitos de seguro, lo que contribuyó a la creación de un entorno más seguro y predecible para el transporte de mercancías en la región.

6.3. La regulación del transporte multimodal en ALADI

La Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) llevó a cabo el Acuerdo sobre transporte multimodal, que estableció un marco normativo similar al de la CAN. Este acuerdo incluyó definiciones detalladas en su primer capítulo para facilitar la comprensión de los términos utilizados²⁵.

En este acuerdo, ALADI se enfocó en promover la armonización de las regulaciones del transporte multimodal en América Latina, lo que contribuyó significativamente a la facilitación del comercio y la integración regional.

6.4. La regulación del transporte multimodal en AEC

La Asociación de Estados del Caribe (AEC) participó en un seminario sobre infraestructura de transporte, cuyos resultados influyeron en la regulación del transporte multimodal en la región²⁶.

Además, la AEC ha desempeñado un papel importante en el desarrollo y la armonización de las regulaciones del transporte multimodal en la región del Caribe, lo que refleja el compromiso continuo de los países miembros con la mejora de la infraestructura y la integración regional.

24 El Acuerdo de Transporte Multimodal Internacional de MERCOSUR, que incluye a Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, regula en sus capítulos II a VII temas como operaciones, documentación, responsabilidad, sanciones, resolución de controversias y seguros.

25 El Seminario Interamericano de Infraestructura de Transporte como Factor de Integración, organizado en 1990 por la Organización de Estados Americanos (OEA) y la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI), cubrió temas clave como la integración económica y el comercio, avances en integración del transporte, tendencias y propuestas de interconexión física en el continente, y gestión ambiental en infraestructura de transporte. Adicionalmente, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) implementó el Acuerdo de Transporte Multimodal Internacional entre Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay, que incluye 15 definiciones para clarificar la terminología regulatoria.

26 El Seminario Interamericano de Infraestructura de Transporte como Factor de Integración, organizado en 1990 por la OEA y ALADI, estableció objetivos para promover el transporte multimodal desde enero hasta diciembre de 1991. Estos incluyeron la coordinación intermodal, el desarrollo de un sistema de transporte multimodal, el diseño de un marco regulatorio para operadores de transporte multimodal, diagnósticos de coordinación y equipamiento en puntos de trasbordo, y la identificación y solución de problemas administrativos, legales y operativos. También se propusieron mejoras en la utilización e intercambio de contenedores, desarrollo de terminales de carga interior y simplificación de procedimientos para el transporte internacional de cargas contenerizadas, además de capacitaciones sobre transporte en contenedores y transporte multimodal. Se esperaba completar la propuesta sobre transporte multimodal a principios de 1992, tras los esfuerzos del seminario.

6.5. La regulación del transporte multimodal en México

México desarrolló su propia normativa para regular el transporte multimodal, la cual se encuentra en el Reglamento para el transporte multimodal internacional²⁷. Este reglamento estableció disposiciones generales aplicables al movimiento de mercancías en transporte multimodal dentro y fuera de México.

Este reglamento define claramente las responsabilidades de los operadores de transporte multimodal y establece los requisitos y procedimientos para la ejecución de este tipo de transporte en el territorio mexicano. Además, busca garantizar la seguridad y eficiencia en el movimiento de mercancías, así como proporcionar un marco legal claro para resolver cualquier controversia que pueda surgir durante el proceso de transporte multimodal.

Principio del formulario

Primeras conclusiones

Las regulaciones existentes en América Latina muestran una falta de uniformidad en cuanto a la regulación del transporte multimodal, debido a la diversidad de normas internacionales emitidas por diferentes organismos cuyo alcance y aplicación varían según los países involucrados.

Al analizar las estructuras normativas, se observa que una regulación se complementa con la otra. Esto se refleja en varios aspectos:

Tanto la Decisión 331 de la CAN como la regulación MERCOSUR/CMC /DEC/15/94 abordan las responsabilidades del operador de transporte multimodal, estableciendo desde la toma de carga hasta la entrega en el destino. Además, regulan las reclamaciones, acciones y prescripciones relacionadas con la responsabilidad. La Decisión 331 de la CAN también detalla la responsabilidad del expedidor, así como el marco específico de responsabilidad en el documento de conocimiento del transporte multimodal²⁸.

Se establecen diferencias en los plazos de prescripción para presentar acciones judiciales o arbitrales. La Decisión 331 de la CAN establece un plazo de 9 meses, mientras que MERCOSUR/CMC/DEC/15/94 establece un plazo de 12 meses²⁹.

27 El Gobierno de los Estados Unidos Mexicanos publicó el Reglamento para el Transporte Multimodal Internacional el 7 de julio de 1989. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <http://www.Ordenjuridico.gob.mx/Documentos/Federal/html/wo88959.html>, regula el movimiento de mercancías en transporte multimodal internacional, incluyendo puertos, terminales interiores y bodegas en el territorio nacional. Cubre aspectos como seguros, tarifas y supervisa las operaciones del transportista multimodal, estableciendo sus responsabilidades en la seguridad de las mercancías y promoviendo la cooperación internacional para la eficiencia del transporte multimodal.

28 Cfr. Comunidad Andina de Naciones. (CAN). Decisión 331. *Sobre Transporte Multimodal* del año 1994. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <http://www.sice.oas.org/trade/junac/decisiones/dec-331s.asp>, específicamente en los capítulos y artículos 3-5, donde se aborda el tema del *Documento de transporte o conocimiento* de transporte multimodal.

29 Comunidad Andina de Naciones (CAN). Decisión 331 sobre Transporte Multimodal de 1994, abordando los artículos 21, 22 y 23 que tratan sobre la prescripción para presentar acción. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <http://www.sice.oas.org/trade/junac/decisiones/dec331s.asp>. Asimismo, el Mercado Común del Sur (MERCOSUR) ha establecido un Acuerdo de Transporte Multimodal para los Estados Parte, que incluye disposiciones sobre la prescripción para presentar la acción en los artículos

El Acuerdo de ALADI intenta unificar la regulación del transporte multimodal en América Latina a través del Acuerdo de Alcance Parcial para la Facilitación del Transporte Multimodal de Mercancías ([AAP.PC/8/1995](#)). Este acuerdo complementa aspectos no contemplados en las regulaciones de la CAN y MERCOSUR, ampliando situaciones jurídicas para una mejor aplicación³⁰. Por ejemplo, define claramente el contrato de transporte multimodal y el documento de transporte multimodal de manera independiente.

Además, ALADI ha llevado a cabo un último intento de unificación de la regulación a través de la Conferencia de Ministros de Transportes, Comunicaciones y Obras Públicas de América del Sur en 1996³¹. Este evento dio lugar al Proyecto de Acuerdo sobre Transporte Multimodal Internacional de América del Sur, que incorpora aspectos nuevos e importantes, como exoneraciones de responsabilidad y detalles sobre retrasos en la entrega, pérdida definitiva, entre otros.

Regulación del transporte multimodal en la Organización de Estados Americanos

La Organización de Estados Americanos (OEA) ha desempeñado un papel decisivo en el desarrollo del transporte multimodal en el continente americano a través de acuerdos sectoriales y actividades de cooperación³². Entre las contribuciones más destacadas se han

20-22. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <http://normas.diprargentina.com/2007/07/acuerdo-transporte-multimodal-del.html>.

30 El Acuerdo de Alcance Parcial para la Facilitación del Transporte Multimodal de Mercancías, establecido por la Asociación Latinoamericana de Integración (ALADI) en 1995, ha adoptado una estructura similar a la establecida por la CAN y el MERCOSUR. Este acuerdo consta de 9 Capítulos, compuestos por 32 artículos que detallan diversas disposiciones.

Entre los aspectos abordados en estos capítulos se encuentran las definiciones, el ámbito de aplicación, el documento de transporte, la responsabilidad del operador de transporte multimodal, los límites de responsabilidad, la responsabilidad del expedidor, los avisos de reclamaciones, las prescripciones y la solución de controversias, entre otros temas relevantes.

El acuerdo de ALADI tiene como objetivo adoptar una normativa común sobre Transporte Multimodal, en línea con los principios esenciales del Tratado de Asunción de 26 de marzo de 1991. Reconoce la necesidad de esta normativa para permitir un aprovechamiento más eficaz de la infraestructura de transporte en los países signatarios, contribuyendo así a la reducción de los costos operativos del transporte en la región. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en http://www2.aladi.org/biblioteca/publicaciones/aladi/acuerdos/Art_13_PC/es/PCo8/PC_008.pdf.

31 El Proyecto de acuerdo sobre transporte multimodal internacional de América del Sur de la Asociación Latinoamericana de Integración incluye 5 capítulos y 44 artículos que abarcan definiciones, ámbito de aplicación, contrato y documento de transporte multimodal, obligaciones y responsabilidades del operador y del expedidor, fundamentos y límites de responsabilidad, exoneraciones (art. 10), retraso en la entrega, pérdida, reclamaciones, jurisdicción, competencia, prescripción, entre otras disposiciones. Un aspecto destacado es la inclusión de elementos no presentes en normativas anteriores. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <http://www2.aladi.org/sitioAladi/documentos/facilitacionComercio/ALADI%20SEC%20di%202488.pdf>.

32 El Sistema de Información sobre Comercio Exterior (SICE), proporcionado por la Organización de Estados Americanos (OEA), organiza y dispone información sobre política comercial en las Américas. En su sitio web, se encuentran textos completos de acuerdos comerciales vigentes, actualizaciones sobre negociaciones en curso y novedades en política comercial, así como legislaciones nacionales y enlaces a recursos informativos internacionales y nacionales. Con más de una década en línea, el SICE se ha consolidado como una fuente clave de datos comerciales actualizados para los Estados miembros de la OEA y usuarios interesados. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en http://www.sice.oas.org/default_p.as y http://www.sice.oas.org/services/spanish/sv_35a1.asp.

encontrado:

Entre 1994 y 1995 (1997), se establecieron acuerdos sectoriales subregionales con la participación de organismos como ALADI, MERCOSUR y CAN, así como los países Argentina, Paraguay y Uruguay³³. Estos acuerdos buscaron abordar las necesidades específicas de la región en términos de transporte multimodal.

En 1995, se llevó a cabo un seminario donde se analizó la normativa existente en materia de transporte de mercancías y se plantearon compromisos para una integración más efectiva de las actividades comerciales. Se evidenció la necesidad de unificar la normativa aislada vigente, incluyendo la relacionada con el transporte multimodal³⁴.

La Organización de Estados Americanos, en colaboración con la República Oriental de Uruguay, ha proporcionado financiamiento para proyectos como el estudio de integración regional en el transporte de carga en 1999³⁵. Estos proyectos han sido concebidos con el propósito de promover la uniformidad normativa en el transporte multimodal. La uniformidad normativa implica la creación de reglas y regulaciones coherentes y consistentes que se apliquen en diferentes países y regiones en el transporte de mercancías a través de diversos modos, como carreteras, ferrocarriles, puertos y aeropuertos. Este esfuerzo hacia la uniformidad busca facilitar y mejorar la eficiencia del transporte de mercancías entre los países de la región, lo que a su vez puede contribuir a un comercio más fluido y una logística más eficaz.

La OEA ha incorporado normativas relevantes, como la Decisión 447 del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que incluye disposiciones aplicables al transporte multimodal internacional de mercancías. Esta decisión ha incorporado definiciones clave, como la del “contrato de transporte multimodal”³⁶.

33 Cfr. Asociación Latinoamericana de Integración. Acuerdos Actuales. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://www.aladi.org/sitioaladi/acuerdosactuales/>

34 En el Seminario Interamericano de Infraestructura de Transporte de 1995, organizado por la Organización de Estados Americanos, se destacó el tema del transporte multimodal en el Capítulo VII, marcando un hito en la cooperación regional. Además, durante la I Reunión Ordinaria de la Conferencia de Ministros de América del Sur en Punta del Este en 1992, se adoptó la Resolución 10 (1) que creó un grupo de trabajo para proponer acciones sobre transporte multimodal. Este grupo coordinaría los esfuerzos de entidades como el Grupo Andino y el Mercado Común del Sur, con Chile designado como coordinador. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://www.oas.org/dsd/publications/unit/oea33s/begin.htm>.

35 La Organización de Estados Americanos, en cooperación con la República Oriental de Uruguay, financió un estudio sobre la integración regional en el transporte de carga de 1999. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://www.oas.org/dsd/publications/Unit/oea75s/cho1.htm#TopOfPage>. El capítulo 9 del estudio estableció el Marco Regulatorio del Transporte Regional de Cargas por Carretera, centrado en la uniformidad de normas sobre transporte multimodal. Este marco se concretó a través del Acuerdo sobre Transporte Multimodal, aprobado por el Consejo del Mercado Común en la Decisión 15/94 y protocolizado en ALADI. Brasil implementó este acuerdo mediante el Decreto N° 1.563 de 1995, mientras que Argentina y Paraguay están procesando proyectos de ley relacionados y Uruguay está avanzando hacia su implementación.

36 La Organización de Estados Americanos detalla en la Decisión 447 del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que reemplaza la Decisión 327, sobre tránsito aduanero internacional. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <http://www.sice.oas.org/trade/junac/decisiones/dec477s1.asp>. En el “Capítulo Definiciones”, el Artículo 1 define el “Contrato de Transporte Multimodal Internacional (CTM)” como el contrato mediante el cual un Operador de Transporte Multimodal se compromete, por escrito y a cambio de un flete, a realizar el transporte multimodal de mercancías.

Después de algunos años, se llevó a cabo la Novena Reunión de la Comisión de Puertos del 18 al 20 de junio de 2014. Durante este evento, se redactó un informe sobre las actividades del Comité Técnico Consultivo (CTC) sobre logística, innovación y competitividad. En esta reunión participaron países como Argentina, Costa Rica, El Salvador, Estados Unidos, Paraguay, Panamá, Ecuador, Colombia, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela³⁷. En el informe de actividades de los años 2013 y 2014, se analizó la necesidad de uniformidad en la normativa relacionada con el transporte multimodal. El objetivo principal fue mejorar la efectividad del transporte de mercancías y optimizar los costos y la logística comercial integrada.

En conclusión, la Organización de Estados Americanos (OEA) continúa desempeñando un papel esencial en el desarrollo del transporte multimodal en el continente americano. A través de acuerdos sectoriales, actividades de cooperación y la promoción de la uniformidad normativa, la OEA busca mejorar la eficiencia del transporte de mercancías y optimizar la logística comercial integrada en la región. La colaboración entre los países miembros, la incorporación de normativas relevantes y el análisis continuo de las necesidades del transporte multimodal son elementos clave en este proceso de mejora constante. Con un enfoque en la integración regional y la cooperación internacional, la OEA está contribuyendo activamente a facilitar el comercio y promover el desarrollo económico en las Américas.

Regulación armonizada del transporte multimodal Unictal y Rotterdam

La regulación del transporte multimodal ha sido abordada por organismos internacionales como las Naciones Unidas, que ha propuesto normativas como el Convenio sobre el Transporte Multimodal Internacional de 1980 y el Convenio de las Naciones Unidas sobre el Contrato de Transporte Internacional total o parcial marítimo, conocido como Reglas de Rotterdam (2008)³⁸.

El Convenio de 1980 establece regulaciones para el transporte marítimo internacional de mercancías, incluyendo responsabilidades y obligaciones de las partes involucradas en el contrato de transporte³⁹. Aunque no fue ratificado por la mayoría de los estados parte, sienta las bases para la regulación del transporte multimodal⁴⁰.

37 La Organización de Estados Americanos (OEA) en la Novena Reunión de la Comisión de Puertos (18-20 de junio de 2014) presentó un informe del Comité Técnico Consultivo sobre logística, innovación y competitividad. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://www.oas.org/cip/docs/novena%20reunion_Washington%20dc/Documentos/4.%20INFORME%20LOGISTICA%20MEXICO.pdf. El informe examina las razones por las cuales el sistema TIR no se utiliza en operaciones multimodales, incluyendo la identificación de limitaciones existentes, ya sean jurídicas, técnicas u operativas.

38 En 2008, la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil Internacional estableció las Reglas de Rotterdam, un convenio adoptado el 11 de diciembre que moderniza el marco legal para el transporte internacional marítimo de mercancías. Este convenio regula los derechos y obligaciones de cargadores, porteadores y destinatarios bajo contratos de transporte puerta a puerta que incluyen tramos marítimos. Actualiza previos acuerdos, como las Reglas de La Haya de 1924 y sus Protocolos (Reglas de La Haya-Visby), así como las Reglas de Hamburgo de 1978.

39 Las Reglas UNCTAD/CCI relativas a los documentos de transporte multimodal, adoptadas el 9 de junio de 1991, entraron en vigor el 1 de junio de 1992.

40 Naciones Unidas. Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (UNCTAD). Conferencia de las Naciones Unidas para la elaboración de un Convenio sobre Transporte Multimodal Internacional. 1980. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://unctad.org/system/>

Por su parte, las Reglas de Rotterdam buscan establecer un único contrato para el transporte de mercancías de puerta a puerta⁴¹, contribuyendo a la simplificación y armonización de las normativas internacionales. Adoptadas en 2008, representan una actualización importante de regulaciones anteriores, como las Reglas de La Haya y el Convenio de Hamburgo, modernizando el marco legal para el transporte internacional de mercancías por mar.

Estas normativas, junto con las Reglas de La Haya y sus Protocolos, las Reglas CIM de las Naciones Unidas y las reglas de la Cámara de Comercio Internacional (CCI), regulan el contrato internacional de mercancías puerta a puerta o marítimo. Todas ellas establecen un régimen legal equilibrado para los contratos marítimos que pueden incluir otros modos de transporte (González, 2016)⁴².

Regulación del transporte multimodal en la Unión Europea

La Comisión Europea ha impulsado la creación de un espacio único de transporte en Europa, con el objetivo de mejorar la movilidad y la eficiencia del transporte de mercancías entre estados miembros. A largo plazo, busca integrar varias modalidades de transporte, como el aéreo, ferroviario y urbano, para ofrecer una experiencia de viaje más completa y unificada tanto para residentes como para visitantes.

Entre las normativas clave que contribuyen a la eficiencia del transporte multimodal de mercancías se encuentran las siguientes:

El Reglamento N° (CE) 1072/2009, que establece normas de acceso al mercado del transporte internacional de mercancías por carretera. Aunque no regula directamente el transporte multimodal, sí aborda el transporte terrestre entre estados miembros, un elemento esencial dentro de la cadena logística⁴³.

El Reglamento N° (CE) 1071/2009, que establece condiciones para el ejercicio de

[files/official-document/tdmtconfi7_es.pdf](#)

41 Naciones Unidas. Convenio de las Naciones Unidas sobre el contrato de transporte internacional de mercancía total o parcialmente marítimo. New York 2008. (*Reglas de Rotterdam*). Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://uncitral.un.org/es/texts/transportgoods/conventions/rotterdam_rules

42 A lo largo de la historia, los modos de transporte han evolucionado con la tecnología, desde el uso de animales domésticos hasta la navegación marítima, el ferrocarril en el siglo XIX, y el transporte por carretera y aéreo. Recientemente, el transporte marítimo ha experimentado un renacimiento gracias al desarrollo de alta velocidad y tecnologías avanzadas en logística, incluyendo la automatización de carga y descarga de contenedores, la simplificación de trámites aduaneros, y la creación de puertos secos y zonas logísticas. Estos avances han mejorado la sostenibilidad del transporte de mercancías. Para más información, véase González, N. (2016). Nuevas cadenas de transporte de mercancías generadas por las infraestructuras logísticas de intercambio modal. *Revista Transporte y territorio*, (14), 81-108. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://doi.org/10.34096/rtt.i14.2430>.

43 Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia, relaciones con otras cortes y memoria democrática. El Reglamento N° (CE) 1072/2009, establecido por el Parlamento Europeo y el Consejo el 21 de octubre de 2009, regula el acceso al mercado del transporte internacional de mercancías por carretera. El reglamento se organiza en 6 capítulos y 19 artículos, abordando desde disposiciones generales (art. 1 en adelante), transporte internacional (art. 3 en adelante), cabotaje (art. 8 en adelante), asistencia mutua y sanciones (art. 11 en adelante), aplicación (art. 15 en adelante) hasta disposiciones finales (art. 18 en adelante). Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2009-82158>.

la profesión de transportista por carretera. Aunque no trata directamente el transporte multimodal, define las responsabilidades del transportista dentro de los contratos de transporte multimodal⁴⁴.

El Reglamento N° (CE) 1073/2009, junto con el Reglamento N° (CE) 1072/2009, incorpora normas para el transporte internacional de mercancías por carretera y para los servicios de autocares y autobuses. Este reglamento también considera las normas internacionales suscritas por España⁴⁵.

Conclusiones

El avance tecnológico, particularmente la “revolución del contenedor”, ha impulsado el desarrollo del transporte multimodal como una opción altamente eficiente para operaciones de transporte a gran escala, tanto a nivel nacional como internacional. Esta modalidad, que opera bajo un solo contrato, implica la participación de múltiples transportistas y diversos modos de transporte. Su trascendencia es una de las expresiones más relevantes con que la globalización se materializa y reconecta los sub-sistemas nacionales con el sistema mundo (Osorio, 2015).

Sin embargo, la falta de una normativa integral y coherente, tanto a nivel nacional como internacional, genera incertidumbre jurídica para los operadores de transporte multimodal. El régimen de responsabilidad aplicable al Operador de Transporte Multimodal (OTM) presenta desafíos, especialmente en lo que respecta a los daños no localizados o de generación gradual.

Aunque el contrato de transporte multimodal está normado, con identificación de las partes involucradas y establecimiento de condiciones contractuales, esta normativa se encuentra dispersa en regulaciones independientes, tanto a nivel nacional como internacional. De ahí que resulte esencial establecer un sistema uniforme de responsabilidad para regular el transporte multimodal. Esto implica la creación de una normativa propia que contemple un sistema uniforme de responsabilidad, sin depender de remisiones a otros instrumentos jurídicos.

A pesar de los esfuerzos de unificación normativa en el Continente Americano, liderados por la Organización de Estados Americanos (OEA), persiste la fragmentación jurídica lo que, a todas luces, contribuye a debilitar las capacidades nacionales en el contexto global. Cada país resuelve sus controversias considerando las normativas nacionales y los acuerdos internacionales que ha ratificado. La falta de unificación normativa y soluciones para las controversias puede desincentivar el uso del contrato de transporte multimodal en favor de otras modalidades. Por tanto, es crucial unificar la legislación del transporte multimodal en los países latinoamericanos para brindar seguridad y confianza a los actores comerciales.

44 Gobierno de España, Ministerio de la Presidencia, relaciones con cortes y memoria democrática. El Reglamento N° (CE) 1071, del Parlamento Europeo y del Consejo, emitido el 21 de octubre de 2009, aborda temas como las condiciones requeridas, autorización y vigilancia desde el artículo 5, simplificación y cooperación administrativa en el artículo 1, y reconocimiento mutuo de certificados y títulos en el artículo 16. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=DOUE-L-2009-82157>.

45 Gobierno de España. Ministerio de la Presidencia, relaciones con otras cortes y memoria democrática. El Reglamento N° (CE) 1073/2009 del parlamento Europeo y del Consejo, de 21 de octubre de 2009.

Finalmente, se requiere establecer vínculos legales entre los Estados parte para desarrollar normativas claras que regulen el transporte multimodal, fomenten el comercio efectivo entre países y con ello, faciliten los campos de integración al sistema mundo y sus nuevos contextos políticos y culturales.

Bibliografía

ABRIL, A. (2014) Régimen jurídico del Transporte Multimodal Internacional. Revista **Ars Iuris Salmanticensis**. Vol. 2, pp. 71-93. Ediciones Universidad de Salamanca. 2014. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://gedos.usal.es/bitstream/handle/10366/129050/Regimen_juridico_del_transporte_multimod.pdf;jsessionid=ECAD3FA106AC-D79E0D988BB078EA4354?sequence=1

CABRERA, A. (2018). *Transporte Internacional de Mercancías*. Editorial Global Marketing, Madrid.

GONZÁLEZ, N. (2016). Nuevas cadenas de transporte de mercancías generadas por las infraestructuras logísticas de intercambio modal. **Transporte y territorio**, n.º. 14, pp. 81-108.

LIZARRETA, P. (2017). El transporte multimodal de mercancías en la regulación unimodal. **Estudios de Deusto. Revista de Derecho Público**, Vol. 65, n.º. 1, 2017, pp. 363-400. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6129176>

LÓPEZ, F. (2000). *El régimen jurídico del transporte multimodal*. Editorial La Ley. S.A., Madrid.

MORALES, C. (2005). Régimen Jurídico del Transporte Multimodal Internacional de Mercancías: problemática actual. **Anales de la Facultad de Derecho**, Universidad de La Laguna.22; diciembre 2005, pp. 53-76. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en [https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/18143/AFD_22_\(2005\)_03.pdf?sequence=4](https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/18143/AFD_22_(2005)_03.pdf?sequence=4)

OSORIO, J. (2015). El sistema-mundo de Wallerstein y su transformación: Una lectura crítica. **Argumentos** (México, D.F.), 28(77), 131-154. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=So187-57952015000100007&lng=es&tlng=es

RODRÍGUEZ, A. (2011). El contrato de transporte multimodal cuestiones generales. Universidad Jaume I. España

Documentos oficiales e institucionales

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INTEGRACIÓN (ALADI). **Acuerdos de alcance parcial para la facilitación del transporte multimodal de mercancías**. ALADI/[AAP.PC/8](#). ALADI. 1997.

ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE INTEGRACIÓN (ALADI). Informe sobre normas vigentes de transporte multimodal en la región y actuales proyectos para su armonización y convergencia. Acuerdo sobre transporte Mutimodal.2.2 Norma técnica sobre transporte Multimodal. ALADI.2012. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en [http://www2.aladi.org/sitioAladi/documentos/facilitacion Comercio /ALADI%20SEC%20di%202488.pdf](http://www2.aladi.org/sitioAladi/documentos/facilitacion_Comercio_/ALADI%20SEC%20di%202488.pdf)

COMUNIDAD ANDINA DE NACIONES (1993). Decisión 331 de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) sobre Transporte Multimodal (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela). Sistema de información sobre Comercio Exterior. SICE.

COMUNIDAD ANDINA DE NACIONES (1993). Decisión 393 de la Comunidad Andina de Naciones (CAN) sobre Transporte Multimodal (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela). Colombia. Sistema de información sobre Comercio Exterior. SICE.

COMUNIDAD ANDINA. Tribunal de Justicia Comunidad Andina. Interpretación Judicial. Proceso. 532-IP-2019. Sala Civil del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá en la República de Colombia. 2021. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://www.comunidadeandina.org/DocOficialesFiles/Procesos/546_IP_2019.pdf

COMUNIDAD ANDINA. Tribunal de Justicia Comunidad Andina. Interpretación Judicial. Proceso. 546-IP-2019. Sala Civil del Tribunal Superior del Distrito Judicial de Bogotá en la República de Colombia. 2021. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://www.comunidadeandina.org/DocOficialesFiles/Procesos/546_IP_2019.pdf

ESTADOS UNIDOS MEXICANOS (1982). *Reglamento para el transporte multimodal interna-cional*. Secretario de Comunicaciones y Transporte.

MERCADO COMÚN DEL SUR (MERCOSUR). Acuerdo de Transporte Multimodal Internacional entre los Estados parte (Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay) de MERCOSUR/CMC/DEC/15/94(ALADI/[AAPP.PC/8-APR27/95](#)), del 15 de diciembre 1994. Sistema de información sobre Comercio Exterior. SICE. Uruguay. 2022.

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA. Convenio aduanero relativo al transporte internacional de mercancías al amparo de los cuadernos TIR. Naciones Unidas. Ginebra. 1975. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://unece.org/DAM/tir/handbook/spanish/newtirhand/TIR-6Rev10_ES.pdf

NACIONES UNIDAS. Conferencia de las Naciones Unidas para la elaboración de un convenio sobre el transporte multimodal internacional. Volumen I Acta Final y Convenio sobre el Transporte Multimodal Internacional de Mercancías. Ginebra Publicación de las Naciones Unidas. 1981. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://unctad.org/system/files/official-document/tdmtconf17_es.pdf

NACIONES UNIDAS. Convenio de las Naciones Unidas sobre el Contrato de Transporte Internacional de Mercancías Total o Parcialmente Marítimo. Reglas de Rotterdam. Nueva York. Publicación de las Naciones Unidas. 2008. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://uncitral.un.org/es/texts/transportgoods/conventions/rotterdam_rules.

NACIONES UNIDAS. Perspectivas de la aeronavegación comercial en Sudamérica. Edición No.135, agosto. [Cepal.org](#) 1997. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36013/16/FAL_Boletin135_es.pdf

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA). “Seminario Interamericano de Infraestructura de transporte como factor de integración”. OEA. Washington, D.C. 1995.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA). Decisión 447 del Mercado Común del Sur. (MECOSUR), Transito Aduanero Internacional. SICE. 2000. Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en Documento consultado en Internet el 10/01/2024 en <http://www.sice.oas.org/trade/junac/decisiones/dec477s1.asp>

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA). Estudio de Integración

Regional en el Transporte de Carga. Uruguay. FONPLATA. 1999.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS (OEA). Novena Reunión de la Comisión de Puertos. CIDI/CIP/doc. 4/14 Washington, DC. 2014.

ORGANIZACIÓN DE LOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). Acuerdos de la IX reunión de la Comisión Interamericana de puertos sobre la elección de las autoridades de su comité ejecutivo y sobre las directrices para extender sus trabajos hasta el 2016. Washington, DC. OEA/Ser.W/XIII.4.9 / CIDI/CIP/RES. 1 (IX-O/14). 2014.

PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Reglamento (CE) No 1071/2009 del parlamento europeo y del consejo. Normas comunes de acceso al mercado del transporte internacional de mercancías por carretera. Diario Oficial de la Unión Europea. 2009.

PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. REGLAMENTO (CE) No 1072/2009 del parlamento europeo y del consejo. Normas comunes de acceso al mercado del transporte internacional de mercancías por carretera. Diario Oficial de la Unión Europea. 2009.

PARLAMENTO EUROPEO Y EL CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA. Reglamento (CE) No 1073/2009 del parlamento europeo y del consejo. Normas comunes de acceso al mercado del transporte internacional de mercancías por carretera. Diario Oficial de la Unión Europea. 2009.

**ESPACIO
ABIERTO**

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 149-159

ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813500>

Mirada a la supervisión escolar desde la perspectiva Decolonial

Mario Enrique Serpa Perdomo

Resumen

En el artículo se presentan elementos de la supervisión escolar desde la perspectiva Decolonial, que posibilita entender cómo la ética moderna ha sido instrumento de dominación ideológica. Explicando además cómo las relaciones de producción material constituye un condicionante de la conciencia y, por tanto, un preponderante factor en el quehacer educativo venezolano actual. No obstante que el Estado ha intentado ser consecuente, impulsando un modelo de calidad -que pudiera concretar de manera constante y progresiva la efectividad y la relevancia de los procesos de enseñanza- aprendizaje- persiste un pensamiento ideológicamente colonial. Así, se entraba el desenvolvimiento armónico y preciso del esquema escolar que se asume. En estas líneas se delimita un estudio con metodología inscrita en el enfoque de la Investigación Acción Participante IAP. La indagación tiene sustento real en la praxis cotidiana del trabajo escolar en El Liceo “24 de julio de 1783” de los Frailes de Pantanillo, Cumaná, Estado Sucre, Venezuela; asumiendo como tema central la Gestión escolar, sobre todo en lo que respecta a cómo la supervisión y dirección del Estado se muestra en este territorio específico; es decir en “el lugar” donde ocurre.

Palabras clave: Ética moderna; colonización; gestión escolar; supervisión educativa; Decolonización; “El Lugar” y “Lo Vivido”.

Look at school supervision from a Decolonial perspective

Abstract

The article presents elements of school supervision from the perspective Decolonial, which makes it possible to understand how modern ethics has been an instrument of ideological domination. Also explaining how the relations of material production constitute a conditioning of consciousness and, therefore, a preponderant factor in current Venezuelan educational work. Although the State has tried to be consistent, promoting a quality model - that could constantly and progressively specify the effectiveness and relevance of the teaching-learning processes - ideologically colonial thinking persists. Thus, the harmonious and precise development of the assumed school scheme was entered into. These lines define a study with a methodology inscribed in the Participatory Action Research (PAR) approach. The investigation has real support in the daily praxis of school work at El Liceo “July 24, 1783” of the Friars of Pantanillo, Cumaná, Sucre State, Venezuela; assuming school management as a central theme, especially with regard to how the supervision and direction of the State is shown in this specific territory; that is, in “the place” where it occurs.

Keywords: Modern ethics; colonization; School Management; educational supervision; Decolonization; “The Place” and “The Experienced”.

Episteme modernizadora y Colonialismo

A principios del siglo XIX, Carlos Marx en su libro *Miseria de la filosofía* irónicamente responde a Proudhon, seguidor de las ideas expuestas por Ricardo Nisbest, fiel defensor de la sociedad burguesa de la época. En el sentido de que éste daba más importancia al valor de cambio de los objetos, que al valor de su uso. Señala Marx:

Llegó por fin un tiempo en el cual todo lo que los hombres habían considerado inalienable llegó a ser objeto de cambio (...) Es el tiempo en el cual las mismas cosas que hasta entonces se transmitían (...) se cambiaban, se daban pero no se vendían, se adquirían, pero no se compraban: virtud, amor, opinión, ciencia, conciencia, etc., todo en fin pasó al comercio. Es el tiempo de la corrupción general, de la venalidad universal (...) El tiempo en el cual toda cosa moral o física, al convertirse en venal se lleva al mercado para apreciarle en su más justo valor. (1973:63)

Se refería a los preceptos inculcados por el capital, cuyo fin era desplazar todo vestigio cultural/moral que aún conservaba el individuo de su tiempo, era la forma de hacer de éste

una mercancía, con valor de cambio en una sociedad en la que es lícito la explotación, la expropiación de la fuerza de trabajo, la muerte en la miseria, cuando al obrero se le agota su fuerza de trabajo.

Este fue el proyecto que ofreció la edad moderna al siervo de la gleba: el colonialismo como ideal burgués, el cual para mantener el orden social necesitó de conceptos filosóficos que le dieran la legalidad para subyugar a través de normas y reglas al ser social. En ese sentido, el Estado colonial elaboró sus normas de mercado y sus bases jurídicas. Si bien pudiera decirse que esas normas son legales, no son legítimas. La legitimidad es lo que aterra al colonizador, el miedo de éste se inicia cuando se percata que el colonizado empieza a cuestionar y a preguntarse quién creó las normas y reglas que rigen su medio social; de manera que si el colonialismo subyuga el decolonialismo cuestiona y libera.

Según Mignolo, citado por Figuera-Bottini (2023): la modernidad y el colonialismo se constituyen mutuamente, pues ambas son hojas del mismo tallo. La práctica del mundo occidental fue heredada de la sociedad griega y traspasada al mundo occidental por los romanos. La colonia heredó del mundo occidental, como un principio, el exterminio del otro, la expropiación, las muertes, y otras prácticas, no como acciones de guerra que pudieran explicarse a través de enfrentamientos de ejércitos convencionales, sino como condición necesaria e intrínseca a su propia génesis, y del feudalismo heredó además del garrote, la sotana cuyo principio de justicia lo amoldaba el clero a través de su tribunal inquisitorial.

El modernismo oficializó toda clase de aberración criminal como necesidad fundamental para mantener el poder. Las concepciones de mundo que proyectó la colonialidad no puede sustentarse en virtud del poder, era necesario introyectar en el individuo una cosmovisión que aceptara como válidos conceptos esenciales, como la explotación, la usura. Abordar la conciencia del individuo, para la burguesía fue imperativo para ello creó sus instituciones como la religión y la educación, que le ayudaran a mantener en el hombre y la mujer, la conformidad como condición inherente a su propio destino, que tolerara creer y vivir en un mundo cuyo orden económico y político fueron concebidos por divinidades como parte de la vida cotidiana.

Una ruptura epistemológica

La decolonialidad es la actitud que asume el individuo frente a la colonialidad; es deslastrarse de un conocimiento y de un modo de pensar que subyuga, y domina a través de las ideas. Es la capacidad que obtiene el ser humano para alejarse de los supuestos imperativos de normas que se imponen sobre él. Tiene que ver con la materialización de la alteridad, es la voluntad legítima de reconocer al otro, de tocarse, es la necesidad de romper con todas las concepciones impuestas por la modernidad/colonialidad. Establece Figuera-Bottini que:

Esta perspectiva metódica intenta establecer rupturas onto-epistémicas con la colonialidad en todas sus expresiones, dignificando a la vez las experiencias y cultura americanas. En este sentido, asumimos como premisa de trabajo la configuración de las relaciones de alteridad en su doble dimensión: primero, desde las relaciones centro-periferia del sistema mundo hegemónico y, en segundo lugar, desde las relaciones intersubjetivas e interculturales entre los pueblos americanos. (2023:10)

De manera que, la decolonización es un giro epistémico que comienza con la formulación de preguntas críticas y a su vez el ser se responde a sí mismo a través de sus propias experiencias; cuando esto ocurre, surge otro discurso, otra forma de pensar. Lo cual se reconstruirá en la palabra escrita. En tal sentido, la decolonización necesita de profesionales críticos, creativos, de activistas y pensadores que continúen alimentando y empujando el flujo global de la decolonialidad hacia un mundo transmoderno y pluriversal, cuyo proyecto será derribar el mundo inventado por la modernidad.

Los mundos que emerjan de las sociedades políticas decoloniales y transmodernas deben tener el arte y la estética como una fuente fundamental, que serían los elementos subjetivos como principio creador.

El giro decolonial, estético y espiritual es un alejamiento de la colonialidad, de segmentos establecidos por las concepciones modernas, de esa subjetividad encarnada en la modernidad/colonialidad que se evidencia en la forma como se concibe el conocimiento, el poder y el ser, las cuales deben ser derribadas por nuevas concepciones.

Cambio social: “El Lugar” y “Lo Vivido”

Las nociones coloniales del mundo moderno no cambiarán por sí solas, se necesita un intelectual comprometido que impulse cambios en el cuerpo social. Todas las áreas del saber deben ser impulsadas a la decolonización, pues es necesario e imperante desplazar la concepción de poder del modernismo que domina.

Por tanto es vital para la decolonización efectiva, un cambio social concreto con estrategias claras que haga posible cambiar al mundo. La decolonialidad no puede ser un proyecto individual, es trascendental involucrar el colectivo, la unidad de todos los integrantes del proyecto, los cuales deben oponerse siempre a la violencia, la represión, al odio, a la explotación, al aislamiento del ser. De modo que este proyecto debe florecer en un mundo humano, sin discriminación de raza, de color, religión, sexo; para hacer del universo un campo de amor que impulse la liberación de la mente, el corazón y el espíritu de todos los seres humanos de la tierra.

Las estrategias a accionar para este nuevo cambio epocal deben estar encaminadas hacia la valoración territorial en sus aspectos cualitativos y cuantitativos, tomando como referencia lo metodológico, lo epistemológico y ontológico que implicaría el desarrollo de una filosofía que aborde objetividades que hagan posible la transformación de la conciencia humana. A través de descubrir en la realidad la experiencia de vida en su práctica diaria, en las relaciones de producción que establece el ser humano con su medio social, con su entorno ecológico, con la forma de producción de sus bienes y servicios, con su organización societal. Es decir, indagar en la vida diaria y directa. Plantea Figuera-Bottini que:

(...) complejidades históricas que afloran en la geopolítica del sistema mundo de la modernidad/colonialidad se expresan en las relaciones socioculturales de intercambios donde se conjugan significaciones y sentido de uso que la mentalidad epocal le asigna a la naturaleza de los mismos, a las subjetividades relacionadas en las transacciones geoeconómicas e interculturales. (...) El “lugar” es el asidero territorializado donde se expresan, en la producción de la vida cotidiana, las evidencias, los hechos, los procesos fenomenológicos, los acontecimientos, los imaginario socioculturales, las alienaciones transculturales, los atributos de la dominación ideológica (...)(2023:3)

La investigación “Situada”

En ese sentido, el pensar decolonial implica asumir cualquier investigación desde sus propios aspectos físicos, emocionales y simbólicos en relación con el territorio. El *Liceo 24 de julio de 1783*, ubicado en un espacio rural del Estado Sucre, Municipio Sucre, parroquia Santa Inés, específicamente en la comunidad “Los Frailes de Pantanillo”, será el punto y círculo efectivo en mi proceso de indagación, lo que permitirá ofrecer elementos para una propuesta de investigación sobre la supervisión escolar desde la perspectiva Decolonial, que posibilite entender cómo la ética moderna ha sido instrumento de dominación ideológica, explicando que las relaciones de producción material son condicionantes de la conciencia y un factor perjudicial preponderante en el quehacer educativo venezolano actual.

De modo que, es desde el propio lugar a partir de las conexiones emocionales y cognitivas con el espacio institucional, que he observado características culturales, sociales, y personales, comunes que identifican a la población de ese espacio geográfico. Asimismo, he observado distintos niveles de conciencia con respecto a la concepción educativa, que va desde lo más conservador (todo es malo) hasta los que medianamente entienden que el trabajo educativo es eminentemente ético (se desmotivan fácilmente), lo que entraba el desarrollo de las políticas públicas educativas que de alguna manera buscan la decolonización de la conciencia del docente.

En ese lugar como espacio territorializado, mayormente prevalece la religión como principio de vida por una parte, y por la otra una forma más pagana, en donde se presenta una diversidad de pensamiento, cuyo principio ético es más hedonista.

Este centro educativo de dependencia nacional, es una institución rural que atiende 163 estudiantes de 1ero. a 5to. año, con secciones únicas, ha sido un liceo de educación Media general y para este año inicia su sección de primer año como técnicos en ciencias agrícolas y pecuarias, quienes por prosecución irán transformando la institución en Escuela Técnica; con un personal de 3 directivos, 15 docentes, 4 administrativos y 14 obreros; también es importante entender que siendo una institución rural atiende una mancomunidad suscrita a la Sala de Batalla agroturística “Nellys Calles”, en donde convergen alumnos de distintos pueblitos con personalidades, cultura y dialectos diferentes.

Profundizar esos saberes desde el punto de vista cultural y social es lo que permitirá lograr una educación decolonial, igualitaria con los mismos derechos y deberes. Según Sandoval Forero:

La praxis decolonial promueve el diálogo horizontal de saberes donde los participantes tienen igualdad en la coproducción de una teoría que se construye y reconstruye con argumentos y en relación directa con el escenario del salón de clase, la escuela, la comunidad, la colonia, el barrio, el campo, el conflicto social, el despojo, las agresiones y las violencias contra la sociedad-naturaleza.
(2023:18)

En tal sentido, todo el personal encargado de orientar las políticas educativas del Estado, debe entender y estudiar profundamente esos aspectos de la vida cotidiana de nuestra población, pues el pensamiento colonial siempre ha afincado su proceder tanto en Venezuela como en América latina, en dos objetivos básicos: primero, desorganizar el pensamiento del ser sudamericano y en segundo lugar destruir la conciencia histórica y cultural en el plano nacional y latino.

La gestión Escolar en el Territorio

El Estado venezolano ha sido consecuente, en cuanto a su política educativa, éste impulsa un modelo educativo de calidad que garantiza de manera constante y progresiva la efectividad y la relevancia de los procesos de enseñanza - aprendizaje. Por supuesto esta orientación se enmarca en un proyecto de refundación que se ha planteado el Estado venezolano a partir de una nueva visión de sociedad, contextualizada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela del año 1999.

Desde ese momento el Estado venezolano ha puesto en marcha un conjunto de orientaciones y decisiones, que a lo largo de estos años se han venido implementando con la intención de encontrar un modelo propio, que responda verdaderamente a los cambios sociales, económicos, políticos, en consonancia con la Carta Magna y con un nuevo modelo económico, político y social, que satisfaga las necesidades de la sociedad venezolana.

Sin embargo, en la práctica no ha sido posible, el método de ensayo y error ha primado en el trabajo, aunque en algunos momentos éste ha logrado avances, en otros ha generado retrocesos o estancamientos. Lo difícil de la situación, radica en que es el ser humano, en su complejidad, quien lleva a la práctica la implementación del modelo. Esto significa que son ensayos que provocan comportamientos, que en muchas ocasiones se naturalizan, y se vuelven patrones culturales inicuos para la sociedad escolar.

Desde esta perspectiva, puedo asegurar que los procesos para desaprender la conciencia colonial en el individuo son muy lentos, dispersos, no tan fiables y muy difíciles. Desde esta postura considero como erróneos la aplicación de procedimientos y procesos como ensayo y error en la base, es decir, en el convivir diario de un salón de clases, de una escuela. El progreso de la calidad educativa debe empezar por las responsabilidades que tiene el Estado para garantizar un modelo que conjugue los postulados constitucionales con una práctica consecuente y si no que explique por qué en ciertos momentos no se puede garantizar las condiciones reales de funcionamiento en cada centro educativo.

El caso es que la supervisión en el territorio, sólo apunta a observar y a ordenar tareas, sin considerar las condiciones vivenciales y de manutención del plantel, muchas veces esas tareas no guardan relación con las circunstancias, que por razones propias del medio geográfico, cultural, social y económico se derivan, lo cual, por supuesto influye en el proceso educativo, la praxis docente, la planificación, etc. Así lo expresan Cantón y Barrios:

Una buena escuela por sí sola, a pesar de sus actividades bien encaminadas y expresiones de buena voluntad, no será capaz de mover cambios en la exclusión escolar y la injusticia social si no se corrigen paralelamente los desequilibrios sociales, políticos, económicos, territoriales e internacionales. La educación es una síntesis de equilibrios, ella no posee autonomía en sus acciones sino que está articulada junto con la sociedad, la familia y el Estado. La escuela se halla inmersa en una situación social, económica y política concreta, de tal manera, que la institución educativa no puede estudiarse, evaluarse ni mejorarse sin atender a las circunstancias sociales que atañen a sus integrantes. No es lógico ni ético abogar por una escuela de calidad cuando los estudiantes, docentes o sus familiares no disponen de servicios asistenciales básicos. Es preciso mejorar la calidad de los servicios que se prestan, no sin antes cerciorarse de que estos se suministran y de que existen recursos humanos, técnicos y materiales que aseguran su desarrollo. (2015:167)

La supervisión en el territorio escolar se realiza la mayoría de las veces como una intervención, de manera vertical, sin tomar en cuenta que el proceso de enseñanza-aprendizaje depende en gran medida a la atención que ofrece el Estado. De tal manera, que en una escuela donde no exista infraestructura, donde no haya agua potable, o servicio de transporte público; elementos que debe garantizar el Estado, es obvio que este contexto va a condicionar el funcionamiento en el aula, en la escuela. Desde allí puede entenderse que la situación debe resolverse con mucha mística y conciencia debido a que como toda estructura dinámica, se mueve y no se detiene, ni a lo interno ni a lo externo.

No se puede, ni se debe parar el proceso educativo para aplicar cambios, estos deben hacerse sobre la marcha, en ese sentido es la supervisión educativa en el territorio escolar la que tiene un papel trascendental. Por tanto el funcionario a realizar esta tarea debe tener mucha conciencia, es el que debe informar y exigir a las instancias superiores los requerimientos mínimos de funcionamiento de la escuela o las escuelas que atiende, para garantizar la corresponsabilidad del Estado en el modelo educativo, y bajo esa perspectiva contextualizar el funcionamiento de los centros educativos, para que no propicie desmoralización en el personal al momento de exigir el trabajo en los centros escolares

El supervisor en su papel debe estar comprometido ideológicamente con la política pública educativa, sin una intención individualista partidista que persiga escalar posiciones. Al tener esa particularidad no reclama a la estructura algunas cosas; sino que plenamente se vuelve un operador “político” del partido al que sirve en ese momento, y así considera y obliga a actuar al director, al cual conmina a dejar labores propias de su quehacer docente para llenar espacios en campañas electorales; un dogmático y alcahuete porque intenta egoístamente mantener su puesto, sin importarle los daños que pueda ocasionar, porque su intención es escalar estatus, por eso guarda más compromiso con el ente superior que lo asignó como supervisor, que con su trabajo.

En ese sentido, todas las carencias y necesidades que le corresponde resolver al Estado, quedan fuera, pues si el ente rector no tiene conocimiento de ellas no las prioriza y no las resuelve. De manera, que cualquier carencia condiciona el proceso de enseñanza aprendizaje, lo cual debe ser asumido por el Director del plantel. Éste tiene que enfrentar, no sólo la mala praxis de una supervisión, sino a una comunidad inconforme con las políticas del Estado y en desesperanza con las promesas de un proyecto socialista, porque a la larga el Ministerio como ente rector no garantiza un funcionamiento óptimo, y al no garantizarlo deja en evidencia las deficiencias en el modelo, con esto los colectivos ponen en duda un prestigio que intenta elevar la calidad educativa. Así lo plantean Cantón y Barrios:

...la calidad tiene un gran poder, ya que es el eje de las políticas educativas y es el instrumento con el que se evalúan las escuelas. Presenta, por ello, un nuevo valor por el aprecio social que posee; debido a la amplitud y consenso en torno al deseo de alcanzarla y por la necesidad de tenerla como marca personal en el turbulento contexto educativo. (2015:157)

La supervisión escolar actual, se dedica meramente a orientar a los funcionarios que realizan esta labor en el asidero territorializado, para la exigencia del funcionamiento administrativo de la escuela de manera doméstica, solicitando con carácter de obligatoriedad y con urgencia: formatos, estadísticas, fotos, actividades externas sin cubrir gastos. Solicitar la participación a festivales musicales, a eventos deportivos, a participar en retos científicos y resulta que las escuelas no cuentan con los recursos mínimos (infraestructura,

instrumentos, laboratorios) para desarrollar aptitudes en los estudiantes y así, otras muchas exigencias no cónsonas con la realidad de funcionamiento de la institución.

Solamente se ocupa en actividades triviales, que sólo le competen al director del plantel y a su personal, pierde la visión real de sus competencias. Si únicamente se dedica a criticar situaciones sin considerar el contexto en que se dan, si no asume su responsabilidad como funcionario medio, que envés de preocuparse por resolver los problemas de funcionamiento material de la institución e instar a la comprensión real de la coyuntura económica y política del país, y cómo influyen los factores externos sobre ésta, muestra más bien una actitud indolente frente a ellos, que se traduce en una postura colonialista, propiciando daño a la estructura porque no genera información válida y verídica, lo cual termina desmotivando y desmoralizando, no sólo a la comunidad educativa sino a la sociedad en general.

Hacia la Supervisión Escolar desde su “Lugar”

Nuestra propuesta intenta delimitar un proceso de investigación con una metodología inscrita en la investigación acción participante, y con sustento real en la praxis cotidiana del trabajo escolar en El Liceo “24 de julio de 1783” de los Frailes de Pantanillo. Para tal fin, se toma como línea de investigación la Gestión escolar, sobre todo en lo que respecta a cómo la supervisión y dirección del Estado se muestra en el territorio, con sus responsabilidades para garantizar los recursos y condiciones de funcionamiento en las escuelas, que motive y abra compuertas a un pensamiento crítico. Así expresa Sandoval Forero:

(...) hablamos de una formación colectiva que rompe con el consumismo de conocimientos y pasa a ser generador de conocimiento transformativo (...) Es por ello que la metodología de investigación es colectiva, participativa, horizontal, con métodos, técnicas y herramientas de investigación no violentos que tienen como propósito no solo conocer, identificar, analizar e interpretar realidades(...)
(2023:23)

El propósito es analizar cómo el pensamiento colonizador, incide en el quehacer educativo, lo cual crea un campo problemático enmarcado en el escepticismo, apatía, burocratismo, verticalismo, autoritarismo, tendencia a fortalecer la cultura clientelar y de otorgamiento de favores, incapacidad de escuchar, intolerancia, desconfianza, improvisación, sectarismo, dogmatismo.

La idea es hacer una propuesta, desde una perspectiva decolonial, que revierta disminuya o elimine esas dificultades, que desde mi punto de vista es producto de un pensamiento ideológicamente colonial, lo cual entraba el desenvolvimiento armónico y preciso del presente modelo educativo impulsado por el Estado venezolano, para ello tomaré como base algunos planteamientos de Sandoval Forero:

Con la metodología decolonial realizamos una descripción e interpretación de las experiencias escolares (...) que acontecen en la escuela.

Se pretende investigar la con vivencia (...) Estas convivencias no son individuales, son de personas, son colectivas, grupales, de interacción social que denotan relaciones interculturales que podemos observar y dimensionar (...) teniendo en cuenta lo manifiesto y lo latente de la percepción subjetiva (...) así como la acción de los actores sociales. (2023:23-24)

Por tal razón es necesario reflexionar en cuanto al quehacer y la conducta de algunos actores escolares (Instancias zonales - Jefes (as) de divisiones - supervisores (as) – directores (as)), sus creencias, sus principios, sus valores, su ideología, etc., elementos condicionantes de los procesos educativos bajo el criterio de corresponsabilidad. Es fundamental la aptitud y actitud del funcionario que cumple el papel de supervisar los circuitos educativos, y en lo particular a la escuela.

El supervisor territorial en la educación venezolana, es el funcionario intermediario entre la Escuela, la Dirección media de los Centros de Desarrollo por la Calidad Educativa y la Zona Educativa (representantes del Ministerio de Educación, en este caso, el Estado Sucre) deja al descubierto que el problema mayor habita en la conciencia colonizada y colonizadora, que se traduce en la falta de planificación, comunicación, registro, archivo y sistematización de los procesos, es decir las actividades reflejan improvisación, que se potencia con la indolencia e incapacidad del funcionario. De modo que su papel se queda en lo doméstico de exigir meramente lo estadístico y administrativo básico, y lo que es peor aún, culpar de las fallas estructurales a los directores. No hay reflexiones, no hay producciones, ni compromisos para solventar las deficiencias y necesidades de funcionamiento, para que desde allí se pueda exigir con conocimiento de causa.

El papel del supervisor es trascendental, en el proceso decolonizador, porque es el funcionario que está en el medio del sistema, un engranaje medio, es aquel que comunica toda la estructura, interconecta la base con la parte superior del modelo y viceversa, es por eso que en la supervisión recae el mayor peso de responsabilidades, por cuanto es la que realmente garantizaría un cambio de modelo, es ésta la que va a impulsar la eficiencia, la eficacia y la relevancia en el modelo educativo. Es el comportamiento solidario, democrático y sentido de las necesidades y carencias de funcionamiento que tiene la escuela, lo que generará cambios, de allí la necesidad de un funcionario con formación académica, política y ética probada.

La labor supervisora debe recaer en un docente conocedor y comprometido con el proyecto decolonizador con mucha experiencia en los procesos institucionales, con vocación y convicción de servicio. Necesariamente debe ser un cuadro que conozca las líneas del Proyecto Educativo Nacional, su estrategia y sus objetivos políticos. Jamás puede ser un funcionario que responda más a sus intereses personales y a su deseo de escalar posiciones, pues tal actitud conlleva a dar informe falso a sus mandos superiores, haciéndoles creer que todo está bien con el fin de conseguir prebendas políticas.

La manera en cómo actúa la supervisión escolar, incide, en todo el proceso educativo, pues al no contarse con un supervisor capaz, creativo, que sepa y entienda la necesidad de unirse al trabajo de manera armónica con los directores de su territorio, y sólo se inmiscuye de manera arbitraria, sin saber por qué y sin analizar causas, sin tener una visión clara del proyecto educativo que debe impulsar; lejos de promover un desarrollo se convierte en un obstáculo insuperable.

Si la labor del supervisor, responde más a su concepción partidista, que a un proyecto político que busca cambios radicales en la sociedad, cae en posiciones dogmáticas. Entendiéndose el dogmatismo como una postura colonialista, que evidencia una orientación vertical y antidemocrática, en este caso, es el acto de seguir normas u órdenes, sin considerar las necesidades básicas de la escuela, puntos de vistas diferentes a lo reglamentado por la norma y que dispersan el sentido de unidad en el colectivo.

Mao Tse Tung (1972:215-216) decía al respecto, lo siguiente: *“Para combatir el dogmatismo, se debe partir del deseo de unidad...Las órdenes administrativas dictadas...*

deben ir acompañadas de la formación y de la labor educativa, ya que en muchos casos, no darán resultados por sí solas”.

El dogmático es por naturaleza subjetivo, no se molesta en analizar nada concretamente, sino que aborda los problemas de acuerdo a un solo enfoque: “su enfoque”, el cual parte de su concepción de mundo, lo cual influye en su estilo de vida y trabajo. De manera, que el dogmático, no sólo peca de subjetivismo, sino que además es unilateral y superficial en su visión de mundo.

Por esas razones considero que la supervisión en el territorio, es unilateral, porque no sabe considerar el problema en todos sus aspectos, no sabe escuchar las opiniones ajenas y que versan sobre un problema común. Quien escucha distintas versiones, tendrá claridad en sus decisiones. Mao Tse Tung (1972:272) decía: “...*Sólo empleando, los métodos de discusión crítica y razonamientos podemos realmente fomentar las ideas acertadas, superar las erróneas y solucionar en realidad los problemas”.*

El dogmático es superficial, porque no sabe abordar las contradicciones en su conjunto, ni de cada uno de sus aspectos, niega la necesidad de profundizar en el análisis de los elementos que conforman la contradicción dentro de la cosa, le basta echar un vistazo de lejos, sólo ve el lado externo del problema, el del partido al cual sirve, dejando de lado el educativo, con esa visión la supervisión educativa cree que ha resuelto todas las dificultades. Mao Tse Tung plantea que:

“La causa básica del desarrollo no reside en el exterior sino en el interior de las cosas, en sus contradicciones internas...las causas puramente externas sólo provocan movimiento mecánico de las cosas, esto es cambio de volumen y cantidad, pero no pueden explicar porque una cosa es cualitativamente diferente a otra...” (1966:4)

El supervisor escolar debe tener una visión global de las cosas que aborda, deslastrándose de su visión de mundo particular, debe estar claro cuál es su trabajo. Muchos de ellos piensan, que todo el personal que incursiona en una institución son cuadros políticos revolucionarios y en ese sentido exigen tareas, que no competen al colectivo. La idea es, que a través de un trabajo corresponsable y sensible a las necesidades materiales de funcionamiento de la escuela, armónico, de persuasión y conversación constante se logren los cambios que se esperan para elevar la calidad educativa y la decolonialidad del pensamiento, porque si de algo estamos seguros, es que la mayoría de los maestros venezolanos, en todas las épocas, hemos sido redentores de nuestra profesión. Al docente venezolano, le sobra sensibilidad, amor y cariño para abordar su trabajo en cualquier condición, como lo ha demostrado hasta ahora.

Bibliografía:

CANTÓN, I. y BARRIOS, N. (2015) La calidad de las escuelas bolivarianas de Venezuela. **Revista Fuentes**, Año 2015, Número 16.

Edición electrónica en: <http://dx.doi.org/10.12795/revistafuentes.2015>.

FIGUERA-BOTTINI, Edgar (2023). **Seminario de Investigación: ¿Qué es investigar? Aspectos conceptuales, teóricos y metodológicos**. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, Centro Internacional Miranda, Dirección General de Interacción Académica.

MARX, Karl (1973). **Miseria de la Filosofía**. Madrid: Biblioteca de iniciación al humanismo.

SANDOVAL FORERO., Eduardo A. (2023). **Perspectiva crítica decolonial para proyectos de investigación sobre conflictos y paces**. Universidad del Zulia, Escuela de Trabajo Social/Asociación Venezolana de Sociología.

TSE TUNG, Mao (1966). **Sobre la contradicción**. Ediciones en lenguas extranjeras.

..... (1972). **Sobre el tratamiento de las contradicciones en el seno del pueblo**. Ediciones en lenguas extranjeras.



Un análisis de la rigidez sociocultural en el cambio social: el caso del precario crecimiento económico de Pymes textiles

*Jorge Gualberto Paredes Gavilánez**, *Lugarda María Recalde Aguilar***,
*Bélgica Cecilia Arias Macías**** y *María Ximena Álava Rosado*****

Resumen

Se presenta un análisis de los factores micro y macroeconómicas asociables al decrecimiento industrial textil en el cantón La Maná, Ecuador. A diferencia de los estudios similares, basados en decrecimiento de importantes industrias, esta vez se trata de explicar los factores que impidieron la ejecución del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial, que aspiraba al despegue de una pequeña industria manufacturera y una más pequeña industrial que apenas alcanzaba el 2% de participación crediticia. Se describen los factores no considerados en la planificación a partir de la nueva data. Se observó, mediante técnica etnográfica, que preponderó un sistema de gestión basado en paradigmas tradicionales, que no propiciaron la innovación. Se concluye acerca de la importancia de incorporar a la planificación pública mejores diagnósticos y programas socio-culturales que impulsen el emprendimiento, la flexibilidad y la gestión del cambio social.

Palabras clave: Crecimiento económico; gestión; pequeña empresa; cambio social; planificación local.

*Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador ORCID: 0000-0002-9041-5474
E-mail: jparedesg@uteq.edu.ec

**Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador ORCID: 0000-0001-6933-0815
E-mail: lrecalde@uteq.edu.ec

***Universidad Técnica Estatal de Quevedo. Ecuador ORCID: 0000-0003-0160-911X
E-mail: bariasm@uteq.edu.ec

****Universidad Técnica Estatal de Quevedo-Ecuador ORCID: 0000-0002-7172-0609
E-mail: amalavar2@uteq.edu.ec

An analysis of sociocultural rigidity in social change: the case of the precarious economic growth of textile SMEs

Abstract

We are introducing an analysis of the micro and macroeconomic factors associated with the textile industrial decline in the canton of La Maná. Ecuador, unlike similar studies, based on the decline of important industries, we tried to explain the negative factors to execute the Development and Territorial Planning Plan, which aspired for the takeoff of an industry that barely reached 2% participation. We analyzed not considered factors in planning, according to the new data. In the internal component, we particularly observed a management system based on traditional paradigms that did not foster innovation. We concluded about the importance of incorporating into public planning social and cultural programs that promote entrepreneurship, flexibility and the management of social change.

Keywords: Economic growth; management; small business; social change; local planning

“La única habilidad que las personas definitivamente necesitarán es la capacidad de seguir aprendiendo, cambiando y reinventándose una y otra vez, a medida que se acelera el ritmo del cambio”.

Yuval Harari

Introducción

El comportamiento de la pequeña empresa, no solo es interés de los pequeños empresarios, involucra también a entidades de recaudación fiscal, seguridad social, mercado laboral, de movilidad humana, así como el diseño de estrategias socio-culturales de gestión. El interés de la presente investigación consiste en entregar elementos para racionalizar la eficiencia de los planes, tanto desde los ODS de la agenda 2030, hasta el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan de Ordenamiento Territorial local (PDyOT), donde se establece la habilidad del Estado en crear diagnósticos y condiciones favorables al desarrollo.

Según el (MIPRO, 2017), la provincia de Cotopaxi, donde se circunscribe el cantón de La Maná, aporta un Valor agregado bruto (VAB) del 1.7% del PIB total; aporta con una tasa de empleo del 4.5% a nivel nacional; tiene un volumen de crecimiento del 0.9%; la tasa de empleo adecuado en la provincia es 38.8% y empleo inadecuado es 58.8 %; el nivel de ventas del subsector manufacturo es de 13% frente a un 43% del sector comercio, y el crecimiento de establecimientos económicos de manufactura es de 8%.

Según datos del Servicio de Rentas Internas (SRI), en La Maná existen 171 pequeñas

empresas registradas que se dedican a la confección de prendas de vestir en sus diferentes modalidades, de las cuales apenas 106 se encuentran activas y de ellas un gran número con manifestaciones negativas en su productividad.

Según (INEC, 2015), a nivel nacional la industria manufacturera es el tercer mayor generador de empleo en el país con el 9.82%, dentro de la cual, alrededor de 158 mil personas laboran directamente en empresas textiles y confección. A ello se suma los miles de empleos indirectos que genera, ya que la industria textil y confección ecuatoriana encadena un total de 33 ramas productivas del país, lo que dinamiza la economía en general.

Castillo & Maldonado (2018), mencionan que por mucho tiempo los ingresos del sector textil fueron la base macroeconómica del Ecuador, lo que ha llevado a los planificadores creer en que puede volver a ser una fuente de ingresos importante. Sin embargo, en los últimos años la industria manufacturera en la rama textil ha sido uno de los sectores que ha presentado cambios en su competitividad, demostrando vulnerabilidad ante factores internos y externos.

Rivadeneira, (2016) La industria manufacturera en el Ecuador es primordial para el desarrollo económico del país, debido a que es considerada como una de las fuentes históricas de aporte al PIB. Siendo uno de los principales elementos el desarrollo del factor tecnológico en la producción.

Cevallos (2014), describe que a nivel de la provincia de Cotopaxi la mayor población de la industria textil se encuentra en el cantón Latacunga, en su mayoría dedicadas a la industria en la confección de ropa deportiva, son microempresas tipo unipersonal que carecen de instrumentos organizacionales, la materia prima que utilizan para la elaboración de sus productos es adquirida en su localidad. De modo que el desarrollo y crecimiento económico de este sector depende de la ejecución de un proceso para mantener e incrementar un capital físico, humano y financiero. Es decir, es la evolución de un sujeto que aprende y puede ser transformado o surgir algún cambio.

Factores de la crisis textilera

La Asociación de Industrias Textiles del Ecuador (AITE, 2019) a través de su representante, mencionó que unas 40000 plazas de empleo se perdieron en el sector textil ecuatoriano entre enero y septiembre de 2019, un incremento del 9% en comparación con el mismo periodo de 2018.

Esto indica que la pandemia fue el primer factor de una caída de la industria, pero no el único. Los informes indican que la caída de la rama textil se inició en el 2017 y, aun luego de la pandemia, el sector no ha podido recuperar sus valores pre-pandemia (Herembás, 2023). Según el representante del gremio, los otros componentes que están asociados a este comportamiento son: El contrabando, la caída del consumo, el precio de la energía, el factor tecnológico, la competencia internacional, sobretasas a maquinaria y materia prima que se debe importar, y la innovación.

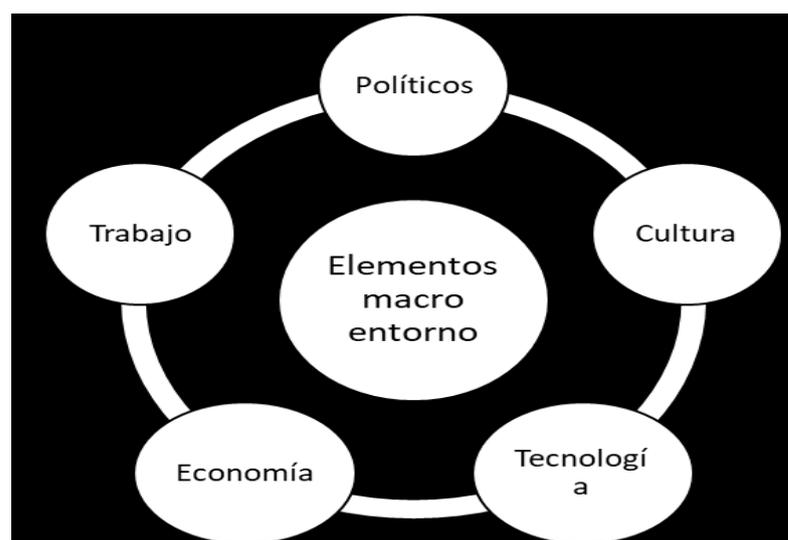
Visto de manera esquemática, el problema de la caída de la producción textil puede resumirse de este modo:

Figura 1. El problema y su relación causal¹



Hernandez, et al., (2016), sostiene que el crecimiento económico es un equilibrio de factores cuantitativos y cualitativos. Cuando una economía se desarrolla, se encuentra mejor cualitativamente, lo que significa que crea mejores contextos materiales y también socio-culturales. Se entiende que el crecimiento trata sobre el aumento de cosas, situaciones en diversos ámbitos, en este caso nos referimos a lo económico, el avance eficiente de un proceso que lograra crecer factores de desarrollo en cantidad, es decir numéricamente. Allí intervienen elementos exógenos y endógenos.

Figura 2. Componentes del entorno general²



Para Albarracín, (2019), los factores externos tienen relación con la macroeconomía, las leyes y vida política en todos los niveles y pueden tener un impacto en la actividad económica de la organización. El factor Político, se refiere aquellas leyes que de manera

estricta son aplicadas en diferentes organizaciones para la administración de las empresas y el crecimiento empresarial.

Entender el papel de estos factores implica comprender, de algún modo, la naturaleza de la crisis ecuatoriana que se inició, con mucha más claridad, en 2017 (El Telégrafo, 2019).

Una empresa moderna debe realizar sus actividades considerando el proceso y clima político que esté vigente de un país, la cultura del contexto, las percepciones, deseos y comportamientos de la población de consumo y la comunidad en general son significativos para alcanzar el éxito en los emprendimientos. Del mismo modo, las fuerzas socio-culturales expresadas en acciones sociales compartidos en la comunidad pueden constituir una oportunidad o amenaza empresarial al influir en el comportamiento de los consumidores incidiendo en la compra o venta de un producto o servicio afectando así en la demanda de un producto.

Calabuig (2016) manifiesta que los factores tecnológicos son aquellos que afectan al sector en el que posiciona el proyecto, es decir, todo aquello que se refiere a la innovación, las nuevas tendencias que aparecen en la rama tecnológica y los nuevos canales de comunicación que están apareciendo en el último siglo. Por lo expuesto se puede decir que la tecnología es la que determina el crecimiento empresarial, debido a los cambios que genera en la cadena de valor, la innovación la gestión, los procesos y productos ayuda al crecimiento de las empresas.

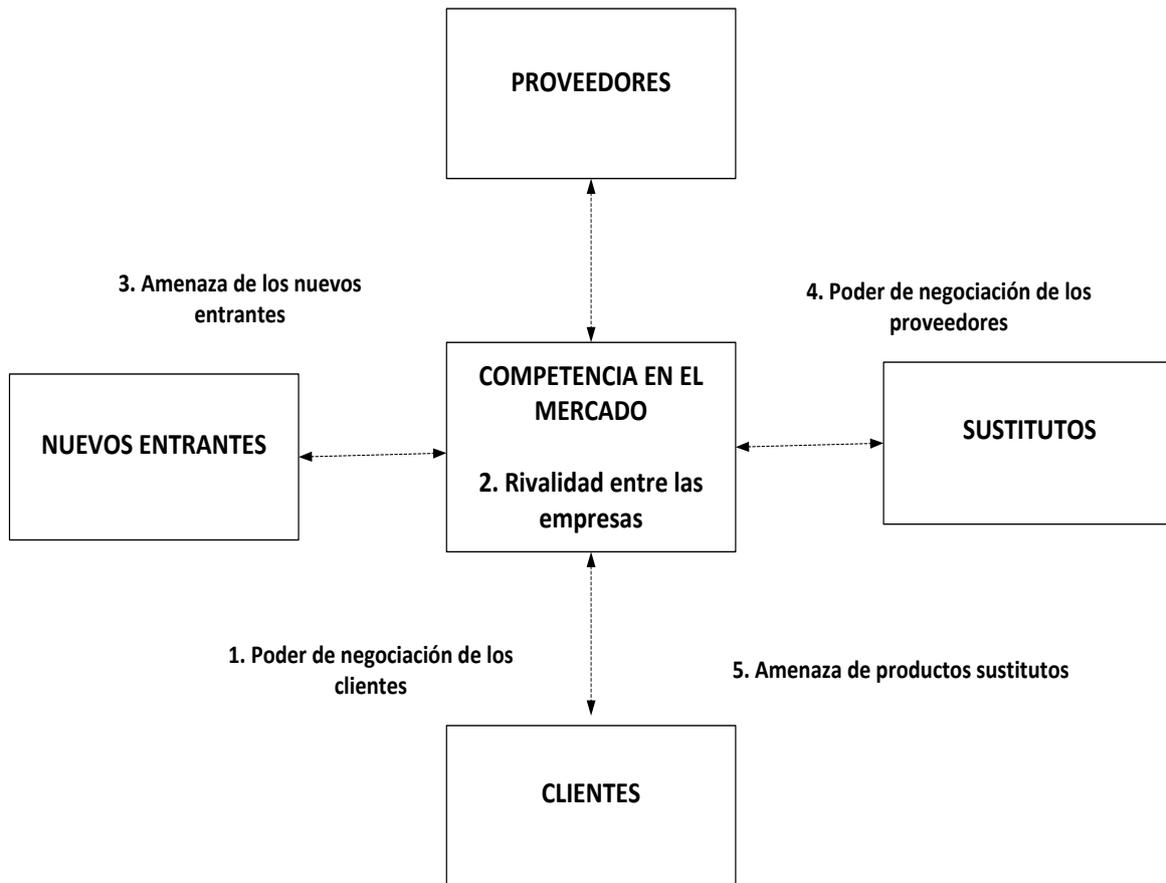
La capacidad adquisitiva del consumidor, se determina cuando el cliente busca los productos o servicios y está en capacidad de adquirirlos. Es decir, cuando los consumidores, personas, familias o los hogares toman decisiones para gastar sus recursos disponibles [tiempo, dinero, esfuerzo] en artículos relacionados con el consumo.

Lizbeth & Maribel (2018) dice que los factores económicos están ligados a las tasas de interés, la inflación, la tasa de desempleo, el nivel de renta, los tipos de cambio, el acceso a los recursos, el nivel de desarrollo y los ciclos económicos. En otras palabras, los factores económicos son los recursos que requiere la economía para el funcionamiento adecuado dentro de la misma. Otro de los factores importantes para lograr el crecimiento sostenido de las pymes es el uso racional de los recursos naturales en todas las actividades empresariales.

Componentes del entorno específico

El trabajo de campo desarrollado en esta investigación es observacional, basado en las técnicas etnográficas, y de investigación acción. Esta última técnica sostiene que participar directamente dentro del proceso productivo y transformarlo, impone una comprensión de realidad a la que el observador externo no puede acceder (Schettini & Cortazzo, 2015). El entorno específico consiste en los patrones de las relaciones socioculturales que pueden describirse entre el modelo de gestión de las empresas analizadas para poder atraer a la demanda. Toda persona, cuando tiene una necesidad sobre un determinado producto o servicio, se acerca a una empresa en busca de una solución inmediata a sus peticiones. Por ello los proveedores deben esforzarse a fin de satisfacer las necesidades de sus clientes que de paso son muy cambiantes. Los clientes tienen un rol importante dentro de cualquier empresa ya que de ella depende su funcionamiento, pero la oferta requiere también de comprender las dinámicas mismas de la industria y el cambio social.

Figura 3. Componentes del micro entorno empresarial³



Así que es importante describir y categorizar las dinámicas en 5 escenarios etnográficos:

Los clientes. Según, Pazmiño, (2015), la empresa debe analizar las oportunidades del mercado, la identificación de nichos y cómo presentarse para obtenerlo. Los clientes son un factor dinámico, que hay que crear, sobre todo, si se requiere expandirse en este mercado y superar a los competidores.

Los proveedores. Según Sánchez & Caro, (2019), los proveedores son aquellos que abastecen con los bienes y servicios necesarios para el correcto funcionamiento del negocio. En otras palabras, diríamos que proveedores son aquellos que abastecen con bienes o servicios a las empresas para el buen funcionamiento de las mismas.

Los productos sustitutos. Según Lerma Moya (2017), son los que cumplen la misma función que nuestro producto o servicio prestado, pudiendo hacer que un cliente elija otra empresa antes que la nuestra. Entonces podemos sintetizar que productos sustitutos son aquellos productos o servicios que se comercializan y se prestan, la variedad de los precios y características no suelen ser favorables, por eso el cliente prefiere la búsqueda de la comodidad donde la empresa se ve obligada a la reducción de precios.

Amenaza de nuevos competidores. Morales (2019) indica lo fuerte que es la

3 La figura muestra los componentes del entorno específico. Tomados de “Las 5 Fuerzas” de Michael Porter

barrera de entrada al mercado en el que se mueve la empresa. Esta barrera de entrada puede venir dado por factores externos a la empresa, para la búsqueda de nuevas estrategias y soluciones para la compañía, se consiguen crear barreras mas grandes para que sea mas dificil para las nuevas empresas.

El sistema financiero. El sistema financiero juega un rol muy importante para el crecimiento de las pymes. Está conformado por entidades privadas y públicas que ofrecen servicios financieros a sus clientes y socios accionistas, cuyos servicios son regulados y se le considera como el principal motor de la economía de un país. En el caso del sistema financiero del Ecuador, está basado en el dólar americano, es decir, Ecuador no tiene soberanía en cuanto a la emisión de papel moneda. De modo que, el sistema financiero está conformado por un conjunto de instituciones que se encargan de dar movimiento al dinero que circula, casi sin una política monetaria.

Las obligaciones laborales y el sistema jurídico impositivo. El código de trabajo es un documento para legislar la actividad laboral en el Ecuador; el objetivo es regular las relaciones entre empleadores y trabajadores. Los cuales establecen normas y derechos para ambas partes que deben seguir y respetar. Pero las obligaciones también son tributarias en el precio de los productos, en el uso de la infraestructura, en el precio de las provisiones, en las ganancias, el transporte, la exportación y la energía, por lo que su costo debe ser cuidadosamente considerado.

Factores Internos. Constituye el contexto central de la observación, pues es la que permite transversalizar todos los demás factores en las relaciones concretas que definen la existencia de la empresa. Son todas las cosas que están dentro de la empresa y bajo su control, sin importar si son tangibles o intangibles; los mismos se agrupan en fortalezas y debilidades. Si un elemento trae efectos positivos a la empresa, se considera como fortaleza. Si un factor impide el desarrollo de la empresa, es una debilidad (Párraga-Zambrano, 2018). De la invisibilidad o poca apariencia de un factor, es que se justifica el método observacional y la investigación-acción, porque no siempre los factores reales de un proceso son declarables o conscientes.

De tal manera que es todo lo que se encuentra inmersas dentro de una entidad donde cada una de ellas cumple un rol importante para el crecimiento de la empresa, éstas pueden ser visibles o no visibles.

La planificación pública en La Maná.

La planificación es “un proceso de toma de decisiones para alcanzar un futuro deseado, teniendo en cuenta la situación actual y los factores internos y externos que pueden influir en el logro de los objetivos” (Llantá Ramos et al., 2018)and is growing every day, and this requires work on the development of thinking skills necessary for individuals to be able to solve the problems of current and future, a socially acceptable manner. The century this may be a century of human intelligence, and excellence will be a community that works on the development of thinking of its members. We live in an age characterized by the wealth of scientific and modern technology, and this requires multiple methods of thinking to confront them and try to overcome them. Our vehicle for this is science, science and knowledge are power have become the new world. The building and personal growth of normal primary objectives of the educational process, and each individual’s

unique and distinctive character which is different from the other individuals. So the current is determined by the importance of research, known ways of thinking's favorite (Sternberg. Cuando la planificación es pública, las decisiones se colocan en el plano de los condicionamientos, para obtener resultados en los sub-sistemas, y cuando es de la misma empresa, se colocan en el plano de la relación objetivos-tareas-resultados que definen la existencia de la misma. La planeación determina qué quiere ser la empresa, dónde se va establecer, cuándo va a iniciar operaciones y cómo lo va lograr. La planificación pública debe tener diagnósticos microeconómicos para ajustarse con eficiencia. Estas palabras representan y deben tener las respuestas correctas para no poner en riesgo al grupo social en el futuro, que siempre es el enfoque de la Planeación (Gabo, 2015).

El primer proceso administrativo es la planificación donde se reúnen todas las ideas con el fin de aclarar y establecer principios y objetivos a futuro, donde se debe conocer el qué, dónde, cuándo y cómo para determinar una planificación objetiva.

En Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial de la Maná, vigente para el período 2023-2027, considera el desarrollo general de la manufactura con estos dos objetivos: a) Incrementar el acceso de la economía popular y solidaria a mercados locales e internacionales, y b) Impulsar el fortalecimiento de la economía popular y solidaria mediante la capacitación y apoyo al emprendimiento (Gad Municipal, 2024, p. 352). Los diagnósticos dan relevancia a varios factores como uso del suelo, la vialidad, las fortalezas crediticias y los servicios básicos. Pero, por la calidad fundamentalmente agrícola y pecuaria, la mayor parte del cuerpo planificador se dedica a condicionar positivamente estas actividades.

La producción textil solo es atendida por la política crediticia (alcanzando más de 60.000 USD al año, sumando las diferentes fuentes financieras), y no existe en ningún programa público.

Aspectos metodológicos

Se diseñó una investigación no experimental básica, con análisis cuali – cuantitativo y de nivel descriptivo. Cualitativa, porque se logran interpretar los fenómenos de la investigación con datos numéricos y describir la realidad a partir de diarios de campo y participación directa en los procesos productivos. Los escenarios de observación se apoyan en estadísticas y los análisis de los empresarios involucrados y profesionales expertos en el área administrativa. El estudio se realizó en las microempresas con codificación CIIU C1410.04 y C1410.02 que están ubicadas en las parroquias urbanas del cantón, que según datos del SRI (Sistema de Rentas Internas), 6 en el Carmen, 9 en El Triunfo y 89 en La Maná propiamente.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados contables de la industria, que pueden servir al propósito de esta investigación:

Figura 4. Información general de las unidades productivas⁴

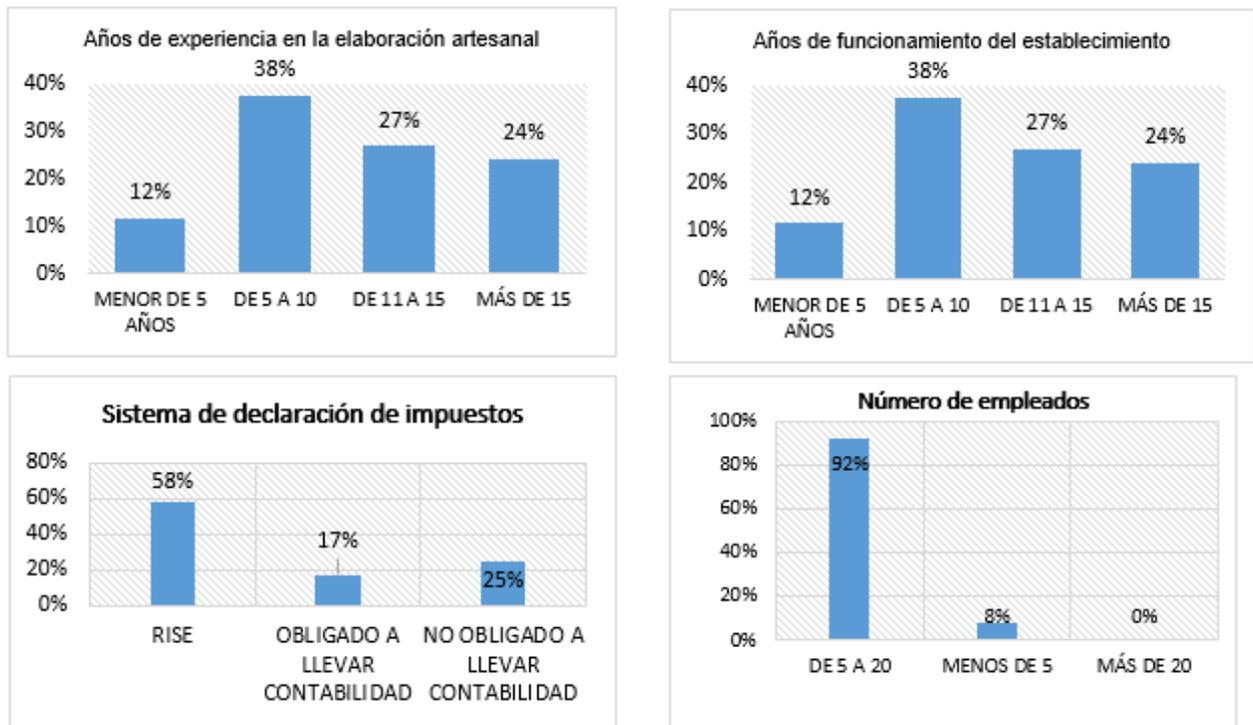
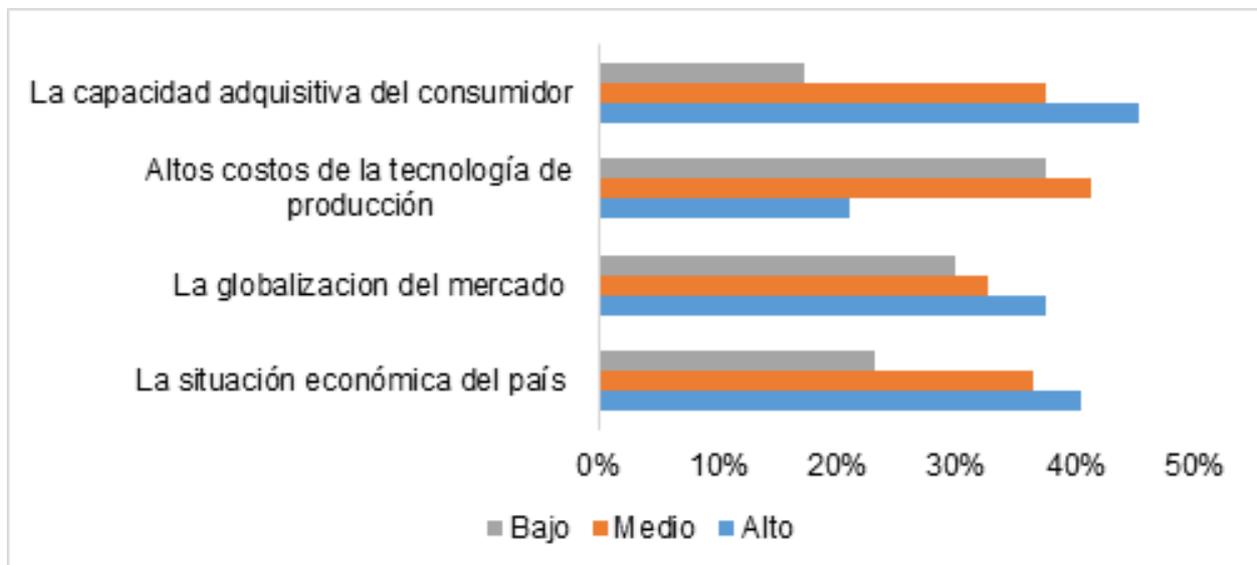


Figura 5. Factores externos que afectan al crecimiento económico del sector⁵



4 La figura muestra los años de experiencia, funcionamiento, sistema de declaración de impuestos y número de empleados. Datos tomados de trabajo de campo.

5 La figura muestra los componentes externos y su nivel de afectación al crecimiento de la microempresa textil. Tomado de la investigación de campo 2022, y las entrevistas a empresarios y expertos.

Figura 6. Factores del entorno específico que afectan negativamente al crecimiento económico⁶

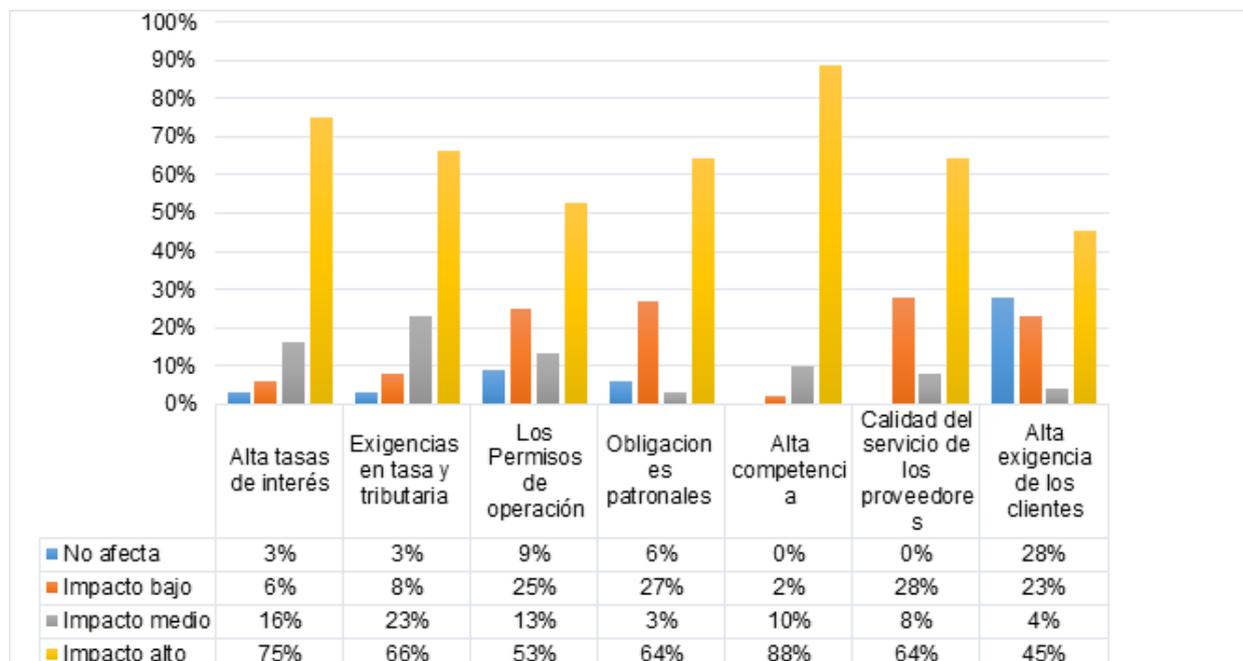
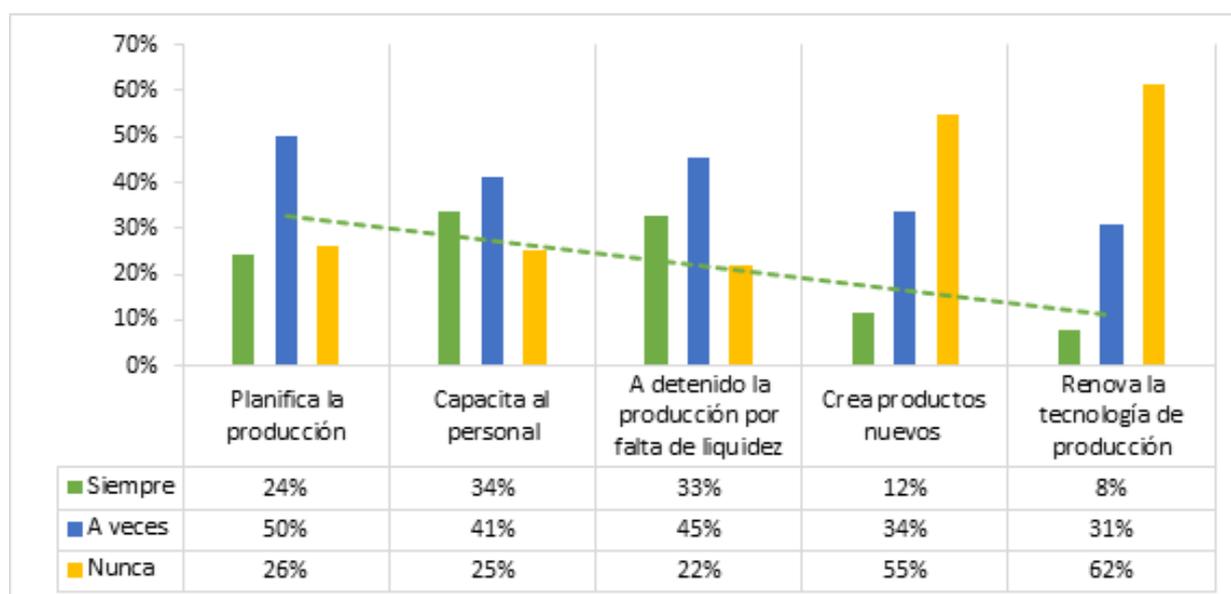


Figura 7. Factores de gestión que afectan al crecimiento económico



⁶ La figura muestra el comportamiento de los factores específicos en relación con el crecimiento económico. Tomado de la investigación de campo en 2022, y las entrevistas a empresarios y expertos.

Figura 8. Comportamiento de la gestión interna

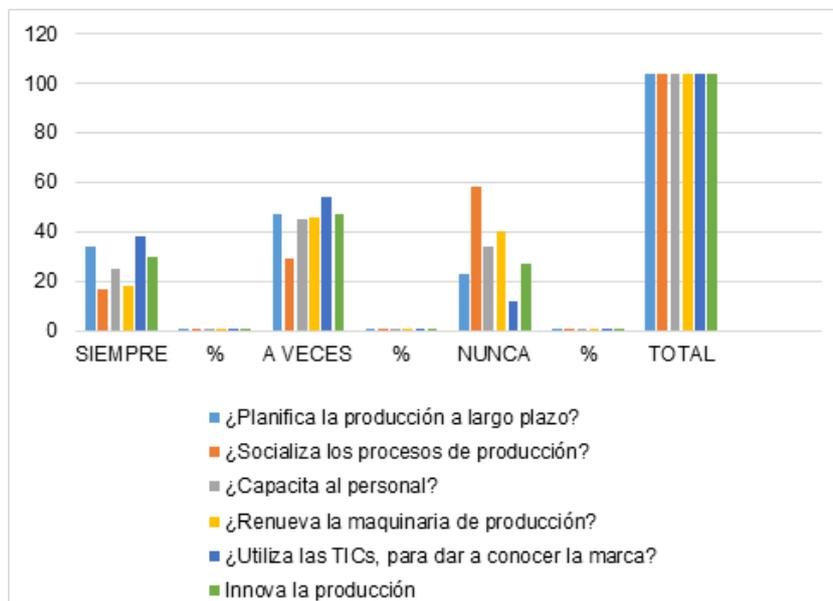


Figura 9. Control de procesos de producción

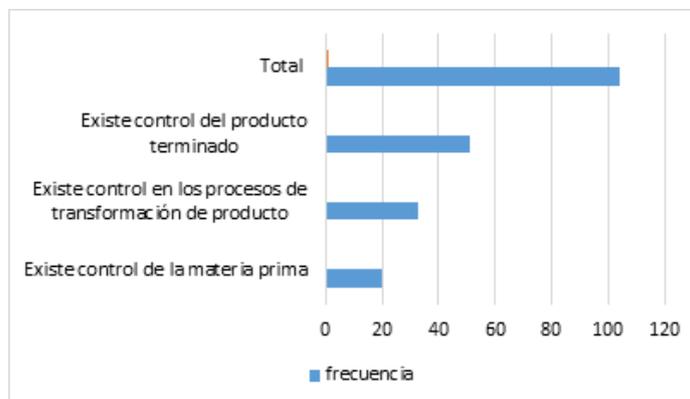
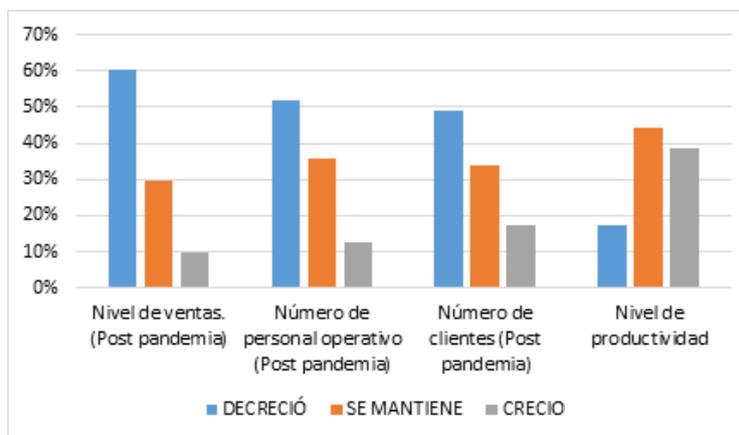


Figura 10. Comportamiento de la productividad de las PYMES en La Maná⁷



7 La figura muestra el comportamiento de la productividad, según percepción de los consultados

Los resultados arrojan una mayor preocupación por factores que no corresponden al manejo de la producción, o la pandemia. La figura 6 muestra una valoración alarmante en la falta de apoyo gubernamental, pero es sabido que este discurso acompaña a los reportes productivos de todo el país, en todos los sectores, sea porque es verdad, o sea porque es necesario llamar la atención del presupuesto Estatal y la legislación, con el fin de la elaboración de políticas proteccionistas o intervencionistas, para favorecer las ganancias.

Sin embargo, la observación de campo arroja que el discurso declarado estadísticamente no siempre corresponde a la articulación de relaciones en el plano cualitativo que explicarían mejor porqué, de haber sido una muy pujante industria de impacto en el PIB nacional, se observa una caída desde el 2017, que no se recupera totalmente incluso luego de la pandemia.

Los factores observados son:

a. El aumento del contrabando no controlado de ropa desde Colombia, Perú, China y EEUU. En el caso de los EEUU, aumentó el fenómeno llamado de las “pacas”, que son paquetes que más de 1000 prendas, usadas o deterioradas, que suelen costar entre 400 y 900 USD, según su calidad, para su reventa en Ecuador.

b. La emigración de personal especializado en materia textil hacia otros focos como Colombia y los EEUU. El manejo especializado es fundamental para resolver problemas de calidad en este renglón.

c. Los bajos precios del mercado internacional que proveen China, Bangladesh, Turquía y Malasya, entre otros países, que bajan el costo de producción y venta al mayor en los países del 1er mundo e, incluso, en los centros comerciales del Ecuador.

El hecho de que se estén dictando capacitaciones no implica que se estén analizando con vigor y visión salidos a estos diagnósticos, que son invisibles en el Plan de Desarrollo Territorial, como en las estadísticas surgidas de especialistas y empresarios. La rigidez del discurso puede estar relacionada con la rigidez paradigmática pero también con la necesidad de explotar nichos y la modificación de la estructura productivas manufactureras otrora exitosas.

La solicitud de los productores al Estado de aumentar el control del contrabando no es funcional en materia de ropa, porque muchos de los productos entran en maletas personales, dentro de productos con importación formal, en el contexto de políticas fronterizas favorables al libre comercio y sin casi política aduanera o migratoria. Pero el contrabando también es fácil desde Ecuador a Colombia o Perú. O hasta los EEUU, por procedimientos similares. De tal modo que la identificación de un nicho puede ser favorable para poner la balanza de pagos a favor del Ecuador. En este sentido, los que quieren reimpulsar la industria piensan en formar nuevas generaciones de expertos textiles, con base en la importante y exitosa tradición que se cosechó desde la conversión monetaria al dólar.

El contexto pone en relieve la importancia de reinventar la industria y ocupar los espacios aun invisibles a los grandes productores y comerciantes (accesorios, subproductos, targets diferentes, etc.).

De otro modo, el apoyo gubernamental, por claro que tengan sus objetivos y tareas en los Planes de desarrollo y ordenamiento, será infructuoso a corto plazo.

Conclusiones

El 71% de microempresas ha decrecido en su productividad hasta las cifras disponibles, cerrando el 2022. Estos elementos lo demuestran: Desde la perspectiva de los empresarios, los factores externos con mayor incidencia en el crecimiento consideran la capacidad de compra del consumidor con un 45%, seguido de la situación país 40%. Sumando los dos factores, 9 de cada 10 empresarios consideran éstos como los de mayor afectación.

Respecto de factores del micro entorno que han incidido para el decrecimiento productivo se señala: la competencia externa que ha saturado el mercado con productos de bajo costo 88%; las altas tasas de interés para los micro créditos 75%; la inestabilidad tributaria 66%; los proveedores y la ley laboral con un 64%. Empresarios aducen que la responsabilidad recae en “alguna política desatinada” del Estado.

Los bajos niveles de productividad no están incidiendo en un aumento de la disciplina administrativa: Hay carencia de planificación de la producción a largo plazo 85% y hay baja capacidad organizacional de los recursos y los procesos 69%, lo que ha generado desbalances en los inventarios y en los flujos de caja, por lo que, en consecuencia, se ha perdido competitividad en el mercado. Así lo perciben nueve de cada diez pequeños empresarios consultados y el 100% de los expertos del área administrativa.

Por todo lo cual se requiere un cambio en el modelo paradigmático de la industria y no solo la modificación de factores aislados (como los tributos, el control aduanero, o el apoyo crediticio).

Se recomienda aprovechar la experiencia de los pequeños empresarios para reorientar procesos de innovación que les genere mayor presencia en el mercado y consecuentemente mayor aporte al Estado. Se requiere la identificación de nuevos nichos y nuevos diseños productivos.

El cambio paradigmático implica invertir en la capacitación de nueva tecnología para promocionar los productos, innovar los procesos y asociarse para aprovechar las fortalezas individuales.

El cambio paradigmático también implica trabajar de manera planificada con visión de largo plazo, implementar un sistema de gestión de calidad basado en el aprendizaje continuo, para ello se debe pedir el apoyo de las instituciones de educación superior de la localidad, pero, sobre todo, sumar la genialidad y experiencia acumulada para identificar el FODA a futuro del sector.

Un éxito en un sector tan pequeño como el cantón La Maná, en medio de un importante retroceso de la industria textil a nivel nacional, y en ausencia de las camisas de fuerza de la planificación, puede dejar de ser una debilidad para ser una fortaleza, y demostrar la sustancialidad de los relatos rectores de un emprendimiento por encima de los condicionantes que lucen preponderantes.

La postmodernidad no se define como una nueva etapa, sino como la destrucción de una anterior (Castro Aniyar, 2014). Por ello su naturaleza impone resiliencia, flexibilidad y adaptabilidad a la práctica industrial y comercial. De ello, las que parecen ser las amenazas de la globalización, declaradas por los empresarios y especialistas en sus discursos, también son las nuevas ventajas, puesto que abre juegos no identificados, donde el rédito y el progreso son posible. En conclusión, es fundamental y muy importante pensar con astucia y audazmente fuera del modelo paradigmático, para re-planificar el sector.

Referencias

- ALBARRACIN BOHORQUEZ, I.C. (2019). **Diseño de un Plan Estratégico de Mercadeo para la Empresa**. Fundación Universidad de América]15–16. <https://repository.uamerica.edu.co/bitstream/20.500.11839/7289/1/404686-2019-I-GE.pdf>
- ALFARO GIMÉNEZ, J., & PINA MASSACHS, M. (2018). **LA - Empresa y Administracion GM. Libro alumno**. <https://www.mheducation.es/bcv/guide/capitulo/8448614224.pdf>
- BOTELLA ZAFRA, C. (2017). **Plan de Empresa de un Negocio de Nueva Creación Dedicado a la Moda, Denominado The-Are**. Universitat Politècnica de Valencia. https://riUNET.upv.es/bitstream/handle/10251/88841/PROYECTO_Celia_Botella.pdf?sequence=1
- BUSTAMANTE, R. (2018). **La Industria Textil y Confecciones**. APTT. 22 de Marzo, Perú. <https://apttperu.com/la-industria-textil-y-confecciones/>
- CALABUIG, S. M. (2016). **Plan de negocio para la creación y puesta en marcha de una plataforma tecnológica que ofrece servicios on line para la búsqueda de empleo: “Worksite.”**. Trabajo final de carrera Universitat Politècnica de Valencia. <http://hdl.handle.net/10251/65118>
- CALLE, J. (2015). **Proyecto de factibilidad técnica, económica y financiera del cultivo de ostra del pacífico en la parroquia manglaralto, cantón Santa Elena, provincia de Santa Elena**. Universidad de Guayaquil. Tesis de Masterado, 1–36.
- CASTRO ANIYAR, D. (2014). Más acá de la razón. **Utopía Y Praxis Latinoamericana**, 4(7). <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/18284>
- CATILLO, J., & MALDONADO, Á. (2018). **Análisis De Los Determinantes De La Competitividad Del Sector Textil Del Ecuador: Una Comparación Con Colombia Y Perú** *Artículo Académico Previo a La*.
- CEVALLOS, H. E. (2014). **Organización y administración de la industria textil en la provincia de Cotopaxi año 2015**.
- CHÁVEZ CRUZ, G., CAMPUZANO VÁSQUEZ, J., BETANCOURT GONZAGA, V. (2018). Las Micro, Pequeñas y Medianas Empresas. Clasificación para su estudio en la carrera de Ingeniería en Contabilidad y Auditoría de la Universidad Técnica de Machala. **Conrado | Revista Pedagógica de La Universidad de Cienfuegos | ISSN: 1990-8644**, 15(1990–8644), 190–195. <https://doi.org/10.1111/j.1464-410X.2010.09947.x>
- CRUZ ESTRADA, I., & MIRANDA ZAVALA, A. M. (2017). La gestión de relaciones con el cliente: estrategia empresarial en una organización de servicios turísticos de Baja California. **Revista Nacional de Administración**, 7(2), 59–79. <https://doi.org/10.22458/rna.v7i2.1497>
- DÁVILA BOND, C. (2018). **Aite Historia y Actualidad**. AITE.
- DONIS, M. A. B. (2018). **Análisis del Proceso Administrativo de la Empresa Construservicios, Ubicada en el Municipio de Jutiapa.** 4(1), 121–138. <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2018/01/01/Barrera-Marlen.pdf>
- FRANCO, M. V. R. (2019). “Evaluación De La Calidad De La Atención A Los Usuarios De La Ferretería Acero Puyo De La Ciudad De Puyo.” *Universidad Regional Autónoma De Los Andes “Uniandes,”* 22, 1–8. <http://dspace.uniandes.edu.ec/bitstream/123456789/10548/1/PEXCUPADM0019-2019.pdf>

GARZÓN CAMPOS, M. A., AHMED RADWAN, A. R., & PEÑAHERRERA MELO, J. M. (2018). El sistema tributario y su impacto en la Economía Popular y Solidaria en el Ecuador. *Universidad Regional Autónoma de Los Andes UNIANDES*, 5, 40. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-ElSistemaTributarioYSuImpactoEnLaEconomiaPopularYS-6756345.pdf

PAREDES GAVILÁNEZ, G. (2018). Gestión De Producción y Crecimiento Económico De La Micro Empresa De Producción Textil En Riobamba – Ecuador, *Quipukamayoc* 26(52), 19–29. file:///C:/Users/usuario/Downloads/Gestion_de_produccion_y_crecimiento_economico_de_l.pdf

HERNÁNDEZ PAZ, A., GONZÁLEZ GARCÍA, H., & TAMEZ GONZÁLEZ, G. (2016). **Desarrollo sustentable: de la teoría a la práctica**. Univesidad Autónoma de Nuevo León. México. <https://doi.org/10.1007/s11357-015-9815-8>

HOZ, D. LA G., & POLO, L. L. (2017). Modelo de gestión de relaciones con los clientes en empresas de consultoría. *Investigación e Innovación en Ingenierías* Vol. 5 Núm. 2 46–76.

LERMA MOYA, J. (2017). **Plan de empresas para la compañía “Cuidado fácil.”** Trabajo Final De Carrera Curso 2016-2017. [https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/88683/TFC](https://riunet.upv.es/bitstream/handle/10251/88683/TFC%20Jorge%20Lerma%20FINAL.pdf?sequence=1) Jorge Lerma FINAL.pdf?sequence=1

LIZBETH, A. G. V., & MARIBEL, A. T. E. (2018). “**Plan Estratégico Financiero Para La Compañía Deaceroplus Cía. Ltda.**”. *Universidad Central Del Ecuador Facultad De Ciencias Económicas Carrera De Finanzas* (Vol. 10, Issue 2). <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/16676/1/T-UCE-0005-CEC-075.pdf>

LLANTÁ RAMOS, G., MENESES GÓMEZ, L. B., & CATALÁ BRITO, J. (2018). *Consideraciones Sobre El Proceso De Planificación De Objetivos, Actividades Y Recursos En El Sector Educativo*. Conrado vol.14 no.62.

MORALES, G. (2019). **Análisis del entorno en el modelo de emprendimiento disciplinado. Aplicación al caso de la creación de la startup Blodel. Supervisor.** Trabajo final de grado. *Universidad Politécnica de Madrid*. http://oa.upm.es/54122/1/TFG_ANGEL_PEREZ_TABERNEIRO_POLO.pdf

ORTIZ, M. F., & GONZÁLEZ, C. S. (2018). **Gestión Financiera Empresarial**. Editorial UTMach. Redes 2017. <https://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12487/1/GestionFinancieraEmpresarial.pdf>

PLATA, C. (2017). **La administración y el proceso administrativo**. *Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano*, 119.

QUIMÍ MONTALVÁN, S. B. (2015). **Influencia de la comunicación en redes sociales, en el comportamiento de compra en restaurantes, de la ciudad Guayaquil de la calle Víctor Emilio Estrada del año 2018**. *Facultad De Especialidades Empresariales Carrera: Ingenieria En Marketing*, 30.

RAMIREZ CARDONA, C., & RAMIREZ, M. (2020). **Fundamentos de administración**. ECOE Ediciones. <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2016/08/Fundamentos-de-administraci%C3%B3n-4ed.pdf>

RIVADENEIRA PADILLA, M. M. (2016). **Productividad Total de los Factores en la Industria Textil**. Universidad San Francisco de Quito. USFQ. Colegio de Administración y Economía. <https://core.ac.uk/download/pdf/147373929.pdf>

SÁNCHEZ, C. E. P., & CARO, C. A. S. (2019). **Formulación De Un Plan De Mejoramiento Al Proceso Selección De Proveedores De Materias Primas**.

Universidad Cooperativa De Colombia Facultad De Ingeniería Bogotá, 15–16.
<https://repository.ucc.edu.co/bitstream/20.500.12494/11534/1/2019-Mejoramiento-Proveedores-Normatividad..pdf>

SCHETTINI, P., CORTAZZO, I. (2015) **Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa**. EDULP. Universidad Nacional de la Plata.

SOLLEIRO, J. L., & CASTAÑÓN, R. (2018). **Gestión tecnológica: conceptos y prácticas**. Secretaría de Economía. Conacyt. Finnova. Cambio Tec. Plaza y Valdés Editores. https://gc.scalahed.com/recursos/files/r161r/w25066w/M1ATI114_U3_gestion_tecnologica.pdf

TAIPE YÁNEZ, J., & FABIAN PAZMIÑO, J. (2015). Consideración de los factores o fuerzas externas e internas a tomar en cuenta para el análisis situacional de una empresa. **Revista Publicando**, 2(3), 163–183. https://revistapublicando.org/revista/index.php/crv/article/view/48/pdf_29

TERÁN BUSTAMANTE, A., DÁVILA ARAGÓN, G., & CASTAÑÓN IBARRA, R. (2019). Gestión de la tecnología e innovación: un Modelo de Redes Bayesianas. **Economía: teoría y práctica**, núm. 50, 2019. 63-100

TITE, E. J. P. (2019). **Los Procesos Administrativos Y Su Incidencia En La Gestión Institucional Del Gobierno Autónomo Descentralizado de San Pedro de Pelileo**. “Proyecto Del Trabajo De Titulación Para La Obtención Del Título De Ingeniera Comercial.”

<http://dspace.unach.edu.ec/bitstream/51000/5722/1/UNACH-EC-FCP-ING-COM-2019-0020.pdf>

Otras fuentes

AITE (2019). Presentamos estudio sobre indicadores financieros de nuestro sector. AITE. https://www.aite.com.ec/boletines/2019/AITE_Bolet%C3%ADn%20Mensual%20Febrero_Marzo.pdf

Contraloría General del Estado. (2019). Normas de Control Interno para las Entidades, Organismos del Sector Público y de las Personas Jurídicas de Derecho Privado que dispongan de recursos públicos. *Boletín Contable Administrativo*. <https://boletincontable.com/wp-content/uploads/2019/06/Normas-de-Control-Interno-para-las-Entidades.pdf>

Educación Plus. (2020). *Código de Trabajo 2020: Obligaciones y Beneficios de Empleadores y Empleados*. Educación Plus.

El Universo. (2019). Sector textil afectado por caída de ventas y empleo. *El Universo*, 6 de noviembre. <https://www.eluniverso.com/noticias/2019/11/06/nota/7590230/sector-textil-afectado-caida-ventas-empleo/>

El Telégrafo (2019). Empresas textiles reflotan luego de dos años de crisis. *El Telégrafo*. 1º de Abril. https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/economia/1/sector-textil-signos-recuperacion-ecuador#google_vignette

Gabo. (2015). *Revista de proceso administrativo*. Issuu.

GAD Municipal (2024). *Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del Cantón La Maná*. Gobierno Autónomo Descentralizado La Maná 2023-2027. <https://lamana.gob.ec/download/plan-de-desarrollo-y-ordenamiento-territorial-del-canton-la-mana/>

HEREMBÁS, P. N. (2023). Industria textil se recupera, pero no llega a niveles prepandemia. **El Mercurio**. Domingo, mayo 26, 2024. <https://elmercurio.com.ec/2023/08/30/textil-sector-reactivacion-pandemia-cuenca-ecuador-2023/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20cifras%20de%20AITE%2C%20los,en%20este%20sector%20de%20manufactura.>

Servicio de Acreditacion Ecuatoriano. (2017). *¿Qué son los códigos CIU?* Servicio de Acreditacion Ecuatoriano.

S

Separata

Separata

ALDO SOLARI (1922 - 1989)

Y la modernización de la Sociología en Uruguay



Aldo Solari nació en Montevideo, Uruguay, el 13 de julio de 1922. Allí, en la Universidad de la República, obtuvo el título de abogado en 1948. En usufructo de la Beca 'Artigas', de, continuó sus estudios de Sociología y de Sociología de la Educación (1956 y 1957) en la Universidad de París y en la London School of Economics. Entre 1950 y 1967 ejerció la docencia de Historia de la Educación, Sociología General y Sociología de la Educación en el Instituto de Profesores Artigas, actuando junto a su maestro el Dr. Antonio M. Grompone. En 1953 fue nombrado Profesor Agregado de Sociología en la Facultad de Derecho -con la tesis *Sociología Rural Nacional*- y cinco años más tarde Profesor Titular de la materia, permaneciendo en el cargo hasta 1967.

En su condición de catedrático produjo *Apuntes de Sociología*, texto imprescindible para sucesivas generaciones de estudiantes. Paralelamente, entre 1958-67, se desempeñó como Director del Instituto de Investigaciones Sociales, fundado -con su apoyo- por Isaac Ganón. En ese ámbito tuvo lugar, por ejemplo, el seminario

internacional que coordinó junto con el sociólogo estadounidense Seymour Lipset en 1965, sobre *Elites y Desarrollo en América Latina*, que fuera financiado parcialmente por el *Congreso por la Libertad de la Cultura*.

Particular mención merece el libro *Uruguay en cifras* (con N. Campiglia y G. Wettstein) (1966), análisis sociológico de datos estadísticos que fue un hito para nuestro país que no se había caracterizado por generar información de esas características. En efecto, en las seis primeras décadas del siglo XX Uruguay sólo realizaron dos censos (1908 y 1963). Fue Profesor Titular de Sociología Rural en la Universidad de Buenos Aires (1962 y 1963), y Profesor de Sociología de la Educación en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Santiago de Chile) entre 1968 y 1969.

Con una sólida formación filosófica abordó como temas centrales la educación, el ámbito rural, población, juventud, política y planificación enfocada al desarrollo, aportando la incorporación de la dimensión social a las investigaciones económicas. Adhirió tempranamente al estructural-funcionalismo dominante en la academia norteamericana y se alineó con el desarrollismo y las teorías de la modernización. Su análisis de la estratificación social uruguaya constituyó el primer estudio analítico global de la estructura de clases del país.

Solari fue afín ideológicamente al Partido Colorado y mantuvo vínculos con la Masonería. Una selección de su obra fue recogida en la colección “Estudios Sobre la Sociedad Uruguaya” (tomos I y II correspondientes a 1964 y 1965 respectivamente), conjunto de artículos entre los cuales se encuentra el polémico [Réquiem para la izquierda](#) de 1962 en la revista *Gaceta de la Universidad*, referido a un balance de las elecciones nacionales de ese año.

Colaboró como asesor de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE) -presidida por el Cr. Enrique Iglesias- y de la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza. De ese trabajo en la CIDE surgió *El desarrollo social en el Uruguay en la postguerra* y el *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay*, ambos de 1967. A partir de 1967 se trasladó a la CEPAL, en Santiago de Chile. Participó en el ILPES, en cuyos cuadernos publicó estudios sobre desarrollo social, educación, y empleo. En ese período ejerció la docencia en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), en Santiago de Chile, en la Escuela de Sociología dirigida por Glaucio Soares. Asimismo dictó clases en la Universidad Católica de Chile.

Actuó como miembro del Consejo de Administración del Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación de UNESCO (1973-1976). A fines de 1979 asumió el cargo de Representante Residente del Programas de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ante el gobierno del Ecuador. Regresó al Uruguay luego de la restauración del gobierno democrático. Ocupó la Vicepresidencia

del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública (1985-89). Presidió la Sociedad Uruguaya de Análisis Político (SUAP) fundada en 1985. Integró la Asociación Latinoamericana de Sociología, la American Sociological Association, y la American Education Research Association. Fue miembro del Comité Ejecutivo (1966-1970) y Vicepresidente (1970-1974) de la International Sociological Association.

Falleció en Montevideo el 30 de enero de 1989.

Eduardo Wood

.....

Entre sus múltiples publicaciones se cuenta, además de las ya nombradas: *Estructura de población activa y desarrollo económico y social en el Uruguay*, en Tribuna Universitaria, n° 5, 1958; *Consideraciones sobre el problema de los Partidos Políticos y las clases sociales en el Uruguay*, en Tribuna Universitaria, n° 6-7, 1958; *La sociología y la sociedad uruguaya*, en Revista El Derecho, UDELAR, 1958; *Las Ciencias Sociales en el Uruguay* (1959); **Sociología**, Centro de Estudiantes de Notariado, [1959]; *Disagregación y anomia*, Centro de Estudiantes de Notariado, [1961]; *Informe preliminar sobre la situación educativa del Uruguay*, Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (Con A. Couriel, G. Rama y R. Zerbino), (1963); *Sociología Rural Latinoamericana* (1963); *El tercerismo en el Uruguay. Análisis de una Ideología* (1965); *La Universidad en transición en una sociedad estancada. El caso de Uruguay*, en Aportes; 2, 1966; *Estudiantes y Política en América Latina* (1968); *Teoría, acción social y desarrollo en América Latina*, con R. Franco y J. Jutkowitz (1976); *Poder y Desarrollo en América Latina. Ensayos en homenaje a José Medina Echavarría* (1977); *La familia*, en Cuadernos de Estudios Sociales, 2, 1977 (con R. Franco); *Las empresas públicas en el Uruguay. Ideología y Política* (con R. Franco) (1983); *Influencia de la legislación electoral en la estructura partidaria*, en *Reforma Electoral* (1986), D. Nohlen y J. Rial (Comps.); *El envejecimiento de la población uruguaya treinta años después*, Cuadernos del CLAEH, 43, 1988; *Uruguay. Partidos Políticos y Sistema Electoral* (1988); *Reforma política y consolidación democrática: Europa y América Latina*, compilador con D. Nohlen (1988).



**ESPACIO
ABIERTO**

Cuaderno Venezolano de Sociología
Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 181-197
ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.12813540>

Algunas reflexiones sobre el problema de los valores, la objetividad y el compromiso en las ciencias sociales

Some Reflections about the Problem of Values, Objectivity and Commitment in the Social Sciences

Aldo Solari

1. El problema

La cuestión de la ciencia social frente a los valores de la sociología “comprometida” y la sociología value free, de la sociología del statu quo y la del cambio, es, con esas u otras denominaciones, tan antigua como la disciplina, y ello pese a la opinión que se profesa acerca del problema desde donde deben hacerse arrancar sus orígenes. Recientes o lejanos, atribuibles a Platón o a Aristóteles, a Montesquieu o a Comte, a Marx o a Spencer, si las formulaciones han variado bastante y la sustancia algo menos, ciertos aspectos de la controversia han acompañado todo el desarrollo de la ciencia social. Cuando en algunas ocasiones se ha creído solucionado, el problema renace otra vez, lo que prueba que compromete no sólo a los supuestos más fundamentales de la propia ciencia social, sino también a los del conocimiento humano en general.

Lo que aquí se intentará no es trazar la historia de la magna cuestión, ni evocar las diversas respuestas que ha recibido, ni plantearla en su dimensión filosófica más profunda, sino ofrecer algunas reflexiones respecto a sus supuestos y a las consecuencias que de ellos emanan para la ciencia social en un sentido bastante diferente de las que a menudo se proponen en América Latina¹.

2. Las diversas significaciones de la cuestión de los valores en la ciencia social teórica

La discusión se centraliza sobre la relación entre los valores y la ciencia social, por lo que aquí, y a los efectos de este análisis, se entiende —salvo especificación en contrario— la sociología, la ciencia política y la ciencia económica sobre todo. Pero el problema se plantea en varios planos. Sin perseguir una enumeración completa y sólo con la finalidad de indicar las dimensiones principales; sin discutir, por ahora, si unos son esenciales y

otros derivados, y partiendo de la base de que se admita, aunque sea provisoriamente, la distinción entre ciencia social teórica y política social, la cuestión de la penetración de los valores en la ciencia social teórica puede tener, y se le han dado, diversas significaciones:

a) Los valores son considerados en tanto que fuente de la génesis de la ciencia o del esfuerzo científico. La importancia atribuida al conocimiento científico, a la legitimidad de su construcción desde el punto de vista teórico o la esperanza puesta en sus posibles aplicaciones prácticas; en fin, todas las motivaciones profundas posibles que han llevado a los hombres a practicar el conocimiento, en general, o el científico, en particular, implican la afirmación de ciertos valores, lo que supone, a su vez, elegir entre ellos. Se piensa que el conocimiento, en su nivel más alto, es aprender a morir —como creía Platón— o que sirve para mejorar el nivel de vida de los hombres o para integrar a los indígenas, o para promover el desarrollo económico; en tanto que se le cultive por alguna de esas causas hay una evidente valoración. Este punto parece tan indiscutible respecto al conocimiento como a cualquier tarea humana. Pero también resulta evidente que la disciplina que se cultiva, es, en sí misma, independiente de esas variadas motivaciones

y que los resultados obtenidos son juzgados en ella con total independencia de la mayor o menor jerarquía de las valoraciones que impulsaron a obtenerlos.

b) En otro plano puede aducirse que toda ciencia parte de ciertos supuestos; no puede existir sin organizar el material empírico a través de conceptos, hasta cabe decir que el material empírico no se vuelve tal, sino cuando es posible incluirlo en alguna organización conceptual. Algunos autores, Myrdal (s. f.) entre otros, han insistido en que la elección de esos supuestos y la de los conceptos y puntos de vista que se van a adoptar supone la afirmación de ciertos valores. En este caso no se trata, como en el anterior, de la génesis psicológica de la ciencia social, sino de su génesis lógica, la que también estaría profundamente penetrada por el sistema de valores.

c) Una vez adoptados los puntos de partida, estén o no influidos por valores, la ciencia supone un esfuerzo de construcción analítica; puede afirmarse que también está influida por el sistema de valores.

d) La ciencia llega a ciertas conclusiones, por provisionarias que sean; puede creerse que el sistema de valores juega un papel determinante para producir las, ya porque estaba implícito en el punto de partida (caso b); ya porque orientaron de cierta manera la construcción (caso c); o porque las conclusiones —y esta sería la variante que distinguimos aquí— estarán siempre de acuerdo con el sistema de valores, independientemente de lo que haya ocurrido en las etapas anteriores.

e) En cualquiera de los planos que se acaban de distinguir, o respecto al esfuerzo científico o a la ciencia en general, el problema de los valores puede ser referido al investigador o a los investigadores o a la ciencia misma. En la mayoría de los casos, la demostración de que no existe ni puede existir una sociología value free se basa en que es imposible que el investigador esté libre de todo compromiso valorativo con los objetos que estudia. Un ejemplo muy claro lo da, entre tantos, el siguiente texto de Gouldner:

La creencia en una sociología libre de valores ¿significa que, de hecho, la sociología es realmente una disciplina libre de valores y que exitosamente excluye todos los supuestos no científicos al seleccionar, estudiar e informar sobre un problema? ¿O significa que la sociología debe hacerlo? Evidentemente, lo primero y no conozco a nadie que haya sostenido jamás que es posible para los sociólogos excluir completamente sus creencias

no científicas de su trabajo científico y si es así ¿por qué razones esa tarea imposible debe ser considerada como moralmente obligatoria para los sociólogos? (Gouldner, 1962).

Está bien claro que en el intento de demostrar algo respecto a la sociología, se habla de los sociólogos y de ellos se pasa a la sociología.

Lo que se dice en el texto citado de los sociólogos, en los términos que se utilizan, sería perfectamente aplicable a los que practican las ciencias naturales. Nadie espera que puedan “excluir completamente sus creencias no científicas de su trabajo científico”. Si la cuestión se plantea de esta manera, confundiendo dimensiones diferentes, se llega a absurdos como cuando Gouldner recuerda que para Weber la “objetividad científica” es distinta de la indiferencia moral y considera este argumento como favorable a la tesis que sostiene. No sólo para Weber, sino para casi todos los que han meditado sobre la cuestión, se trata de dos planos completamente diferentes. Pero si la indiferencia moral del sociólogo, sea o no consecuencia de la “objetividad”, es un hecho indeseable o mirado como tal, no es por razones que tengan relación con la ciencia misma, sino como parte de la aceptación de una cierta ética frente a la cual se le percibe como obligado, ya por su calidad de integrante de la comunidad científica, ya por su condición de intelectual, ya como simple ciudadano de su país o del mundo.

3. El sentido de la controversia

Si se tienen presentes estas distinciones es posible discutir el problema en su sentido estricto e identificar cuáles son las dimensiones verdaderamente comprometidas en la controversia.

Como se ha señalado, la cuestión planteada en a) parece indiscutible.

La cuestión mencionada en b) es bastante más compleja y, sin duda, esencial para el problema que se discute. Que la ciencia, toda ciencia, y no sólo la social, parte de ciertos supuestos y supone una construcción conceptual es evidente, y no hay casi discusión sobre el punto, al menos en la epistemología contemporánea. Pero muchos autores van más allá y afirman que la elección de supuestos y conceptos depende del sistema de valores aceptado por el investigador. En estos términos, la cuestión es bastante confusa y ambigua. Para algunos, como Myrdal, el centro de la preocupación es la economía o la solución de un problema complejo pero concreto —como el de los negros en Estados Unidos—, lo que se olvida a menudo cuando se le cita a propósito de esta cuestión. Una parte de su demostración consiste en que la economía política —designación que es partidario de restaurar— está dominada por ciertos valores y tiene su punto de mira puesto en la política económica. Esto, que sin duda es cierto en muchos casos, no demuestra que una ciencia económica, en sentido propio sea imposible, por más que los autores clásicos no hayan ido más allá de establecer algunas de sus bases. En el caso del problema negro la preocupación es eminentemente práctica desde el comienzo y el autor trata de introducir los valores explícitamente. Pero ¿qué valores?

Los mismos de la sociedad norteamericana. Toda la notable construcción de An American Dilemma está centrada sobre la idea de la existencia de un conflicto de valores entre el “credo americano” y las actitudes y comportamientos efectivos respecto a los negros. Este conflicto no sólo enfrenta a grupos, sino que es también vivido al nivel de la conciencia personal. No tendría sentido aquí el intento de resumir la obra, pero conviene anotar uno de sus temas principales.

Ese tema es notoriamente sociológico; nadie negaría que se pueden y deben estudiar los diferentes sistemas de valores que se enfrentan en una sociedad, los conflictos que los grupos o los individuos viven a causa de ello, etc. Pero hacer un estudio analítico de los valores no demuestra que el propio análisis esté penetrado por ellos, en el sentido de que el investigador lo haga porque él mismo se halle influido por esos valores. En última instancia, lo que hace Myrdal se puede realizar si se parte de la base de que una política social que quiere afirmar uno u otro de los sistemas existentes en una sociedad, o proponer uno nuevo, debe basarse en un análisis objetivo de lo que ocurre en ella. Pero la afirmación de cuál es el sistema de valores que debe preferirse, si debe lucharse porque triunfe plenamente el “credo americano” sin contradicciones o si, por el contrario, hay que cambiar al “credo americano” para adaptarlo a los valores que efectivamente están implícitos en el comportamiento real frente a los negros, es una decisión que —la tome el científico o el político, o se suponga que está explícita o implícita en los ideales de la sociedad misma— no pertenece, conceptualmente, a la sociología.

Estas consideraciones no resuelven, sin embargo, la cuestión esencial.

Han sido formuladas porque, a menudo, se olvidan las implicaciones que tienen ciertos argumentos fundamentalmente pensados desde el punto de vista de la política social. Pero queda todavía intacta la cuestión de si los valores influyen en la construcción conceptual básica de la que parte el esfuerzo científico. Este problema tiene varios aspectos. Por una parte, puede argumentarse —como se ha hecho muchas veces— que el investigador está enfrentado a innumerables hechos que plantean infinitos problemas y que la elección de cuáles va a estudiar, está determinada por el sistema de valores de la sociedad en que vive. Si estudia el problema negro es porque para la sociedad es un problema. Si nadie lo percibiera como tal, el investigador no lo estudiaría y, si lo hiciera, su trabajo sería irrelevante. Esta es una manera relativamente nueva de formular un conocimiento muy antiguo que considera a la sociología como la “ciencia de la crisis” en el sentido de que su tarea está ligada a la existencia de ciertos problemas que la sociedad mira como críticos o a la conciencia de la situación crítica de la sociedad entera. Pero esto, que en gran medida es cierto, no demuestra nada acerca de la génesis lógica de la ciencia, retorna al plano de la génesis psicológica.

Si un investigador estudia el problema negro en lugar de analizar la internalización que hacen los estudiantes de los valores profesionales en el último semestre de los estudios médicos, puede decirse que su elección está determinada por valores, como lo estaría la elección inversa, pero ello no demuestra que la construcción conceptual misma tenga que estar influida por ellos. También es, seguramente, falsa la afirmación, a priori, de que el estudio de una cuestión que nadie perciba como problema sea irrelevante. La historia de las ciencias está llena de ejemplos de investigaciones que fueron totalmente irrelevantes en su tiempo y que luego adquirieron —a veces mucho más tarde—, una importancia extraordinaria.

Si se vuelve al ejemplo anteriormente elegido, nada obsta para que los estudios sobre el problema negro creen conceptos o métodos muy útiles para estudiar a los estudiantes de medicina, y viceversa.

Lo que, sin duda, contribuye a introducir confusión en la discusión de muchas de estas cuestiones es el hecho de que los partidarios de la llamada sociología libre de valores tienden, a menudo, a elegir temas que, por su naturaleza, hacen más fácil el ejercicio de la neutralidad valorativa al estar más alejados de los problemas más controvertidos de la

sociedad. Pero el que esa tendencia sea indeseable no prueba nada contra la idea en sí.

El problema específico es demostrar qué construcción conceptual está influida por los valores que se han adoptado, no que la elección de los problemas está influida por ellos. Este último es un fenómeno normal y depende de varios factores internos y externos al investigador.

Pero el primero, si es innegable que puede darse, si es, incluso, altamente probable su frecuencia, no parece que nadie ha probado hasta ahora que sea inevitable. Cuando se le considera tal, es siempre pensando en el investigador individual y pasando de él a la ciencia misma, punto sobre el que se volverá.

Las cuestiones planteadas en c) y d), es decir, las de los valores que influyen a lo largo del análisis o en el establecimiento de las conclusiones, o se confunden con la anterior o bien pertenecen al terreno de lo posible, pero también de lo evitable. Un hombre de ciencia que no es capaz de encadenar un análisis en forma estrictamente lógica o que hace aparecer determinadas conclusiones independientemente de sus puntos de partida y de sus análisis anteriores, es un caso posible pero ni siquiera el más ferviente partidario de la sociología comprometida lo miraría como un verdadero hombre de ciencia.

4. Los “sociólogos” y la “sociología”

Las consideraciones anteriores, además de válidas en sí mismas, apuntan todas a la importancia decisiva que tiene la cuestión de discutir el problema en términos de los “sociólogos” o en términos de la “sociología”.

Como se ha visto, casi todas las demostraciones de que no puede haber una sociología libre de valores se sustentan en la afirmación de que no puede haber sociólogos libres de valores. Sin embargo, no hay ninguna implicación lógica entre una cosa y otra. Que la sociología sea *value free* no significa que el sociólogo lo sea; a la inversa, la posibilidad de que el sociólogo lo fuera individualmente no implicaría necesariamente que lo fuera la sociología.

Rousseau recuerda en alguna parte, reiterando su conocido odio hacia los médicos, que cuando éstos se equivocan dicen que los errores son de los individuos, pero que la medicina, como ciencia, está más allá de ellos, a lo que agrega que, personalmente, se pondrá a esperar que esa dama (la medicina) venga a cuidarlo. Los que confunden a los sociólogos con la sociología parecen colocarse en una posición análoga a la de Rousseau. Sin embargo, el argumento que éste atribuye a los médicos es exacto, aunque pueda carecer de importancia práctica para el que muere por un error del galeno y no de la medicina. Ésta, como disciplina, no se confunde ni con cada uno de los que la practican en un momento dado ni con la simple suma de ellos; ni los errores de la medicina, es decir los conocimientos que la evolución futura demostrará como falsos, se confunden con los errores de los que la practican y lo mismo ocurre con las cuestiones dudosas.

Como toda disciplina científica supone la existencia de un cuerpo de conocimientos que se transmite de unas generaciones a otras, consiste en una tarea colectiva sometida al control mutuo de muchísimos individuos. Ese control no se hace de cualquier manera, sino de acuerdo con normas definidas por la disciplina misma, normas que varían pero que requieren para ello un nuevo consenso que sustituya al anterior. En otras palabras, se trata de una lucha constante por acercarse a un ideal de objetividad al que no se llegará, totalmente, nunca.

En esa tarea algunos marcarán grandes hitos, otros aportarán materiales secundarios, otros cometerán errores, casi todos mezclarán las dos últimas posibilidades; pero sólo un nominalismo radical podría confundir la disciplina con los que la cultivan, en un momento del tiempo.

Desde el punto de vista del sociólogo, de cada sociólogo, el problema de los valores significa esencialmente la necesidad de acometer dos esfuerzos: a) tratar de ser lo más independiente posible de sus valores personales en la estructuración de la ciencia, y b) tratar de poner de relieve, de modo sistemático, esos valores cuando tiene la más leve razón para sospechar de que, pese a lo anterior, puedan influir sobre sus conclusiones o sobre alguna de las etapas de su análisis. Lo primero significa que el intento voluntario de construir una sociología simpatizante con el orden o con el conflicto, con el statu quo o con el cambio, no es más que una renuncia al primer imperativo que rige su condición de sociólogo.

Lo segundo significa que, como todo hombre de ciencia, debe tomar en cuenta su educación personal y prevenirse contra ella. Estas son verdades elementales viejas y la necesidad de repetir las deriva de las confusiones en que se ha incurrido y se incurre respecto a ellas.

Mucho más decisiva es, sin embargo, otra cuestión. Desde que a alguien se le ocurrió que las ciencias sociales pueden aspirar a un género de objetividad análogo al de las demás ciencias, él mismo percibió que las dificultades para el logro de tal objetivo podrían ser mucho mayores.

Más aún, siempre se ha creído que, por mayores que fueran los esfuerzos del sociólogo para evitarlo, existían serias posibilidades de que fuera influido por su sistema personal de valores, por el de los grupos o por el de la sociedad de que forma parte. La larga literatura acumulada sobre el etnocentrismo y el sociocentrismo no es más que una permanente puesta de relieve de ese peligro y una constante denuncia de él. No sólo la tarea que los dos imperativos mencionados imponen al sociólogo está lejos de ser sobrehumana, sino que cualquiera que fuere su éxito personal en ella, siempre se dio por sentado que otros individuos que cultivaban las ciencias sociales pondrían de relieve cómo y en qué medida se dejó influir por su sistema de valores, en cuanto percibió el objeto de su investigación a través del condicionamiento cultural propio, etc.

La crítica científica y la crítica de la crítica son esfuerzos constantes de superación de esos otros condicionamientos. Cuando se dice que la sociología es value free el único sentido legítimo de esa afirmación es, justamente, el de que se trata de una tarea colectiva de una comunidad sometida a ciertas reglas, capaz, por ello, de alcanzar determinados resultados objetivos, aunque provisorios, pese a que los investigadores individuales pueden estar influidos por diversos sistemas de valores.

En segundo término, la idea implica la afirmación de que la objetividad y la neutralidad valorativa no son algo dado, sino una conquista difícil y siempre provisoria, cuya posibilidad se hace tanto más grande cuanto más amplia sea la comunidad científica y más variados los sistemas personales de los individuos que la integran. El carácter provisorio, siempre revisado y revisable de esa conquista, no es una causa para renunciar a ella; es una prueba de la fecundidad de la ciencia y un acompañamiento inevitable de su naturaleza. Cuando se demuestra que muchas de las construcciones de algunos sociólogos norteamericanos que se creen libres de valores no lo son, se hace una tarea perfectamente legítima. Pero además

de no ser lícito creer que ello demuestra que toda sociología valorativamente neutra es imposible, se olvida que el ejemplo indica, sobre todo, las limitaciones de una comunidad científica que recién ahora se está abriendo y esforzándose por superar el sociocentrismo.

Una contraprueba puede constituirlo el caso muy diferente de la sociología que se practica en la Unión Soviética. A comienzos y durante un buen lapso de la evolución del régimen socialista, la sociología es mirada con desconfianza como una ciencia burguesa, en tanto que la economía, inspirada por el marxismo, es considerada como la verdadera ciencia social.

Sin que esta etapa haya terminado del todo, aparecen tendencias cada vez más fuertes a cultivar la sociología como una disciplina diferente de la economía. Obviamente se trata de una sociología marxista y la distinción de ésta de la sociología burguesa es todavía hoy un artículo de fe fundamental.

Pero, como sobre todos los artículos de fe, es legítimo preguntarse cuál es su significación real. Si se analizan los trabajos presentados por los sociólogos soviéticos en el último Congreso Mundial de Sociología (Evian, septiembre de 1966) se puede observar que, la gran mayoría, tienen dos partes perfectamente distinguibles. Una, generalmente la primera, contiene argumentaciones que tienen que ver con el marxismo y el carácter que se le presta de ser la única doctrina capaz de fundar la verdadera sociología.

La segunda parte contiene los resultados de estudios empíricos que son el objeto principal de la comunicación. Esta parte puede ser juzgada como verdadera o falsa, como completa o incompleta desde el punto de vista metodológico, pero cualquiera de esas posibilidades parece bastante independiente de la adhesión al marxismo o su rechazo. Para el sociólogo no marxista la conexión que hay entre una parte y otra está lejos de parecer necesaria, aunque lo sea en el plano de las connotaciones políticas. Al ingresar al empirismo la sociología soviética parece amenazada, aunque resulte paradójico, de la ausencia de una teoría en sentido propio, como lo estuvo durante un tiempo casi toda y lo está todavía alguna parte de la sociología norteamericana.

En esos trabajos el marxismo no proporciona ese esquema teórico porque sea incapaz de hacerlo, sino porque habría que darle una configuración especial que permitiera una sutura, algo más que superficial, con la parte empírica. Los trabajos tienen esa debilidad, pero también es cierto que sus resultados son perfectamente comparables con los de las investigaciones hechas sobre los mismos temas bajo auspicios teóricos y políticos muy diferentes. Con esto, las posibilidades de acumulación de conocimientos, para construir una ciencia objetiva y valorativamente neutra, aumentan con bastante independencia de los propósitos declarados, aunque éstos sean muy sinceramente creídos.

Quizá algunos de los partidarios de la llamada sociología “comprometida” podrían objetar que estas últimas reflexiones sólo prueban que la soviética es solamente una modalidad de la sociología comprometida, pero comprometida con un nuevo *statu quo*. Aun suponiendo que esta afirmación fuera verdadera, lo que por cierto es harto discutible, no explica la aproximación objetiva de corrientes que parten de supuestos tan diferentes. En primer lugar, porque pretender que la explica, significaría sostener que todos los *statu quo* son iguales o intercambiables, lo que además de comportar la extraña consecuencia de que todas las revoluciones lo son, es contrario a toda evidencia. En segundo lugar porque lo que aproxima algunas manifestaciones recientes de la sociología soviética a otras de la sociología norteamericana, son, esencialmente, dos factores:

a) la existencia de una problemática con elementos comunes: la problemática de la sociedad industrial, y b) la necesidad de utilizar ciertos métodos y ciertas técnicas que tienden a imponerse en todas partes porque son eficaces para lograr conocimientos empíricos válidos.

No faltaría tampoco quien, observando esta aproximación de las sociologías practicadas en los países dominantes, concluyera en la necesidad de una sociología comprometida con el destino de los países subdesarrollados.

Si por tal se entiende dedicada a los temas de más interés y urgencia para los países subdesarrollados no hay objeción posible, y sobre esto se volverá; si, en cambio, se piensa en compromisos con determinados sistemas de valores se vuelve, por otro camino, a la cuestión que estamos discutiendo.

5. Las ciencias sociales y las ciencias naturales

Uno de los supuestos que tienen casi siempre las argumentaciones en favor de la sociología “comprometida” y de la imposibilidad de lograr la neutralidad valorativa es la idea de la diferencia total entre las ciencias naturales y las sociales. Se parte de la base de que en las ciencias naturales la objetividad y la neutralidad valorativa son, y fueron, siempre algo dado.

Es un supuesto bastante general y que causa extrañeza que sea adoptado justamente por sociólogos que se supone que alguna vez han transitado por la sociología del conocimiento y de la ciencia. Es, además, un supuesto totalmente falso. En las ciencias naturales la neutralidad valorativa es una conquista; a lo largo de su historia hay una verdadera operación para extraer y colocar fuera los valores del mundo natural que llevó siglos.

Lo que llamamos el mundo de la naturaleza apareció a los hombres de ciencia, durante mucho tiempo, como cargado de valores y significaciones que se adecuaban o entraban en conflicto con el sistema personal de valores del científico.

Durkheim se negaba a definir lo religioso por lo sobrenatural, recordando, justamente, el carácter moderno de la estructuración del concepto de naturaleza. Esa carga de valores de lo que hoy llamamos naturaleza es muy evidente en la historia de las teorías biológicas², pero se da también en las ciencias físicas. Baste recordar las ideas que Kepler mezcló con sus cálculos de las órbitas de los planetas acerca de cómo éstos eran conducidos para realizarlas tan perfectamente. No sólo la inscripción de las matemáticas en el mundo aparece como manifestando la voluntad del Creador, sino que se requiere la intervención de otros seres.

Es fácil sonreír hoy de tales ideas, pero costó mucho tiempo liberar a la ciencia de esas concepciones, y sólo el esfuerzo crítico de muchos hombres permitió llegar a la conclusión —que parece ahora tan obvia— de que la ciencia no necesita demostrar ni negar la existencia de ellos. El largo esfuerzo para liberar lo que hoy distinguimos como astronomía de lo que llamamos astrología, la coexistencia y la íntima relación de ambas en hombres como Tycho Brahe y Kepler, prueban ampliamente que la creación de una ciencia libre de valores fue el producto de una larga y difícil conquista. Es sabido, o debería recordarse, que ni las matemáticas escapan a esa transformación, aunque pueda haber sido más corta y más fácil. Pitágoras y sus discípulos descubrieron muchos de los teoremas que todavía usamos, pero nada les hubiera sorprendido más que nuestra idea de que los

números son cualitativamente neutros y que no se dividen, por ejemplo, en “perfectos” y “amigos”. También les hubiera llamado la atención nuestra rara idea de que el cuatro es un número como cualquier otro y no la “fuente de la naturaleza eterna”. Sería un ejercicio fascinante imaginarse lo que hubiera sido la historia de las matemáticas si los pitagóricos hubieran resuelto solamente ocuparse de los números “perfectos”.

Puede argumentarse, claro está, que, aunque se admita que en las ciencias matemáticas y naturales la neutralidad valorativa haya sido una conquista, ella fue posible porque el mundo físico no está realmente cargado de valores, como ocurre con el social, y ello influye sobre el científico.

Dos razones pueden darse contra este argumento. En primer término, que las ciencias naturales no necesitan demostrar el supuesto de que el mundo no está penetrado por valores; le basta con adoptarlo como si así ocurriera. En segundo lugar, que para las ciencias sociales los valores son un hecho más, estudiable y analizable por métodos objetivos.

6. El problema de los valores y de la política social

Al lado de los problemas que se han estudiado en relación con la ciencia social teórica, varios se pueden plantear y se han planteado respecto a la política social: a) la opción que toda política social supone entre ciertos fines ¿está o no afectada por los valores?; b) supuesto que la respuesta a la cuestión anterior fuera afirmativa, ¿cómo debe hacerse la determinación de esos valores?; c) aun admitiendo el acuerdo sobre los fines, toda política social implica la elección y la opción entre diferentes medios posibles. Esta elección ¿está determinada por valores?, y d) si fuera así, ¿cómo debe hacerse la determinación de los mismos?

Nadie tiene dudas acerca de la respuesta a la primera cuestión. La opción entre fines implica, por definición, la adhesión a ciertos valores.

En determinados casos puede plantearse un conflicto entre valores que, desde luego, sólo puede resolverse haciendo referencia a un valor estimado como más alto.

La segunda cuestión es mucho más compleja y no tendría sentido reproducir aquí una discusión filosófica en la que se ha afirmado desde la existencia de una tabla objetiva de valores hasta el subjetivismo más radical, pues no se trata de determinar la fuente última de los valores sino de discutir su penetración en las ciencias sociales. En el terreno práctico de la política social los valores elegidos son aquellos que profesa algún grupo social dominante o aquellos sobre los que hay consenso unánime, o casi unánime, en la sociedad. Los valores del individuo que formula la política pueden influir, pero difícilmente encontrarán algún eco si son la expresión de un pensamiento solitario.

La tercera cuestión, la relativa a la elección entre medios, ha sido también muy debatida. Muchas veces es presentada bajo la distinción de “fines” y “medios”, afirmando que mientras los primeros pertenecen al mundo de los valores, los segundos son empíricos y pueden ser establecidos objetivamente. La demostración que ha dado Myrdal, entre otros, en contra de esa opinión es indiscutible y no valdría la pena recordarla aquí.

Sólo cabe reiterar que la distinción entre fines y medios es esencialmente relativa; lo que es medio, si se dan ciertos fines por aceptados, es fin en relación con los medios para llegar a él. Por otra parte, la elección entre los medios posibles implica generalmente una opción entre valores. Si se supone que el fin de una política económica es el desarrollo

y que para lograrlo es necesario aumentar la inversión, la opción entre los medios para hacerlo implica adherir a ciertos valores y negar otros. Es imposible, por ejemplo, contestar en términos valorativamente neutros a la cuestión de sobre quiénes recaerá el costo del sacrificio implicado necesariamente en el aumento de inversión.

Vale la pena, sin embargo, puntualizar dos cuestiones conexas. Esta demostración pertenece a la política social y no puede trasladarse, sin más, a la ciencia social teórica como muchas veces se hace. En segundo lugar, según el nivel de abstracción en que se coloque el análisis, en las cuestiones relativas a los medios, a veces hay dimensiones estrictamente técnicas que no parecen depender para nada de los sistemas de valores.

Construir una represa puede mirarse como un fin; la cuestión de si deben utilizarse técnicas que impliquen una alta densidad de capital o si, por el contrario, deben emplearse aquellas que comporten la máxima utilización posible de mano de obra, es un problema de medios, cuya solución depende de los valores que se acepten; pero el cálculo de la resistencia de los materiales no tiene nada que ver con ellos.

La última cuestión planteada es idéntica a la segunda, pero se refiere a lo que se consideran medios, salvo que éstos sean puramente técnicos en el sentido más estricto.

No parece que pueda haber dudas, por lo tanto, acerca de la profundidad de la penetración de la política social por los sistemas de valores, lo que casi siempre se ha admitido. Pero esto no debe confundirse con la misma cuestión aplicada a la ciencia social teórica y más adelante se estudiará cómo están mejor servidas las exigencias propias de la ciencia y las de la política social.

7. Neutralidad y compromiso

No sólo se ha confundido, erróneamente, la neutralidad de la ciencia con la del científico, sino que se ha llegado hasta identificar el esfuerzo por lograr ésta con la indiferencia moral. Es muy claro que las tres cosas son analíticamente muy distintas. Un físico como hombre no es valorativamente neutro; la neutralidad valorativa de la ciencia que cultiva es el producto de una conquista, e implica el funcionamiento de un complejo sistema de reglas; su indiferencia o compromiso moral no está en juego sino en ciertas dimensiones ajenas a la ciencia misma. Que el físico trabaje por amor a su patria, por enriquecerse, por el bienestar de la humanidad o el de su familia, por alguna combinación de estas u otras motivaciones, o que lo haga —como algunos hombres de ciencia, siniestros de la ficción— para destruir a toda la humanidad o a una parte de ella, las proposiciones que emita tendrán una significación en sí mismas y serán sometidas a una serie de juicios que expresará la comunidad científica en función de un sistema de normas. Lo que mueva al científico a hacer su trabajo será, y es, muy importante para juzgar su personalidad moral, pero difícilmente dará datos acerca de su calidad científica. Es difícil percibir cuáles son los argumentos que prueban que la situación del sociólogo es diferente, salvo en cuanto cultiva una ciencia relativamente nueva, y de un objeto especial, causas ambas que lo hacen más permeable a la influencia de los juicios de valor.

De este hecho es posible deducir tanto el argumento de que el primer deber del sociólogo como científico, es esforzarse en liberarse de su sistema de valores y explicitarlo en lo posible, como el argumento de que una ciencia valorativamente neutra es imposible, que es la inferencia que sacan los partidarios de la llamada sociología “comprometida”. Este razonamiento implica hacer de la necesidad, una virtud. Primero se cree demostrar

que la ciencia valorativamente neutra es imposible y luego que, por tanto, hay que hacerla voluntariamente “comprometida”. Se rinde así homenaje a un ideal que una larga tradición ha dejado a la mayoría de los científicos para resolver que, lamentablemente, hay que abandonarlo. La argumentación es esencialmente negativa, lo que probablemente explica el hecho de que haya tan pocos argumentos a favor de la sociología “comprometida” y se haya avanzado tan escasamente en la explicitación de su significado y en el análisis de sus consecuencias. Por ello, es a la noción misma hacia la que vale la pena volverse ahora.

Por sociología “comprometida” se puede entender: a) el compromiso valorativo, político o ideológico del científico, con la humanidad, con ciertos ideales o con ciertos grupos, y b) el compromiso valorativo de la ciencia misma.

La afirmación de que el sociólogo tiene y debe tener algún compromiso en el primer sentido indicado no puede ofrecer dudas. Se trata del cumplimiento de los deberes que tiene como ciudadano o como cualquier hombre en función de la ética de la actividad que practica y parece tan difícil hacer un elogio especial de los sociólogos porque cumplan ese deber, como sacar alguna consecuencia de ello para la sociología.

Si la idea implica, como ocurre generalmente, que el sociólogo —como tal— debe estar “comprometido” a construir una sociología “comprometida” se entra de lleno en la segunda cuestión.

¿Qué se entiende, exactamente, por una sociología “comprometida”?

La respuesta, a veces, es que se trata de una sociología comprometida con el cambio social y el desarrollo. Si esto significa que la sociología, como conocimiento científico, puede contribuir al cambio o al desarrollo, la afirmación expresa, simplemente, un supuesto aceptado por todos los que creen que el conocimiento puede influir sobre la acción. Con ese carácter tan general sería imposible encontrar quien negara esa influencia de la sociología, ni siquiera los “indiferentes” partidarios de la neutralidad valorativa.

Por lo tanto debe tratarse, y esto aparece mucho más claro en algunos autores, del compromiso con algún tipo de cambio o algún tipo de desarrollo y con ciertos medios para realizar uno u otro. En este caso, sociología “comprometida” quiere decir “al servicio de [...]”, lo que lleva a preguntarse “de qué” o “de quiénes”. Pero la determinación de esto último puede ser sumamente vaga. Por ejemplo, en el libro de Orlando Fals Borda (1967), que su autor presenta como un ejemplo de sociología “comprometida”, los grupos que se citan como desencadenando un proceso dinámico que marcha en la dirección considerada deseable por el autor, son el actual Gobierno presidido por el señor Lleras, el Movimiento Revolucionario Liberal, el grupo llamado de la Ceja y ciertos movimientos que se nuclearon alrededor del padre Camilo Torres (Fals Borda, 1967, pp. 221-229). Todos ellos, según la versión presentada, parecen enfrentarse al orden constituido y al statu quo y ser disórganos con relación a él. Resulta, sin embargo, imposible saber cuál es la unidad ideológica de los grupos mencionados, si es que tienen alguna. O su unidad deriva solamente de que se oponen al orden existente, siempre aceptando a los efectos de esta discusión la interpretación del autor, con lo que el “compromiso” de la sociología sería meramente el estar contra el statu quo en cualquier forma que ello ocurriera; o tienen otra clase de unidad que no se explicita. En uno y otro caso el problema de al servicio “de qué”, queda sin respuesta clara. Pero debe agregarse que algunos de estos grupos perciben a los otros como sus enemigos, el posible triunfo de uno es mirado como la ruina de la sociedad por los otros, y viceversa.

Como consecuencia —consecuencia que no tiene nada de extraño a la luz de la consideración hecha anteriormente—, la respuesta de al servicio “de quiénes” tampoco es muy clara. No tiene importancia a los efectos de este análisis que algunos de los grupos citados se hayan unido con otros para participar en el Gobierno, por ejemplo; otros de los mencionados sacarán la consecuencia de que eso sólo demuestra su compromiso con el statu quo y no con el cambio. Sin hacer el más mínimo juicio valorativo sobre las tendencias y grupos mencionados por el autor, aceptando sin discusión la versión que éste da de ellos, resulta, de cualquier manera evidente, que el “compromiso”, en definitiva, es con un cambio profundo obtenido por medios pacíficos, que evite la vía violenta que, de otro modo, sería irremediable.

Es obvio que esta manera de ver la sociología “comprometida”, sería considerada como no comprometida o, lo que es peor, como “comprometida” con el statu quo, por otros autores partidarios a su vez de la sociología “comprometida” que piensan que no hay otro camino para América Latina que la violencia revolucionaria y que al servicio de ésta debe ponerse la ciencia social. Aunque la discusión en estos términos, como se tratará de demostrar, carece de validez, las posibilidades mencionadas apuntan al hecho de que la significación del “compromiso” puede ser y ha sido más concretada.

En otros casos, la sociología se compromete o se debe comprometer con un determinado tipo de cambios, presidido por una determinada ideología e impulsado por determinados grupos que son los que deben alcanzar el poder para que el cambio, la revolución o el desarrollo se produzcan. Como consecuencia, es obvio que puede haber tantas sociologías “comprometidas” como cambios, ideologías o grupos sean objeto de la adhesión de los que las formulan.

Pero en cualquiera de sus versiones, vagas o concretas, al servicio de metas definidas o por definir, las cuestiones fundamentales que se plantean son siempre las mismas. ¿Qué es lo que permite considerar a una sociología “comprometida” mejor que otra sociología “comprometida” de diferente signo? Es obvio que es la adhesión a ciertos valores o el rechazo de ellos. Las fuentes de esos valores pueden ser numerosas.

Simplificando mucho, podrían distinguirse los valores personales del sociólogo no compartidos por nadie, los valores de los grupos dominantes en la sociedad y los valores de los grupos que se enfrentan a los anteriores. Estos últimos son llamados a veces contravalores o valores de la subversión, si se quiere.

Ya se trate de unos u otros valores, la primera cuestión que se plantea es la de su validez. Determinar cuáles son válidos y cuáles no, cuáles mejores y cuáles peores es, evidentemente, un problema filosófico o político.

No se ve cuál es el criterio objetivo que permitiría resolver entre unos y otros. Si se toman como válidos los valores sobre los que hubiera consenso unánime en la sociedad y, si no los hubiera, aquellos que imponen los grupos dominantes, la sociología estaría comprometida con el statu quo y nada prueba, por cierto, que esos valores sean los más altos. La elección en favor de ellos sería política, como también lo sería la elección en favor de los valores de los grupos que desafían a los dominantes. Es sabido que los que triunfan en una coyuntura no son necesariamente los portadores de los valores más altos —una vieja frase dice que Dios protege a los malos cuando son más que los buenos—, ni tampoco los derrotados, los portadores de los peores, o viceversa. Pero, además, la cuestión no es tan simple. Los grupos insurgentes, subversivos o como se les quiera llamar, no tienen por

qué creer en valores diferentes a aquellos de los grupos dominantes.

Puede ocurrir, y ha ocurrido muchas veces, que compartan los mismos valores y que el conflicto consista en cuáles son los medios para llegar a su plena realización y acerca de qué manera definir lo que debe entenderse por su plena realización.

Los partidarios de la sociología “comprometida” tienden explícita o implícitamente a afirmar que puesto que toda sociología, lo quiera o no, está vinculada con alguna concepción política, es mejor comprometerse, abierta y deliberadamente, desde el principio. Pero si se acepta esta idea, ¿cuál es la posibilidad de acumulación de conocimientos que se considera generalmente como característica de toda ciencia? Es evidente que sólo por un exceso de simplificación puede hablarse de una sociología comprometida con el statu quo y de otra que lo hace con el cambio. Hay muchas maneras de concebir, de comprometerse y vías para hacerlo en un caso como en el otro. La mejor prueba es que las sociologías comprometidas con el cambio se tratan mutuamente como ideologías y se esfuerzan por desenmascarar las unas a las otras. Tal autor dirá que la sociología “comprometida” de tal otro autor no está comprometida con la revolución como pretende, sino que es contrarrevolucionaria, y el último devolverá, sin duda, el cumplido al primero. En esas condiciones la acumulación de conocimientos sólo sería posible dentro de cada forma de sociología comprometida; conclusión ineludible para los partidarios de ésta. Si sostuvieran que en otros análisis sociológicos pueden existir elementos utilizables pese a haber sido creados con un “compromiso” muy diferente, la tesis que sustentan cae por su base, puesto que vendría a resultar que hay elementos objetivos intercambiables independientemente de los sistemas de valores a los que se adhiera.

El único caso en que podría haber una sola sociología “comprometida” cuyos conocimientos se acumularían, sería cuando los grupos partidarios de esa sociología triunfaran sobre los demás y pusieran término, gracias a su dominio del poder político, a toda otra forma de sociología.

La sociología “comprometida” sería entonces la comprometida con el statu quo y como no se permitiría cultivar ninguna otra podría pasar, incluso, por ser puramente “objetiva”. Pero si estas reflexiones son exactas, la llamada sociología comprometida no es una tarea ilegítima, lo que es ilegítimo es llamarla ciencia.

Estas dificultades son tan evidentes que, muy a menudo, los partidarios de la llamada sociología comprometida afirman la posibilidad de mantener, simultáneamente, la objetividad y el compromiso. Este último se considera que no impediría que la sociología fuera una ciencia empírica cuyas proposiciones pudieran ser testadas por métodos empíricos.

Pero este esfuerzo por superar las dificultades, sólo puede significar dos cosas. O bien se admite que hay una parte empírica, objetiva, que proporciona conocimientos —los que son luego puestos al servicio de la obtención de ciertas metas—, en cuyo caso se afirma la concepción generalmente admitida para distinguir entre ciencia y política social, o bien se está admitiendo que la construcción conceptual básica y el análisis subsiguiente pueden ser liberados de la influencia de los valores, en cuyo caso se negarían los fundamentos mismos de la sociología “comprometida”.

8. Sociología “comprometida” y cambio social

Los partidarios de la sociología “comprometida” al desenmascarar formas de la

sociología que se pretenden libres de valores sin estarlo, al mostrar que la pretendida neutralidad valorativa es, en muchos casos, una manera de adherir al statu quo y de hacerlo con pretensiones de objetividad, han cumplido una tarea tan legítima como profundamente sociológica. La imparcialidad y la neutralidad pueden ser, y son a menudo, el nombre que en las ciencias sociales adquiere la justificación del orden establecido y éste puede, legítimamente, ser mirado, según la frase de Mounier, como el “desorden establecido”. Puede llevarse aún más lejos ese análisis, posibilidad que sólo cabe mencionar aquí, haciendo notar que cuando en una cultura se valora altamente en ciertas actividades la neutralidad y la imparcialidad, la definición de ambas y su concreción está influida, en alguna medida, por la constelación de poder existente en la sociedad. Así, lo que no ataca las bases mismas del sistema establecido tiene muchas más probabilidades de ser mirado como neutral e imparcial que aquello que lo hace.

Pero si de la demostración de los factores que condicionan sociológicamente a los sociólogos, de la crítica sociológica de la sociología se pasa a la idea de la inevitable necesidad de poner la ciencia social al servicio de ciertos valores, es porque se cultivan algunos supuestos sobre el conocimiento que es posible alcanzar de ese modo y sobre su influencia en la sociedad principalmente. Muchos partidarios de la sociología “comprometida” dan por supuesto que debe tener efectos favorables al cambio, que puede convertirse en una profecía que se autosatisface y, con ello, influir profundamente sobre la realidad. Supuestas las demás condiciones iguales, la influencia que tal sociología puede tener sobre la realidad, depende, sin embargo, de los valores adoptados, de la calidad del análisis científico que se realiza o de ambas cosas.

Si la influencia se debe a los valores y a las ideologías aceptadas por el autor, depende de factores prácticamente ajenos a él. Los líderes políticos que comparten sus ideas tratarán de utilizar su obra como instrumento de propaganda, con mayor o menor intensidad según el prestigio que le atribuyan. Los líderes políticos de signo contrario no perderán oportunidad de rebajar el prestigio del autor si lo tiene, tratarán de mostrar sus prejuicios y sostendrán que su derecho a ser oído como sociólogo no le da ninguna patente como político, etc.

Si se supone que la influencia se basa en el aspecto analítico, se parte entonces del supuesto de que el análisis es, en todo o en parte, verdadero o que, al ser admitido como tal, se transformará en un principio para la acción que lo hará verdadero. Pero si el análisis es verdadero, sus resultados, pueden ser utilizados tanto por los partidarios de una política como por los de la contraria, independientemente de las intenciones del autor.

Si no es verdadero pero es considerado tal, tanto para los partidarios como para los contrarios de las ideas del autor, puede convertirse en un principio de acción.

En definitiva, los resultados son, en todos los casos, bastante independientes de la voluntad del sociólogo como tal y mucho más dependientes de su aporte político, en la medida en que éste pueda influir en una coyuntura necesariamente compleja.

Dicho en otras palabras, la sociología “comprometida” es, en la mayoría de los casos, una mezcla, en diferentes proporciones, de sociología y ensayo político. Ese género literario es perfectamente legítimo, probablemente más importante y más digno de ser cultivado en la situación actual de América Latina que la sociología científica misma, pero que no es ni se confunde con ella.

En un plano más profundo, la discusión entre las “sociologías”, “comprometidas” o

no, representa una vuelta atrás, a concepciones que hasta hace poco se consideraron, con muy buenas razones, superadas.

Para muchos autores, tanto de uno como de otro campo, parece que, no les basta con demostrar que hacen sociología, es necesario demostrar, además, que hacen la única forma legítima de sociología. Los sociólogos latinoamericanos, como lo hacen otros intelectuales, se persiguen unos a otros en función de sus legitimidades respectivas, se torturan mutuamente a causa de una conciencia, de los fundamentos y de las consecuencias políticas de su trabajo, llevada hasta la exasperación. Muchas son las causas de este fenómeno —a veces englobadas bajo la denominación genérica de la situación de América Latina— que no podrían estudiarse aquí, pero vale la pena señalar algunas de sus consecuencias. La crítica mutua, que es fecunda, necesaria y presupuesto del progreso de toda ciencia, no se dirige a la construcción misma, a lo que contiene de análisis científico, sino al trasfondo político existente o imaginado, lo que sí contribuye a la clarificación de las ideas políticas es bastante infecundo en otros sentidos.

En segundo lugar, la constante interrogación sobre el compromiso, sus bases, sus consecuencias, sobre el deber del sociólogo, etc., insume energías que probablemente se podrían aplicar a hacer más fecunda la sociología latinoamericana de lo que por cierto es. Si los grandes autores del pasado hubieran tenido nada más que una pequeña parte de las dudas que los sociólogos latinoamericanos tienen, acerca de la legitimidad de lo que hacían, no hubieran escrito ni la mitad de sus obras. Por otra parte, las sociedades latinoamericanas ya son suficientemente complejas para admitir y necesitar de diferentes estilos de tarea intelectual y superar el encasillamiento en un modelo único, sea cual fuere.

Cuando se dice que América Latina debe impulsar el proceso de racionalización de la sociedad, de dominio de las técnicas que permiten influir sobre ella y contribuir al aumento de la autoconciencia que los hombres tienen de su situación, se dice algo verdadero; pero no debe olvidarse que la sociología no es más que una parte, por importante que se quiera considerar, de ese esfuerzo y que no es agregándole cosas que le son ajenas como se hará más eficaz y servirá mejor a América Latina.

Mezclar, intencionadamente o no, sociología y política no sirve bien ni a la una ni a la otra. No se trata de que la sociología sea más importante que la política, o viceversa, ni que una y otra deban marchar sin tener relación alguna, sino de satisfacer las exigencias legítimas de una y otra.

Lejos de pensar que la sociología sea más importante, debe subrayarse la enorme trascendencia que para América Latina tiene el desarrollo de un pensamiento político. Si algo caracteriza desde ese punto de vista a América Latina como región y a las sociedades que la componen es, justamente, la escasez de un pensamiento político que, con suficiente riqueza y complejidad, utilizando las teorías e ideologías pensadas en otras partes sí es necesario, pero que, con un agudo sentido de las peculiaridades de las sociedades latinoamericanas, sea capaz de crear una imagen de la sociedad futura que se desea o varias imágenes alternativas que puedan dar una dirección al cambio que se producirá de cualquier manera.

Para la elaboración de ese pensamiento es indudable que la sociología pueda prestar un auxilio precioso, en cuanto es capaz de aportar un conocimiento más adecuado de la sociedad latinoamericana y teñirlo del realismo que necesita. Pero el pensamiento político es mucho más hijo de la ideología, de la capacidad para crear ideas nuevas y de la imaginación,

que de la sociología. Si ésta puede prestarle instrumentos tan necesarios como preciosos, también el exceso de atención a lo que ocurre puede cortarle las alas o el exceso de atención a lo que se desea que ocurra; puede hacer pasar, inútil y perjudicialmente, las esperanzas por realidades. No es haciendo política a través de la pretensión de hacer sociología como los sociólogos prestarán su mejor colaboración a la creación de ese pensamiento tan urgentemente necesario. Casi avergüenza tener que repetir algo porque mucha gente lo olvida, en este caso, que el pensamiento político tiene exigencias y lógicas propias y que es al menos tan necesario y valioso para el hombre y la sociedad como la ciencia misma. Es curioso observar que en muchos casos la sociología “comprometida” —uno de cuyos enemigos favoritos son los tecnócratas— parece imbuida de prejuicios tecnocráticos.

Alimenta la idea, o la esperanza, de que si un análisis político se viste con la terminología y el instrumental sociológico, será, solamente por ello, más fecundo y más eficaz.

Las reflexiones de este artículo no están orientadas, de ninguna manera, en el sentido de demostrar que no debe haber una sociología dedicada a estudiar los grandes problemas propios de las sociedades latinoamericanas, o que debe aceptar la lista de problemas a investigar que proponen los sociólogos de los países más desarrollados, o copiar simplemente sus metodologías; todo lo contrario. Es justamente a la problemática propia de América Latina a la que se deben dedicar los sociólogos latinoamericanos, utilizando para ello todos los conocimientos y metodologías que la sociología ha acumulado en otras partes, pero vigilando siempre su aplicabilidad y tendiendo a crear todos los esquemas e instrumentos originales que sean necesarios. De ese modo se servirá mejor no sólo al progreso de la sociología latinoamericana, sino al progreso de la sociología mundial, puesto que lo que más necesita ésta es ampliar sus bases teóricas y metodológicas. Pero estos no son argumentos en favor de la sociología “comprometida” —a pesar de que se usan a veces como tales— y por ello no se ha considerado la cuestión aquí. Se ha dado por sentado en estas páginas que la sociología debe servir a las sociedades latinoamericanas y no ser un mero ejercicio académico; lo que se ha discutido es, en gran parte, cuál será la mejor manera en que pueda hacerlo.

En toda tarea intelectual, y no sólo en la sociología, por lo menos cuando alcanza cierto nivel, hay una voluntad de servicio y es ella, por cierto, la que se hace patente en los partidarios de la sociología “comprometida”, a los que nadie, por ello, podría negarles el cabal cumplimiento del primer deber de un intelectual. El problema reside en si esa voluntad de servicio está correctamente encaminada, si queriendo apoyar a la ciencia y a la transformación, no termina dañando a una sin beneficio para la otra.

En tanto no se demuestre que las sociedades mejorarán cuando la clase política sea reclutada entre los sociólogos o los pensadores políticos sean ellos, demostraciones ambas que sería muy difícil hacer, parece razonable esperar que se dediquen a su tarea específica, que tan ancho y tan inexplorado campo tiene en América Latina, o que, cuando legítimamente la abandonen, recuerden que entran en un campo en el que la opinión de todos los ciudadanos vale, en principio, exactamente lo mismo y que, hasta ahora, nadie ha podido demostrar científicamente ideas políticas, por lo que no es lícito tratar de imponer las propias bajo el manto y el prestigio de la ciencia. Si algún día los sociólogos llegan a ocupar en la sociedad el papel que Platón soñó para los filósofos, destino que sería difícil desearle a sociedad alguna, no será como sociólogos, sino como políticos.

NOTAS:

1. Un ejemplo excelente, presentado con la debida competencia, puede encontrarse en el artículo de Fals Borda (1969), publicado en Aportes 8, julio.
2. Véase, por ejemplo, Rald, E. Historia de las teorías biológicas. (Madrid, Revista de occidente), donde esta teoría es recordada con cierta nostalgia.

Bibliografía

FALS BORDA, O. (1967). **La subversión en Colombia: visión del cambio social en la historia**. Bogotá: Tercer Mundo.

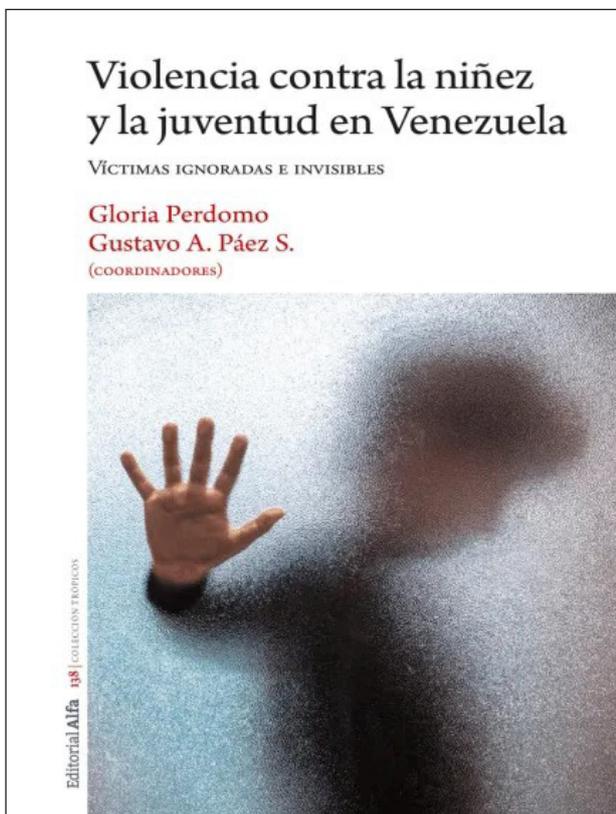
..... (1969). Ciencia y compromiso: problemas metodológicos del libro La subversión en Colombia: visión del cambio social en la historia. **Aportes**, 8, 117-126.

GOULDNER, A. W. (1962). Anti-Minotaur: The Myth of a Value Free Sociology. **Social problems**, 9, 199-220.

RALD, E. (1931). Historia de las teorías biológicas. **Revista de occidente**, 1-19

L

Libros



PERDOMO, Gloria y PÁEZ S, Gustavo.
-Coords- (2023) **Violencia contra la niñez
y la adolescencia. Víctimas ignoradas
e invisibles**. Editorial ALFA, Caracas, Pp.
534.

Los capítulos de este libro atienden a la urgente necesidad de documentar y hacer visibles distintas formas de violencia y vulneración de derechos contra la niñez y la juventud, realidades de sufrimiento, privaciones y daños que siguen ocurriendo y se mantienen ocultas, ignoradas y silenciadas por el miedo, la indolencia y la impunidad.

Lo que el texto evidencia es un incremento y gravedad de las manifestaciones de estas violencias, que no aparecen en estadísticas públicas y, en la mayoría de los casos, ni siquiera son conocidas por autoridades e instituciones del Estado, jurídicamente obligadas a la protección inmediata e integral de estas víctimas. Con el aumento y la multiplicidad de diversas formas de violencia, también parecen haber crecido la ceguera y la incapacidad para reconocer que se trata de daños irreparables que podrían ser evitados y que, en todos los casos, deben ser diligentemente atendidos.

La expansión y el agravamiento de la violencia delincuencial y de la letalidad policial han tenido, entre sus más lesivas consecuencias, un aprendizaje social de la violencia que promueve la adopción de normas y creencias propias de una cultura de la violencia que venimos asumiendo sin valorar sus consecuencias e implicaciones.

Tan frecuente es la agresión y el maltrato que la discriminación, las amenazas y el abuso de poder se han convertido en hechos que pueden ser admitidos como algo común y habitual. La convivencia con la arbitrariedad nos impide reconocer que las injusticias, la agresión y el trato humillante son formas de violencia que afectan la integridad personal y violan derechos humanos. Es necesario reflexionar sobre cómo la frecuencia de muertes, violaciones, ofensas y amenazas va generando su percepción como realidades inevitables, “normales” e incluso como hechos que dejan de causar alarma y pueden pasar desapercibidos. Así de profundo puede ser el daño producido a nuestra ética social.

Uno de los principales indicadores de la miseria y la postración que agobian a nuestro país es justamente la inercia y lo precario de la movilización ciudadana para denunciar las muertes, lesiones y otras violaciones de los derechos humanos de la niñez y la juventud, población particularmente vulnerada, violentada y desasistida.

Los estudios que aquí se publican pretenden justamente promover conciencia social sobre vulneraciones de derechos humanos y atropellos a la dignidad de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, que no pueden ser justificados ni admitidos. Ninguna excusa es aceptable para subestimar, o dejar de observar y atender, la gravísima emergencia social que implica la violencia contra esta población vulnerada, que sigue afrontando injusticias, riesgos, lesiones y muertes.

Han pasado tres lustros desde la publicación del Informe Mundial de la Violencia contra los niños y las niñas, documento que armó, con evidencias suficientes, la globalización de la violencia contra la niñez y la juventud. Con este relevante estudio, la Organización de Naciones Unidas alertaba a los Estados que suscribieron la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 sobre su deber de prevenir, investigar y sancionar las muertes, lesiones y otros graves daños a esta población.

Venezuela ratificó la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990 y, ocho años después, aprobó la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), una ley nacional garantista de derechos humanos de la niñez. Ciertamente, las normativas y tratados internacionales de DDHH se han incorporado con significativos aportes en nuestro marco legislativo, que es hoy robusto en derechos y garantías de protección a la niñez y la juventud. Sin embargo, se aprecia un enorme abismo entre los imperativos y demandas jurídicas y el desempeño o, más propiamente, el abandono y la inacción de las autoridades públicas. Si alguna capacidad han mostrado, ha sido la de lograr la destrucción, el abandono y la parálisis de las pocas instituciones y medios de protección que con tantos esfuerzos y sueños fueron edificados por organizaciones sociales y algunas autoridades locales en épocas anteriores.

Afrontamos hoy graves desafíos por tantas omisiones e incumplimientos del Estado con la niñez y la juventud. Y, efectivamente, todo lo que se ha dejado de hacer, tantas privaciones, abandono y desprotección, necesariamente tendrán consecuencias en el tipo de convivencia y en el nivel de desarrollo que tendremos en las próximas décadas. De lo que se hace hoy por la educación, la salud y la debida protección a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes depende nuestro destino como sociedad; esta convicción, reiteradamente pronunciada por educadores, familias y organizaciones sociales, sigue siendo despreciada y desatendida por quienes incumplen sus obligaciones como garantes de derechos humanos.

Al presentar este estudio, demandamos la restitución de los derechos vulnerados a la niñez y la juventud, pidiendo justicia y reparación de los daños causados. Exigimos la atención prioritaria de esta población, en cumplimiento de lo establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en sus artículos 78 y 79, que establece el deber de garantizarles protección integral y especializada, con órganos, normativas y personal especializado para asegurar la calidad de los programas y acciones de protección.

Para exigir que la población infantojuvenil sea protegida, una acción primordial es la de conocer realidades, contar con datos sobre la situación de la niñez e identificar las manifestaciones de la violencia en la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Es difícil o casi imposible acceder a información pública, por lo que se requieren, y son muy necesarios, los estudios locales, la consulta directa a los afectados mediante el levantamiento de información, en los distintos territorios, sobre condiciones de vida, factores de riesgo, capacidades disponibles y oportunidades de protección. El texto que aquí se presenta aspira a contribuir a este propósito.

El libro contiene distintos estudios que se presentan en tres apartados diferenciados. En la primera parte, se muestran investigaciones sobre indicadores que examinan la situación de los derechos a la vida, la salud, la integridad personal y en cuanto a las garantías de protección de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Los autores son profesionales con calificada trayectoria académica y con una vasta experiencia en organizaciones sociales que trabajan en la promoción y defensa de derechos humanos en Venezuela, a quienes agradecemos su contribución desinteresada en esta obra colectiva.

En el segundo apartado, los investigadores de distintas universidades nacionales que hacen parte de la red de centros del Observatorio Venezolano de Violencia (OVV) exponen y analizan los resultados del cuidadoso trabajo de investigación que han realizado con el monitoreo de indicadores de violencia y mediante la realización de un trabajo de campo sobre situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Cada estudio aporta un acercamiento a comunidades, instituciones y familias, cuyo testimonio y opinión ofrecen un rostro y la voz de personas víctimas de violencia. Como se podrá apreciar, cada documento presentado es un esfuerzo destinado a conocer realidades de pobreza, exclusión y violencia que permanecen invisibles e ignoradas.

En la tercera y última parte, se presenta una propuesta de políticas públicas, servicios y programas para prevenir y brindar protección integral a la niñez y la juventud, entendiendo que es posible prevenir la violencia, mitigar sus daños y reparar o restaurar sus consecuencias en la vida de las personas, reduciendo sus impactos y las posibilidades de su escalamiento.

Olga Ávila

Universidad Central de Venezuela

E-mail: olgavila@gmail.com



ROMERO SALAZAR, Juan José (2024) **Gerencia para la transformación. Una epistemología para el nuevo gerente venezolano.** UNEG (2^a edición). Pp. 236

En este libro, se presenta un abordaje epistemológico de la gerencia, para promover la transformación del modelo gerencial del país. Para ello, Juan José Romero Salazar, nos plantea la necesidad de profundizar la formación del gerente venezolano partiendo de una perspectiva humanista y productiva, ya que desde hace más de veinte años ha venido investigando sobre el papel de los servidores públicos en el cambio que requiere el país.

Con rigor académico y compromiso social, en este texto se desarrolla una reflexión profunda para promover un nuevo conocimiento, que se coloca a disposición de

los lectores en esta segunda edición digitalizada, la cual facilitará el intercambio de ideas sobre los requerimientos de la gerencia pública, que todavía continúa afectada por las viejas prácticas clientelares que han condicionado la dirección del aparato del Estado.

Romero, cuestiona el ejercicio hegemónico que, a nivel internacional, las élites de las corporaciones han impuesto en la administración pública de muchos países, para alienar a quienes ocupan altas posiciones administrativas. Estas élites han masificado una literatura, con los llamados best-sellers, donde han pretendido manipular, a través de sofisticados esquemas cognitivos, la conducta gerencial, con la finalidad de anclarla en la colonialidad del saber y el poder. Esto le permite afirmar que “todavía domina una especie de “anti gerencia” que descuida la formación polivalente e impide que los directivos alcancen la visión nacionalista, que los debería acompañar en su ejercicio al frente de la organización del trabajo”.

En este contexto, llama a promover una nueva filosofía de gestión que coadyuve a la participación cualitativa de los trabajadores, para humanizar las empresas, con una visión compartida y una dirección basada en el liderazgo participativo, para garantizar la unidad interna en las organizaciones, priorizando la calidad profesional y la justicia social. Señala que esto exige la superación de “un funcionariado burocratizado, que exhibe un deplorable nivel ético en el manejo de los recursos públicos, que mediatiza el desempeño administrativo sin importarle la pérdida de la productividad, lo cual ha conducido a lamentables resultados en las empresas públicas”. Para avanzar en la transformación, propone ejecutar una estrategia dirigida a la formación integral de los cuadros de la administración pública, para

que puedan: “responder con claridad y pertinencia a las exigencias de la macro estructura administrativa, en el manejo de la burocracia, en la formulación y ejecución de políticas, y en la toma de decisiones”.

Argumenta que históricamente la dinámica de la gerencia en Venezuela, además del efecto antinacional que ejerce la Colonialidad del saber y del poder, ha sido manipulada por la posición ideológica de algunos funcionarios, que buscan ocupar altos cargos de dirección, no solo, para alcanzar un alto desempeño administrativo, sino para controlar las relaciones de poder grupal.

Uno de los aportes principales de este libro se refiere a la reflexión en torno a las dos racionalidades que intervienen en la matriz epistemológica de la gerencia, por una parte: “la racionalidad tecno-burocrática, que es la expresión dominante de la gerencia en el modelo capitalista ortodoxo, el cual ha profundizado la orientación pragmática de la teoría de la organización, privilegiando el conocimiento técnico como el único capaz de lograr la eficiencia”. La otra racionalidad gerencial se plantea a través de una ruptura epistemológica con la anterior concepción tecno-burocrática, y se identifica con la emergencia de una nueva concepción humano-productiva, en el marco de un modelo de economía social, donde la técnica aparece como un instrumento al servicio de la satisfacción de las necesidades del trabajador y las demandas colectivas de la sociedad”.

Argumenta Romero que la Gerencia para la Transformación, solo tendrá sentido si se plantea para la construcción de la racionalidad Humano-Productiva, que permita avanzar hacia el buen vivir, que incluye valores sociales, principios políticos y conocimientos económicos necesarios para que el servidor público pueda lograr resultados efectivos en el fortalecimiento de la democracia participativa y protagónica en Venezuela.

Estamos ante un trabajo novedoso, que se plantea un cambio del enfoque gerencial, en palabras del autor: “Se trata de que, en las empresas del Estado, se integren la comprensión de los conocimientos técnicos con los valores éticos para que la gerencia se convierta en una opción humanista comprometida con la conducción del Estado, que contribuya con el cambio sociocultural del país”.

María Elena Latuff

Universidad Nacional Experimental de Guayana. Puerto Ordaz, Venezuela

E-mail: melatuff@gmail.com

R

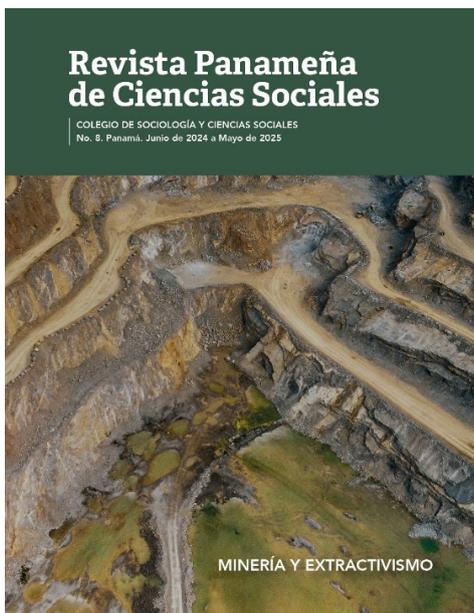
Revistas



**ESPACIO
ABIERTO**

Cuaderno Venezolano de Sociología

Volumen 33 No. 3 (julio-septiembre) 2024, pp. 204-206
ISSN 1315-0006. Depósito legal pp 199202zu44



Revista Panameña de Ciencias Sociales

Colegio de Sociología y Ciencias Sociales de Panamá

Núm. 8 (2024):

Coordinador responsable: Olmedo Beluche, Universidad de Panamá

DOSIER. Minería y Extractivismo:

Sebastián Ariel Aguilar Medina

Historia de la minería en Veraguas

Martha Rincón Escobedo, Rubén Jáuregui Estrada, María Guadalupe Jáuregui Beovide, Laura Gabriela Cabrera García

Extractivismo: Mármol v/s impacto ambiental en la Sierra del Sarnoso, México

Lollalty Moreno de Cuvillier

El extractivismo industrial, una práctica insostenible

Danelis Reina Gallego , César David Fuentes Rodríguez, Yisel Pérez Recarey

Los impactos que genera el turismo en la bahía de Cienfuegos: influencia de la educación ambiental

Elías Agapito Camaño

Efectos sociales del entorno marítimo y portuario de un centro logístico de contenedores en Panamá

José Manuel Pereira González

Impacto de la globalización neoliberal de la cultura en los estudiantes universitarios de Gestión Sociocultural para el Desarrollo

Giovanni Beluche V.

Reseña del libro Iriria.: Una morada para la educación ambiental, de Cristian Marrero Solano

Lázara Lucía Cruz Bauta , Dunia María Reyes

El Creacionismo en Vicente Huidobro

Artinelio Hernández Campos

Consideraciones y cronologías en cuanto al análisis de la revolución dule de 1925. Rumbo al centenario de la revolución

Bernal Damián Castillo Díaz

Omegan (mujeres) en la rebelión dule de 1925: sus legados históricos



Sociologia ON LINE

Associação Portuguesa de Sociologia

Diretora: Madalena Ramos (Iscte — Instituto
Universitário de Lisboa)

Nº 33. Dezembro de 2023

Artigos

**Os adultos pouco escolarizados que não
retomaram a educação formal: Trajetórias,
contextos e a relação com a aprendizagem ao
longo da vida**

Vanessa Carvalho da Silva

**Adaptação do questionário dos fundamentos
morais ao tema do ambiente**

Pedro Rodrigues Costa e Edson Capoano

**Processos de transnacionalismo nos empresários
nepaleses em Lisboa**

Alexandra Pereira

**O que é o multiculturalismo e como o podemos
diferenciar do interculturalismo?**

Nuno Oliveira

Recensão

**Sarrouy, Alix Didier. (2022). Atores da educação musical. Etnografia nos
programas socioculturais el sistema, Neojiba, Orquestra Geração. Húmus; CICS-
NOVA**

José Maria Carvalho

Dep. legal PPI 201502ZU4636
Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa
ISSN: 1315-0006



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología

Esta revista fue editada en formato digital en julio de 2024

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)
y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).
Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)

Dep. legal PPI 201502ZU4636

Esta publicación científica en formato digital es continuidad de la revista impresa

ISSN: 1315-0006



ESPACIO ABIERTO

Cuaderno Venezolano de Sociología

Auspiciada por la International Sociological Association (ISA)

y la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS).

Revista oficial de la Asociación Venezolana de Sociología (AVS)