

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA**  
**FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN**



**POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA QUE SUBYACE EN LAS POLÍTICAS  
EDUCATIVAS DEL SUBSISTEMA UNIVERSITARIO  
VENEZOLANO DEL SIGLO XXI**

**AUTORA: MARISELA SÁNCHEZ ÁVILA**

**DIRECTORES: JOSÉ ALFREDO JIMÉNEZ EGUIZABAL**

**JOSÉ LUIS ALVAREZ CASTILLO**

**PETRA LUQUEZ DE CAMACHO**

**CÓRDOBA, 2015**

TITULO: *Posición epistemológica que subyace en las políticas educativas del subsistema universitario venezolano.*

AUTOR: *Marisela del Carmen Sánchez Ávila*

---

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016  
Campus de Rabanales  
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A  
14071 Córdoba

[www.uco.es/publicaciones](http://www.uco.es/publicaciones)  
[publicaciones@uco.es](mailto:publicaciones@uco.es)

---

**POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA QUE SUBYACE EN LAS POLÍTICAS  
EDUCATIVAS DEL SUBSISTEMA UNIVERSITARIO  
VENEZOLANO DEL SIGLO XXI**



**TÍTULO DE LA TESIS: Posición epistemológica que subyace en las políticas educativas del subsistema universitario venezolano del siglo XXI.**

**DOCTORANDA: Marisela del Carmen Sánchez Ávila**

### **INFORME RAZONADO DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS**

Las políticas del Estado en los diferentes países han establecido postulados de dirección y acción de todos sus eventos, sean estos de tipo económicos, políticos, sociales, culturales, científicos y educativos; entre otros, que rigen todas las operaciones del ámbito: local, regional y nacional y por lo tanto impulsar los procesos de cambio y transformación conforme a demandas que surgen de la propia dinámica interna y del contexto.

En el caso venezolano, llama poderosamente la atención, en el sector educativo la imposición de un sistema de inclusión y creación de nuevas instituciones en el subsistema de educación universitaria debido a la implementación de nuevas políticas educativas del Estado que obviamente obedezcan a alguna de las tendencias epistemológicas del conocimiento, que permitan entender la complejidad de los fenómenos sociales y naturales implicados.

Ante esta panoram1ca, se plantea la presente investigación, direccionada mediante los objetivos generales: (a) Analizar la epistemología que subyace en las políticas educativas venezolana, considerando el Programa de la Misión Sucre, durante el período 2000-2013; y (b) Proponer lineamientos teóricos relacionados con la aplicación de las políticas educativas del subsistema de educación universitaria venezolana.

En tal sentido, estos objetivos fueron operacionalizados, a partir de los objetivos específicos; a saber:

- Describir la relación entre las políticas educativas universitarias y los principios filosóficos rectores del sistema educativo, definidas por el Estado venezolano, durante el período 2000-2013.

- Caracterizar la tipología de los enfoques epistemológicos implícitos en las políticas educativas universitarias de la Misión Sucre.

---

- Determinar la posición epistemológica que subyace en la política de la Misión Sucre.

- Diseñar lineamientos teóricos orientadores de las políticas educativas en el subsistema de educación universitaria venezolana.

Como se aprecia, responder a estos objetivos ameritó profundizar, reflexionar ampliamente sobre los puntos de vista y posiciones de expertos en cuanto a epistemología, posturas epistemológicas. Igualmente el análisis exhaustivo de las políticas educativas universitarias, incluyendo el programa Misión Sucre, como base empírica para el desarrollo informativo de la presente investigación.

Ante la responsabilidad de responder a la dinámica de las nuevas realidades, en la investigación se planteó el diseño de una propuesta de lineamientos teóricos orientadores en la aplicación de las políticas educativas del subsistema de educación universitaria venezolana; contribuyendo al progreso disciplinario en la política educativa, como clave para el desarrollo de los saberes y su cientificidad en la práctica.

Desde el punto de vista epistemológico y metodológico, se abordó desde su raíz positivista, privilegiando el análisis cuantitativo de los datos y la comprensión lógica de los mismos. En esta perspectiva el estudio siguió la ruta metodológica empírica inductiva, mediante dos ámbitos: Documental (análisis de documentos relativos a los enfoques epistemológicos y a las políticas educativas plasmadas en la Misión Sucre) y empírico o experiencial (aplicación de un cuestionario a 50 estudiantes de la citada Misión). Entre los procesos implicados, destacan la observación documental, registro de hechos particulares, trabajo de campo, análisis, interpretación y contrastación de los datos, como parte del proceso lógico necesario para llegar a las conclusiones generales.

El trabajo, tanto en su extensión teórica como empírica, presenta un marco de conocimiento amplio y profundo sobre el subsistema de educación universitaria en Venezuela, las políticas educativas, y dentro de éstas la evolución de la política científica desde 1936; los fundamentos legales de las políticas educativas universitarias (2000-2013) a la par con todo el contexto explícito de la Misión Sucre. Se destaca igualmente, relevante información filosófica, inherente a la reflexión epistemológica y caracterización de los diferentes enfoques. Los resultados, en cuestión, develan en general, posiciones antagónicas desde la práctica educativa en relación con el enfoque epistemológico que subyace teóricamente.

Respecto a las limitaciones presentadas, hubo aspectos de tipo académico-laborales que de alguna manera influyeron en el desarrollo de la investigación; como fue la escasa información actualizada acordes con las variables del estudio; la carga docente elevada propia del cargo desempeñado por la investigadora. Y en cuanto a la ejecución del trabajo de campo un factor que entorpeció la sistematización del trabajo fue la discrepancia entre los centros educativos

(aldeas universitarias) existentes en la realidad con los datos encontrados vía Web en el Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria, así como por su funcionalidad. Razones estas que obligaron a reducir la muestra informativa.

En cuanto a la socialización y divulgación del conocimiento derivado de esta investigación, destaca: (a) La presentación de (1) ponencia o comunicación oral en Principios rectores de la educación universitaria venezolana, realizada en la V Jornadas Internacionales de Postgrado e Investigación, Consolidando Saberes" realizada el 31 de octubre al 02 de noviembre de 2012, Cabimas, Estado Zulia, Venezuela. (b). La redacción de dos artículos titulados: "La política científica venezolana, durante el período 2000-2013" y "Los principios rectores de la educación universitaria venezolana"; propuestos para su publicación en la Revista Científica arbitrada "Encuentro Educacional", en 2015; Vol 22 y 2016, Vol 23; respectivamente. También la Mg. Marisela Sánchez ha sido invitada para participar en el Foro: La investigación del siglo XXI en el marco de las IX Jornadas de Investigación Humanística y Educativa de la FHE de LUZ y el Congreso Internacional a realizarse entre el 10 y 12 de Noviembre del año en curso.

En síntesis, este trabajo de investigación presentado por la Magister Marisela Sánchez, reúne los requisitos académicos y normativo requeridos por la Universidad de Córdoba y se acoge a los estándares académicos europeos; en tal sentido lo considero apto para la obtención del Grado de Doctor(a) por dicha universidad.

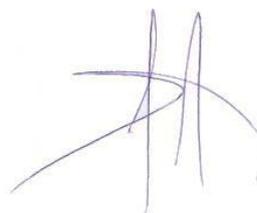
Por todo ello, se autoriza la presentación de la tesis doctoral.

Córdoba, 30 de Septiembre de 2015

Firma del/de los director/es



Fdo. Petra Lúquez de Camacho



Fdo. Juan Alfredo Jiménez Eguizábal



Fdo. José Luis Álvarez Castillo

## **DEDICATORIA**

A mis hijos y nietos, Abdénago, Johanna, Juan José y Camila Lucyana por su paciencia y colaboración ante mis ausencias.

A mis hermanos Hugo, Esperanza y Zully, por su solidaridad y atenciones.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Universidad del Zulia(Venezuela) y a la Universidad de Córdoba (España).

A mis directores Dr. José Alfredo Jiménez, y Dr. José Luis Álvarez y a la tutora Dra. Petra Luquez de Camacho; por sus valiosas e indispensables orientaciones.

A todo el personal del Departamento de Pedagogía de LUZ.

## ÍNDICE

|   | P.  |
|---|-----|
| DEDICATORIA .....   | 3   |
| AGRADECIMIENTO .....  | 4   |
| ÍNDICE GENERAL.....   | 5   |
| ÍNDICE DE TABLAS.....   | 7   |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS .....  | 8   |
| ÍNDICE DE CUADROS.....  | 9   |
| ÍNDICE DE ANEXOS .....  | 10  |
| RESUMEN.....  | 11  |
| ABSTRACT .....  | 12  |
| INTRODUCCIÓN.....   | 13  |
| CAPÍTULO I: SITUACIÓN PROBLEMÁTICA  |     |
| 1.1. Análisis de la situación-problema .....  | 18  |
| 1.2. Objetivos generales .....  | 24  |
| 1.3. Objetivos específicos.....   | 24  |
| 1.4. Justificación .....  | 25  |
| CAPÍTULO II: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA   |     |
| 2.1. Antecedentes .....   | 29  |
| 2.2. Epistemología y política educativa.....  | 38  |
| 2.2.1. Epistemología .....  | 41  |
| 2.2.2. Etimología de la Epistemología.....  | 42  |
| 2.2.3. Historia de la Reflexión Epistemológica .....  | 43  |
| 2.2.4. Paradigmas epistemológicos .....   | 102 |
| 2.2.5. Clasificación de los enfoques epistemológicos .....  | 108 |
| 2.2.5.1. Empirista inductivo .....  | 109 |
| 2.2.5.2. Racionalista deductivo .....   | 115 |
| 2.2.5.3. Introspectivo vivencial .....  | 117 |
| 2.2.6. Evolución del término política .....   | 122 |
| 2.2.7. Conceptos de política y política pública .....   | 124 |
| 2.2.8. Conceptos de política educativa .....  | 126 |
| 2.2.9. Evolución de la política científica en Venezuela. ....   | 132 |
| 2.2.10. Fundamentos legales que sustentan las políticas<br>de la educación universitaria venezolana (2000- 2012)..... | 143 |
| 2.2.10.1. Políticas educativas de la Misión Sucre .....   | 149 |
| 2.3. El estado en cuestión .....  | 155 |

|  |            |
|--|------------|
| 2.4. Operacionalización de las categorías .....  | 159        |
| <b>CAPÍTULO III. METODOLOGÍA</b>   |            |
| 3.1. Orientación Epistemológica .....  | 162        |
| 3.2. Método de Investigación .....   | 164        |
| 3.3. Diseño de la Investigación .....  | 165        |
| 3.4. Población y Muestra. ....   | 166        |
| 3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información .....                         | 167        |
| 3.6. Validez y Confiabilidad.....  | 170        |
| <b>CAPÍTULO IV. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA</b>                                  |            |
| 4.1. Análisis de los datos obtenidos de la aplicación de la guía<br>de observación ..... | 176        |
| 4.2. Análisis de los datos obtenidos de la matriz descriptiva .....                      | 229        |
| 4.3. Análisis de los datos obtenidos del cuestionario .....                              | 233        |
| <b>CAPÍTULO V. RESULTADOS.</b>   |            |
| 5.1. Discusión de los Resultados .....   | 246        |
| 5.2. Conclusiones .....  | 254        |
| 5.3. Lineamientos y futuras líneas de investigación .....                                | 256        |
| <b>CAPÍTULO VI. LINEAMIENTOS TEÓRICOS</b>  |            |
| 6.1. Consideraciones generales.....  | 260        |
| 6.2. Descripción de los Lineamientos teóricos .....                                      | 261        |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>   | <b>268</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>278</b> |

## ÍNDICE DE TABLAS

|   | <b>p.</b> |
|---|-----------|
| Tabla 1. Enfoques epistemológicos .....   | 121       |
| Tabla 2. Ministros de Ciencia y Tecnología (1999-2013) .....  | 134       |
| Tabla 3. Operacionalización de las categorías de análisis<br>que orientan el estudio (documentos) .....   | 159       |
| Tabla 4. Operacionalización de las categorías de análisis<br>que orientan el estudio (cuestionario) ..... | 160       |
| Tabla 5. Número de aldeas universitarias por municipio<br>del Estado Zulia 2013 .....                     | 166       |
| Tabla 6. Muestra seleccionada .....   | 167       |
| Tabla 7. Proceso metodológico aplicado .....  | 170       |
| Tabla 8. Guía de observación documental .....   | 225       |
| Tabla 9. Resultados de la posición epistemológica empírica.....   | 234       |
| Tabla 10. Resultados de la posición epistemológica<br>introspectiva-vivencial.....                        | 237       |
| Tabla 11. Resultados de la posición epistemológica racional-deductivo .                                   | 239       |
| Tabla 12. Posición epistemológica que subyace en las políticas<br>educativas universitarias .....         | 242       |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

p.

|   |     |
|---|-----|
| Gráfico 1. Tipología de los enfoques epistemológicos aplicados en la práctica educativa a 50 estudiantes de la Misión Sucre. Maracaibo 2014 ..... | 242 |
| Gráfico 2. Exigencias a los estudiantes, a través de explicaciones analíticas o cuantificaciones exactas y lógicas .....                          | 243 |
| Gráfico 3. Resultado de la pregunta 4: objetivos preestablecidos solo por los docentes .....  | 244 |

## ÍNDICE DE CUADROS

p.

|  |     |
|--|-----|
| Cuadro 1. Reglamentación del principio carácter público .....                              | 177 |
| Cuadro 2. Reglamentación del principio de calidad e innovación .....                       | 178 |
| Cuadro 3. Reglamentación del principio ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo ..... | 179 |
| Cuadro 4. Reglamentación del principio de inclusión .....                                  | 181 |
| Cuadro 5. Reglamentación del principio de pertinencia .....                                | 183 |
| Cuadro 6. Reglamentación del principio referido a la formación Integral .....              | 186 |
| Cuadro 7. Reglamentación del principio de la formación a lo largo de toda la vida.....     | 189 |
| Cuadro 8. Reglamentación del principio de autonomía .....                                  | 192 |
| Cuadro 9. Reglamentación del principio articulación y cooperación internacional.....       | 194 |
| Cuadro 10. Reglamentación del principio de la democracia .....                             | 196 |
| Cuadro 11. Reglamentación del principio de libertad.....                                   | 199 |
| Cuadro 12. Reglamentación del principio de solidaridad .....                               | 201 |
| Cuadro 13. Reglamentación del principio de universalidad .....                             | 204 |
| Cuadro 14. Reglamentación del principio de eficiencia .....                                | 205 |
| Cuadro 15. Reglamentación del principio de justicia social .....                           | 207 |
| Cuadro 16. Reglamentación del principio respeto a los derechos humanos .....               | 209 |
| Cuadro 17. Reglamentación del principio de bioética .....                                  | 214 |
| Cuadro 18. Reglamentación del principio de participación .....                             | 217 |
| Cuadro 19. Reglamentación del principio de igualdad de condiciones y oportunidades .....   | 220 |

## ÍNDICE DE ANEXOS

|   | p.  |
|---|-----|
| Anexo 1. Cuestionario .....   | 278 |
| Anexo 2. Juicio de Expertos.....  | 282 |
| Anexo 3. Confiabilidad de prueba piloto .....   | 283 |
| Anexo 4. Matriz descriptiva. Posición epistemológica que subyace<br>en la política educativa Misión Sucre ..... | 284 |
| Anexo 5. Reglamentación Constitucional y Educativa .....  | 285 |
| Anexo 6. Resumen sobre Enfoques Epistemológicos .....   | 286 |
| Anexo 7. Aldeas universitarias de la Misión Sucre.<br>Municipio Maracaibo: 23 .....                             | 293 |

SánchezÁvila, Marisela del Carmen (2015). Enfoques epistemológicos que subyacen en la Política Universitaria Venezolana en el siglo XXI. Doctorado Conjunto Convenio Universidad de Córdoba (España)-Universidad del Zulia (Venezuela). 293.

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar la posición epistemológica que subyace en las políticas educativas del subsistema universitario venezolano desde 2000 al 2013. Metodológicamente este estudio siguió orientaciones documentales-descriptivas y un diseño de campo. Teóricamente se sustentó en los aportes de Toulmin (1977), Vigotski (1987), Argyris y Schön (1989), Tello (2013), Padrón (1998), Habermas (1990), Jiménez, Jiménez y Palmeiro (2006) y otros. Las técnicas de investigación utilizadas fueron la revisión documental y la encuesta. En la primera se emplearon como instrumentos una guía de observación documental y una matriz descriptiva; en la segunda se aplicó un cuestionario, conformado por 24 preguntas, dirigidas a 50 estudiantes, pertenecientes a 03 aldeas universitarias de la Misión Sucre del Municipio Maracaibo del Estado Zulia. La técnica aplicada en el análisis de los datos es la estadística descriptiva, para reflejar frecuencias y porcentajes. Finalmente se concluye que la posición epistemológica que prevalece con mayor preferencia en la Misión Sucre es el enfoque instrospectivo vivencial de acuerdo al 89% de los estudiantes, continua el racional con el 74% y luego el empírico con 58%; sin embargo la primera posición no es única, pues estos resultados reflejan también la presencia de los otros enfoques que dominaron tradicionalmente la filosofía de la ciencia y aún se evidencian en esta realidad investigada.

Palabras clave: Política educativa universitaria, enfoques epistemológicos, Misión Sucre.

Sanchez Ávila, Mariseladel Carmen (2015) Epistemological approaches underlying the Venezuelan University Policy in the XXI century. Pooling Agreement PhD University of Cordoba (Spain), Universidad del Zulia (Venezuela).293 p.

### **ABSTRACT**

The objective of this research is to analyze the epistemological position underlying the educational policies of the Venezuelan university subsystem from 2000 to 2013. Methodologically this documentary-descriptive study followed guidelines and design field. Theoretically it was based on input from Toulmin (1977), Vygotsky (1987), Argyris and Schon (1989), Taylor (2013), Padron (1998), Habermas (1990), Jimenez Jimenez and Palmeiro (2006) and others. The research techniques used were document review and survey. The first instruments were used as a guide for documentary and descriptive observation matrix; in the second questionnaire, consisting of 24 questions aimed at 50 students, 03 university villages belonging to the municipality of Sucre Mission of Maracaibo, Zulia State was applied. The technique applied in the analysis of data is descriptive statistics to reflect frequencies and percentages. Finally we conclude that the epistemological position that prevails more preferably in the Sucre Mission is introspective experiential approach according to 89% of students, continuous rational to 74% and then 58% empirical; however, the first position is not unique, since these results also reflect the presence of the other approaches that have traditionally dominated the philosophy of science and is still evident in this situation investigated.

Keywords: University Education Policy, epistemological approaches. Mission Sucre.

## INTRODUCCIÓN

---

*“Escribir es lo único que cuando estoy en ello no pienso que debería estar haciendo algo distinto”.*

*(Gloria Steinem)*

## INTRODUCCIÓN

Los enfoques epistemológicos y las políticas educativas son temáticas de interés que han generado numerosas investigaciones; éstas han enriquecido el carácter complejo de los eventos del presente estudio, cuyo objetivo principal es analizar la posición epistemológica que subyace en las políticas educativas del subsistemas universitario venezolano, desde 2000-2013.

En el desarrollo de la acción investigativa se ha logrado, a partir de la indagación teórica, hacer el análisis e interpretación de documentos y textos, para elaborar matrices de doble entrada que permitieron organizar la información revelada. Este proceso de investigación se complementó con el abordaje de campo, aplicado a la población estudiantil de las Aldeas Universitarias de la Misión Sucre, en el Municipio Maracaibo del Estado Zulia.

A tal respecto, la información recabada fue estudiada de manera sistemática, con rigor científico, para establecer una estructura lógica que permitió presentar los hallazgos encontrados en este proceso. En este sentido, se construyó una teorización sustentada en las reflexiones analíticas articuladas y referencias derivadas, durante la contrastación teórica-práctica del fenómeno estudiado.

Por tanto, los contenidos que conforman esta investigación, se estructuraron en seis capítulos a saber: Situación problemática,

Fundamentación teórica, Metodología, Análisis de la información recabada, Resultados y Lineamientos teórico-metodológicos relacionados con la aplicación de las políticas educativas universitarias; con base en lo señalado, a continuación se expone cada uno de ellos:

El Capítulo I. Situación problemática, ubica los elementos que orientan la investigación, además le dan sentido, coherencia y direccionalidad al estudio; el mismo se estructuró en tres segmentos: la situación problemática, los objetivos de la investigación y la justificación.

El Capítulo II: Fundamentación teórica, atiende a la descripción del contexto teórico, el cual está conformado por cuatro componentes: los antecedentes de la investigación, las teorías que sustentan el estudio de la posición epistemológica y las políticas educativas universitarias venezolanas, la situación actual y la operacionalización de las categorías del estudio.

En el Capítulo III. Metodología, se organiza el contexto metodológico estructurado en seis subpuntos, describe la orientación epistemológica, el método de la investigación, el diseño, la población y la muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de información, la validez y la confiabilidad de los instrumentos aplicados.

En el Capítulo IV. Análisis de la información recabada, se desarrollan procesos de codificación, tabulación e interpretación de los datos obtenidos a través de la aplicación de los instrumentos referidos a: guía de observación, matriz descriptiva y cuestionario.

En el Capítulo V. Resultados, se presenta la discusión de los resultados

obtenidos, contrastados con la fundamentación teórica del estudio y las conclusiones. En el Capítulo VI, se describe los lineamientos teóricos que orientan la aplicación de las políticas educativas, en el subsistema de la educación universitaria venezolana.

El trabajo finaliza con las referencias bibliográficas y anexos. Las referencias bibliográficas ofrecen al lector la información necesaria para que pueda localizar las obras consultadas y verificar si el área investigada fue explorada de manera suficiente, actualizada y en forma adecuada. En los anexos se recopiló el material obtenido durante el desarrollo de la investigación como soporte informativo o como aplicación.

## CAPÍTULO I

---

***“Generalmente, los problemas se solucionan no con nueva información, sino ordenando lo que siempre hemos conocido”.***

*(Ludwing Wittgenstein)*

# **CAPÍTULO I**

## **SITUACIÓN PROBLEMÁTICA**

### **1.1. ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN-PROBLEMA**

El siglo XXI, se caracteriza por el desarrollo de la mundialización como proceso de múltiples interconexiones; es una época de fortalecimiento de las telecomunicaciones, la información y la Internet; en sus diversas expresiones. En este marco, la humanidad representa un corpus pensante, creador y vinculante, generadora de constantes visiones y acciones en un continuum, dando lugar así a los contextos en sus distintos tiempos y espacios.

Esto genera una serie de perspectivas psico-sociales, comunicacionales, éticas, estéticas y artísticas; de donde surgen diversas expresiones, que conforman una amalgama de saberes y haceres a partir de una actitud reflexiva-valorativa; por medio de las cuales se crean estructuras, procesos e instituciones socioculturales que se dinamizan mediante funciones regidas de manera organizada, para cumplir el cometido de los fines educativos.

La sociedad, en sus distintos grupos sociales, ha buscado establecer, comprender y explicar los significados a las cosas, situaciones y hechos que emergen en el mundo de la vida (Habermas, 1990). Entre los rasgos característicos de la sociedad actual, destaca la complejidad creciente y con ella la imprevisibilidad de los cambios. La celeridad de los mismos plantea múltiples desafíos a los problemas, circunstancias y aspiraciones de la

población en general.

En este contexto socio-histórico-cultural, cobran sentido las ideas planteadas por Toulmin (1977), las cuales se orientan a la necesidad de trabajar por la construcción de unas condiciones sociales que privilegien el desarrollo humano desde la equidad, la inclusión, la justicia social, el bienestar, la paz y la armonía, en el entorno interno y externo del sujeto.

De allí la importancia de tomar conciencia del respeto a la naturaleza en su biodiversidad y la sustentabilidad en los procesos de vida personal y social. Ante esta situación, las políticas de Estado en las diferentes naciones, han establecido postulados claves de dirección y acción, para que las comunidades, instituciones y sistemas educativos, asuman compromisos hacia el mejoramiento de la calidad de vida en todos los niveles: internacional, nacional, regional y local.

En esta línea de reflexión, la educación es una de las instituciones socio culturales más significativas, porque se encarga del desarrollo integral de los seres humanos que conforman la población estudiantil en los distintos niveles educativos.

A este respecto, Morín (2000), declara que la educación es una fuerza en la construcción del futuro, constituye uno de los instrumentos más poderosos para realizar cambios e innovaciones en sus procesos; de manera que permita expandir el pensamiento a partir de sus estados y contenidos mentales. El mismo autor explicita siete saberes fundamentales que la educación debe desarrollar en cualquier sociedad y cultura, sin excepción.

Implica asimilar la condición humana en el marco de la identidad en la aldea global con conocimiento y disposición para enfrentar las incertidumbres, reconocer las interrelaciones, la actitud comprensiva y ética en el género humano.

Seguendo este orden de ideas, organismo internacional como la UNESCO, señala en el informe de 1996, que la educación superior está en crisis. Delors (1996) plantea que las políticas, de ajuste estructural y la inestabilidad política en la mayoría de los países, han repercutido de manera negativa en los presupuestos de los sistemas educativos, especialmente los servicios de bienestar estudiantil, su infraestructura y funcionamiento, así como el entorno interno y externo. Aunado a la revisión de los pilares de la educación, desempleo de los titulados y el éxodo de competencias han minado la confianza depositada en la formación de los talentos, en la educación superior.

De acuerdo a estos señalamientos se identifican algunos factores que afectan la crisis generalizada en la educación superior, entre ellos se encuentran las siguientes: desigualdad en el acceso a las oportunidades de estudio que ofrece este nivel (Delors, 1996). El debate permanente en la calidad de los procesos de enseñanza e investigación que depende especialmente de la preparación y compromiso del personal docente, los fundamentos del currículo, los perfiles de egreso, condiciones socioculturales y económicas de los estudiantes, concepción científica y posición

epistemológica a nivel mundial.

En Venezuela, durante el actual período constitucional, se observa el deterioro en el subsistema de educación universitaria. A este respecto, se ha presentado una gran problemática educativa al elevar a nivel universitario un número aproximado de 30 instituciones, conformadas por colegios universitarios, instituciones tecnológicas y otras afines, convirtiéndolas en Universidades Politécnicas en perjuicio de la calidad educativa a nivel universitario.

Otro aspecto digno de mención, fue la eliminación de las pruebas de ingreso en la mayoría de las carreras universitarias y la creación de la Misión Sucre, dirigida a la población del nivel de educación superior, excluida del sistema regular. De esta manera se incrementó la matrícula estudiantil por los nuevos espacios y condiciones ofrecidas; de esta manera se incrementó los gastos de este nivel educativo y un alto déficit presupuestario.

Por otra parte, en la educación superior venezolana los procesos de cambio y transformación conforman una demanda que surge de la dinámica interna y del contexto. En consecuencia las instituciones universitarias se ven afectadas también por docentes que se resisten al cambio, ante la prevalencia de los recursos tecnológicos y la aplicación de estrategias instruccionales innovadoras.

En cuanto a la aplicación de las nuevas políticas educativas universitarias del Estado, la situación se ve exacerbada ante la imposición

de un sistema de inclusión y creación de nuevas instituciones educativas en el subsistema de educación superior, que ha generado estrechez financiera en las universidades autónomas, en detrimento de su fortalecimiento.

Completando lo antes señalado por Siliceo (1998,69) en su obra "Líderes para el siglo XXI", plantea que el cambio cobra un significado vital, en la dinámica organizacional de los últimos veinticinco años ante los avances de la ciencia y la tecnología, las necesidades y conflictos sociopolíticos, la problemática del desempleo, educación, productividad, otras dimensiones humano-sociales; demanda de manera inaplazable un cambio. Pero un cambio evolutivo transformacional que mejore la calidad y cantidad de vida del ser humano, tanto en su dimensión física, espiritual, educativa, laboral y social.

Ante estos argumentos, se hace necesario replantear políticas educativas para la educación universitaria venezolana, pues se trata de formar un nuevo ciudadano con un perfil profesional que posea; experticias, valores y actitudes, comprometido con un proyecto de vida, que incluya, el proyecto de país y sociedad; con conciencia crítica, autónoma, humanista; investigador: creativo, sensible, solidario, participativo, consustanciado con la realidad socioeconómica política y cultural en los contextos: local, regional y nacional, continental y mundial con el fin de construir una mejor sociedad.

Aunado a ello, el docente universitario además de actuar como mediador de conocimientos, tiene que ser impulsor de aprendizajes, competencias y modelar actitudes en los estudiantes. Esto supone una

reducción importante de las clases magistrales unidireccionales y el empleo de metodologías docentes con clases más dinámicas, escenificadas no sólo en las aulas sino también en el entorno laboral futuro del estudiante, el fomento de trabajos en grupos interactivos, el dominio de tecnologías de información y comunicación y la sensibilización ante los problemas que atañen a la comunidad donde se desenvuelve. En consecuencia, las instituciones educativas y empresariales deben convertirse en centros de pasantía e investigación que contribuyan a la generación de conocimientos, aportes académicos concretos y a la solución de problemas reales del entorno.

Ante esto, se hace necesario replantear las políticas del subsistema educativo venezolano, específicamente las referidas a; formación permanente, acceso equitativo, emprendimiento, financiamiento, cooperación, investigación, alianzas estratégicas, evaluación y seguimiento, internalización y contextualización; entre otras.

Siguiendo esta idea y lo argumentado por Delors (1996), las políticas educativas deben plantearse a largo plazo para poder establecer la continuidad de las decisiones y cambios aplicados. Se sugiere, entonces, las reformas de cascada; pues se corre el riesgo de ponerlas en tela de juicio cada vez que cambie el gobierno.

Estas reformulaciones deben encaminarse privilegiando la excelencia, en materia educativa hacia la nueva tendencia epistemológica, basada en la interdisciplinariedad como modelo para entender más la complejidad de los

fenómenos sociales y naturales que ahora busca “nuevos planteamientos fundamentados en las necesidades del ser humano, de dialogar, cooperar y convivir en su medio natural y con el resto de los hombres” (Haberman, 1990).

Ante esta panorámica, la presente investigación parte de las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el enfoque epistemológico que subyace en las políticas educativas del subsistema universitario venezolano del siglo XXI? ¿Cómo podría mejorar la aplicabilidad de las políticas educativas universitarias venezolanas del siglo XXI?.

## **1.2. OBJETIVOS GENERALES**

- 1.2.1. Analizar la epistemología que subyace en las políticas educativas universitarias venezolanas, considerando el Programa de la Misión Sucre, durante el período 2000-2013.
- 1.2.2. Proponer lineamientos teóricos relacionados con la aplicación de las políticas educativas del subsistema de educación universitaria venezolana.

## **1.3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- 1.3.1. Describir la relación entre las políticas educativas universitarias y los principios filosóficos rectores del sistema educativo, definidas por el Estado venezolano, durante el período 2000-2013.
- 1.3.2. Caracterizar la tipología de los enfoques epistemológicos

implícitos en las políticas educativas universitarias de la Misión Sucre.

1.3.3. Determinar la posición epistemológica que subyace en la política educativa de la Misión Sucre.

1.3.4. Diseñar lineamientos teóricos orientadores de las políticas educativas en el subsistema de educación universitaria venezolana.

#### **1.4. JUSTIFICACIÓN**

Analizar la epistemología que subyace en las políticas educativas universitarias venezolanas, considerando el programa Misión Sucre, durante el período 2000-2013. Se justifica teóricamente, porque permite profundizar, reflexionar y discutir ampliamente los puntos de vista y posiciones de los expertos en cuanto a: epistemología, posturas epistemológicas, tipologías epistemológicas, política educativa universitaria, Misión Sucre, entre otros, lo que proporcionará el manejo del conocimiento sobre estas teorías.

En cuanto a la utilidad metodológica el trabajo proporcionará competencias investigativas, en donde el investigador adquirirá destrezas para detectar problemas, reflexionar, discutir teorías y posiciones de diversos autores, diseñar matrices y tablas para sistematizar la información recabada, analizar documentos y realizar triangulaciones que permitan analizar y discutir la información recogida; aptitudes estas necesarias para realizar un proceso de investigación científica.

Otra razón que justifica este estudio es poder responder a la dinámica de las nuevas realidades educativas emergentes, caracterizadas por su complejidad, interdependencia, interconexiones e interacciones, (Morin, 2000), que exigen una nueva conciencia (Habermas, 1990) y un enfoque epistemológico emancipador, autónomo, crítico (Carr, W y Kemmis, S, 1988) y transformador, con una perspectiva más amplia holística y ecológica que coordine e interprete un todo coherente y que sea capaz de enfrentar los desafíos y retos del siglo XXI (Gadamer); elementos a considerar como fundamentos de los lineamientos teóricos-metodológicos a proponer.

Asimismo, la investigación tiene implicaciones prácticas, aborda el contacto con la realidad, a través de la aplicación de un cuestionario. Por último, desde la perspectiva social, la investigación es valiosa porque concede herramientas que orientarán la atención de sectores excluidos de la educación y la aplicación de mecanismos compensatorios socioeconómicos, entre otros. La problemática estudiada confirma “la necesidad de sistematizar preocupaciones epistemológicas vinculadas a la investigación en política educativa” (Tello, 2013, p. 188) a través de redes, que requieren ser operativizadas.

En la actualidad, cabe destacar que en este apartado se ha hecho imprescindible abordar lo referido a un acercamiento sobre las redes del conocimiento, proporcionando informaciones, ideas, reflexiones, recopilaciones y estudios, que han permitido ampliar y profundizar su

comprensión e internalización. En suma, se conjugan pensamiento, creatividad y aportes con análisis y discusiones.

En consecuencia, las redes requieren ser operativizadas hacia un proceso de evolución continua y sustentable, de manera que se genere una cultura que valore sus fortalezas y oportunidades, y que permita a las redes organizacionales promover la interacción entre el mundo empresarial y el mundo universitario, interconectados a través del conocimiento.

## CAPÍTULO II

---

***“La ciencia consiste en crear teorías”.***

*(Albert Einstein)*

***“La teoría cuántica nos obliga a ver el universo, no como una colección de objetos físicos, sino más bien como una red compleja de relaciones entre las distintas partes de un todo unificado”.***

*(Fritjof Capra).*



## **CAPÍTULO II**

### **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**

#### **2.1. ANTECEDENTES**

Este apartado presenta un resumen de las diferentes investigaciones relacionadas con la temática en estudio, que preceden y fundamentan al presente trabajo, referido a la posición epistemológica que subyace en las políticas educativas del Sistema Educativo Universitario Venezolano.

Los autores Equizabal, Palmero y Rico (2013), publicaron una investigación en NAER (Journal of new approaches in educational research, Vo. 2 (p. 82-87), titulada: The specter of educational policy spreads throughout Europe. Its presence as a discipline in postgraduate education. El principal objetivo de este artículo es identificar y analizar la política educativa como disciplina formativa a nivel de postgrado en el contexto europeo.

Dicho artículo fue abordado a través de un estudio cuantitativo, comparado y etnográfico de los principales rasgos disciplinarios, componente ideológico y valorativo, discurso ordenado a la praxis, propuestas sostenibles y plurales, presente en una muestra estratificada de 20 países, 111 universidades y 170 programas; se valida la solvencia epistemológica y se discute el potencial innovador y formativo de la política educativa para resolver las cuestiones pedagógicas más disputadas y diseñar el sistema

educativo, precisando cuándo, cómo y en qué condiciones se construye como disciplina académica.

Entre las conclusiones, destacan: la acreditación y el cálculo del peso específico de los valores, actores, instituciones, decisiones supranacionales, políticas públicas y curriculares que caracterizan la oferta formativa a nivel europeo, contribuyendo de esta manera al progreso disciplinario de la política educativa como saber.

Este estudio constituye un antecedente para la investigación, dado que proporciona amplias y valiosas referencias respecto a logros de la política educativa universitaria como disciplina desarrollada en el contexto europeo.

Otra investigación relevante es la de Sarthou N. (2013), de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, quien publicó un artículo en la revista arbitrada *Nómadas*, de las Ciencias Sociales y Jurídicas, Vol. 38, titulado *Perspectiva Sociológica del quehacer científico*. Una revista bibliográfica sobre los principales enfoques que explican el comportamiento de los investigadores.

Este trabajo se enmarca en un proyecto de investigación doctoral, además se propone explorar el proceso de diseño e implementación de un instrumento de política pública que tiene como objetivo aumentar la actividad de investigación en las universidades. En este sentido, se busca describir las posibles explicaciones que desde la literatura se han brindado, respecto al comportamiento de los investigadores, es decir, revisar qué los incentiva a hacer ciencia, para luego entender qué interpretación de investigador y de

ciencia, puede estar sustentando los diversos instrumentos de política pública.

Este trabajo representa un antecedente del estudio, por cuanto proporciona importantes referencias de las políticas públicas educativas universitarias y su vinculación con la ciencia y la investigación.

Por otro lado, Blanchard (2011), en la Universidad del Zulia, elaboró una tesis titulada: "Percepción de los estudiantes ante las aldeas universitarias Misión Sucre del Municipio Maracaibo del Estado Zulia", tuvo como objetivo estudiar la percepción de los estudiantes ante las aldeas universitarias seleccionadas. Los fundamentos teóricos que sustentaron esta investigación fueron: Arellano (2006), Solomon (2008), Schffman (2005), Hernández (2006).

La investigación es descriptiva, con diseño no experimental. El tipo de muestra es probabilístico aleatorio estratificado, de 38 universidades que funcionan en el Municipio Maracaibo en el año 2011. Se seleccionaron tres (3) aldeas universitarias (Alonso Pacheco, INCE Marrón y Anselma Pulgar). Los datos se recolectaron con la combinación de varias técnicas, entre ellas: la observación, revisión documental, archivo y base de datos. También se elaboró un cuestionario, basado en la escala de Lickert. Este instrumento fue validado por cinco (5) expertos lo que determinó la confiabilidad del mismo.

Finalmente se concluye: que las aldeas son una innovación universitaria, la consideran como un posible ascenso en sus trabajos. Sin embargo el 100% de los encuestados están indecisos si esto, le generaría

una categoría superior en el mismo y manifiestan pertenecer a dichas aldeas por considerarse un miembro que forma parte de un grupo de estudio con carácter ideológico y político, además por ser colaboradores y compañeros de estudio.

Otra investigación relacionada con la presente temática, es la de los autores Méndez y Rojas (2008), quienes publicaron un artículo en la revista especializada en educación, Encuentro Educacional Vol. 15, No. 2, titulado: Algunos referentes contextuales de las Políticas de Educación Superior en Venezuela. Lapso 1999-2005. El objeto de este trabajo es explicar la formulación de las políticas de Educación Superior en el marco de algunos referentes contextuales. Metodológicamente examinaron fuentes documentales primarias y secundarias producidas por los organismos responsables a nivel nacional e internacional, a propósito de identificar asuntos clave vinculados a las referidas políticas.

Finalmente concluyen su estudio con algunas conclusiones provisionarias: Las políticas formuladas por el Ministerio de Educación Superior expresan, a través de sus enunciados, los complejos retos que enfrenta el Estado Venezolano en su transición al siglo XXI. Al tiempo también consideran que el contenido de las referidas políticas representa una ruptura con las convencionales políticas precedentes. Esta investigación proporciona importantes referentes contextuales, jurídicos, sociales, organizacionales, éticos, culturales y de desarrollo sostenible, complejidades vigentes en el subsistema de la educación universitaria venezolana.

Entre los antecedentes de esta investigación se revisó una tesis doctoral, elaborada por Prieto (2008), titulada: Tendencia de intencionalidad, direccionamiento y praxis en las políticas educativas del sistema educativo venezolano, realizada en la Universidad del Zulia, Venezuela y la autora concluye que la tendencia en la intencionalidad de las políticas públicas educativas venezolanas, durante el período 1974 – 2006 evidenció poca, variación con lo expresado por los entes gubernamentales.

En cuanto al direccionamiento para las estrategias planificadas; en lo referente a medios, recursos y metas, se observan variaciones, sólo en la forma o vía cómo realizarlas y, en relación con la praxis, los datos se ubicaron en el nivel medio, revelando que su grado de efectividad, eficiencia y eficacia no responden adecuadamente a los intereses colectivos.

Esta investigación representa un antecedente del estudio ya que proporciona referencias respecto a la intencionalidad y tendencias de las políticas públicas educativas venezolanas, durante el período 1974-2006 y en este trabajo se estudia parte de la variable referida a la política del subsistema universitario venezolano, del 2000 al 2013.

Ríos, Luquez y Bustos (2008) elaboraron un artículo de investigación publicado en la revista Encuentro Educativo, Vol.15 No. 2, de la Universidad del Zulia, titulado: Análisis de las concepciones filosóficas y pedagógicas del Proyecto Nacional Venezolana de Educación Bolivariana. Años 1999-2004.

El objetivo de esa investigación fue develar las concepciones filosóficas

y pedagógicas explícitas en los documentos legales y normativos del Sistema Educativo Venezolano producidas en el primer gobierno presidencial del T.C. Hugo Chávez, específicamente desde el 1999 hasta el 2004 en lo concerniente al Proyecto Educativo Bolivariano. La evaluación de los documentos se hizo en base a tres criterios: tendencia, consistencia y semejanza intrateórica e interteórica. Se aplicó la técnica de investigación de análisis de contenido diseñando matrices constituidas por categorías y subcategorías.

Las conclusiones generales que arroja el presente estudio revela que el modelo pedagógico de este período experimental se inscribe en la Escuela Nueva según la tendencia del análisis sociopolítico de la educación, aunque se denota que el concepto de educación debe revisarse, en virtud de que se ajusta a la posición teórica de la escuela tradicional y esto genera una confusión teórica.

Este antecedente de investigación proporciona una importante referencia, dado que sus resultados se corresponden con parte del tiempo que se estudia, permitiendo integrar y acumular producciones de gran valía. Reyes(2007) investigó sobre asuntos similares y elaboró una tesis doctoral titulada: Epistemología y Pedagogía en los modelos de Formación Docente. Este estudio desarrollado en Venezuela tuvo como objetivo general: Analizar las tendencias epistemológicas y pedagógicas en las concepciones de los modelos de formación docente vigentes en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia.

En la fundamentación teórica de esta investigación, se consideraron las categorías epistemológicas y pedagógicas, además de explicitar los diferentes modelos de formación docente que históricamente se pueden considerar en el ámbito de la Educación Superior como: tradicionalista, tecnológico, constructivista y crítico social.

Metodológicamente esta investigación se fundamentó en el enfoque introspectivo vivencial. Las unidades de análisis estudiadas fueron: El diseño curricular de la Escuela de Educación, docentes con formación, profesores y coordinadores de cátedra, observación directa, talleres y aplicar un cuestionario. Dentro de esta perspectiva se evidenciaron como hallazgos, los siguientes: La coexistencia de los modelos antes señalados, aunque prevaleció el modelo formación docente tradicionalista, como el más predominante en la práctica pedagógica de los docentes formadores. En base a estos resultados, el autor propuso lineamientos teórico– metodológicos para una propuesta de un modelo de formación docente alternativo.

Este estudio arrojó por una parte, información actualizada sobre la praxis educativa de la Educación Superior Venezolana, y por otra parte, reveló información sobre la aplicación metodológica de un enfoque epistemológico, el introspectivo vivencial, de manera que parte de estas temáticas son profundizadas en ésta investigación, además se conocieron realidades concretas y matices útiles e interesantes.

Jiménez, Jiménez y Palmero (2006) elaboraron un artículo de investigación titulado: La política educativa y la naturaleza compleja de la

educación. Nuevos enfoques epistemológicos, de la Universidad de Burgos, publicada en la revista Española de Pedagogía No. 234. En este artículo se aborda la solvencia epistemológica y el potencial innovador del conocimiento pedagógico de la Política de la Educación para el diseño actual y cuestiones más disputadas del sistema educativo. Reconocer la necesaria dimensión política de la educación y su irreducible complejidad no significa tener que admitir el carácter exclusivamente ideológico de la política educativa o la incapacidad de la razón para construir un proyecto educativo.

Desde un nuevo enfoque epistemológico, deudor de los planteamientos críticos del pragmatismo y de una concepción sistémica y normativa de la racionalidad que asume el carácter fiable de toda actividad científica llena de valores, la política educativa ha logrado construir un cuerpo de conocimientos sensible a la incertidumbre y complejidad, en la que los dominios cognoscitivo, práctico y evaluativo se interactúan para establecer la necesidad de adoptar posturas irracionalistas. Emergen, así, nuevas posibilidades para el predicamento de la razón y condiciones de actividad científica en el ámbito de las decisiones de la política educativa, que estructura la educación en función de los valores que guían la convivencia en una sociedad plural.

Este antecedente de investigación permite revalorizar la importancia de considerar otros avances derivados del medio educativo europeo, lo cual amplía la visión teórica, en este estudio y destaca el procedimiento de la razón y condiciones de actividad científica en el ámbito de las directrices de la política educativa en función de los valores necesarios para la sociedad.

Otra tesis doctoral considerada como antecedente fue la elaborada por Jiménez, (2003), titulada "Epistemología de la política educativa. Una justificación teórica", realizada en la Universidad de Burgos en España y sus directores fueron: Jiménez y Palmero, como resultado, el autor encontró en el nuevo paradigma de la complejidad, la vía, desde la cual justifica la cientificidad de la política educativa, también detectó desde la complejidad, la eficacia de la teoría del caos como muestra en la solución de problemas referidos a la Política Educativa.

El presente estudio constituye un antecedente para la investigación pues sus aportes permiten conocer y profundizar en la manera de abordar la temática investigada, a lo largo del tiempo y en, otro país, en este caso España.

Otra investigación considerada como antecedente, es la tesis doctoral de Camacho(2001) titulada "Enfoques epistemológicos y secuencias operativas de investigación", el objeto de ese trabajo fue establecer la correspondencia entre enfoques epistemológico y secuencias operativas, usando como dominio observacional las reseñas y testimonios de la historia de investigaciones, de la filosofía de la ciencia y de entrevistas a investigadores activos de prestigio.

En el análisis se realizó una revisión de las distintas posturas asumidas por los investigadores acerca de lo que es el conocimiento científico, cómo se genera y acerca de cuáles son las vías de acceso para producirlo desde el período babilónico hasta el siglo XX.

En esta investigación se asumió como teoría de base, la epistemología general, para orientar tanto la organización de la información como su análisis. A través de ciertas categorías, y en atención a dos variables: los enfoques epistemológicos y las secuencias operativas, bajo la hipótesis de que las variaciones en los primeros explican, las variaciones de los segundos. Las fuentes de información que dieron respuestas a las interrogantes y objetivos planteados fueron documentos y actores claves.

En el desarrollo de la metodología se aplicaron técnicas de análisis de contenido, análisis del discurso, lo que permitió la construcción de cuadros donde, se presentan los resultados obtenidos, evidenciando que las variaciones en las secuencias operativas de investigación se explican a partir de variaciones de enfoques epistemológicos.

Esta investigación permitió obtener conocimientos preliminares sobre las vías de acceso para producir el conocimiento científico y los diversos enfoques epistemológicos que sirvieron de base para posteriormente profundizar esta variable en el presente estudio. Además la variedad de argumentos permitió, un conocimiento más razonable y lógico y relacionado con la temática que se estudia.

## **2.2. EPISTEMOLOGÍA Y POLÍTICA EDUCATIVA**

La reflexión epistemológica de las últimas décadas, evidencia una crisis generalizada no solo del conocimiento científico sino filosófico y en particular

de los fundamentos del pensamiento, que cuestionan la validez de la ciencia en general, con especificidad en las Ciencias Sociales. Estas consideraciones conducen a plantear la siguiente interrogante: ¿Cómo explicar la relación existente en la triada: política educativa-educación y desarrollo de la ciencia, en este nuevo siglo?. Para responder a esta interrogante, es necesario acotar que el objeto de estudio de la política educativa es la educación y por su naturaleza compleja requiere criterios de cientificidad menos rígidos, capaces de justificar la producción científica en su conjunto.

También es importante destacar que el ordenamiento jurídico por sí sólo no cambia la realidad educativa, son precisamente los rasgos fundamentales de la política educativa, como los componentes históricos e ideológicos, la presencia de valores, el discurso ordenado a la praxis con explicación de acciones que están determinadas por normas interpretación proyectiva de la vida, propuestas innovadoras; conducen a plantear según (Jiménez, Jiménez y Palmero, 2006,18) “la coherencia del racionalismo epistemológico para fundamentar, justificar y limitar el proceder argumentativo de la política de la educación”.

Legitimado su carácter científico, se puede usar su conocimiento para el diseño de políticas educativas con criterios pedagógicos que no sean basadas en la aplicación de teorías científicas, sino a través de una política, que partiendo de la práctica educativa y guiados por un buen cuerpo de conocimientos pedagógicos, sea capaz de unificar en una totalidad compleja,

la diversidad de elementos que intervienen en la educación, para lograr el pleno desarrollo de la personalidad humana, el respeto a los principios democráticos de convivencia y los derechos y libertades fundamentales. Es decir, que la política de la educación avanza adoptando una concepción sistémica y normativa de la racionalidad en un marco estable pero flexible permitiendo proyectos diversos, diseñados desde situaciones reales y concretas de la práctica educativa, adaptables a los rápidos cambios que experimenta la sociedad en un mundo complejo, dado que “las ciencias de la educación por su naturaleza ha de producir conocimiento sobre la práctica y tener en cuenta la situación concreta en las que se produce esa práctica” (Jiménez, Jiménez y Palmero, 2006,10).

En consecuencia, la investigación en la política educativa, necesariamente cargada de valores que fundamentan los criterios prácticos de la acción política, resulta congruente con la epistemología postpositivista de la ciencia y apropiada para el estudio de las incertidumbres de la complejidad.

Esta perspectiva, requiere una lógica dialéctica con una coherencia integral, sistémica y holística, cuyas partes sean comprendidas, superando así la causación lineal, unidireccional y permitiendo explicar los sistemas autocorrectivos de retroalimentación y prealimentación, circuitos recurrentes y circulares, entre otros (Gadamer, 1992).

Es decir, superar el realismo ingenuo, el reduccionismo y entrar en la lógica a través de una ciencia más universal, integradora e interdisciplinaria;

que estimule, promueva y valore el pensamiento divergente, la discrepancia razonada, la oposición lógica y la crítica fundada; lo que implica equilibrio entre posiciones radicales, diálogo entre diferentes puntos de vista y complementariedades (Martínez, 2008).

### **2.2.1. Epistemología.**

El término epistemología presenta diversas acepciones, en la tradición española; según Ferrater (1979) los términos gnoseología y epistemología fueron considerados como sinónimos, inicialmente se usó preferentemente el término de gnoseología o teoría del conocimiento en sentido general, posteriormente se introdujo el término epistemología para referirse a la teoría del conocimiento científico. Para autores anglosajones, como Ross (1958) la epistemología significa estudio del conocimiento o ciencia del conocimiento.

Según investigadores franceses (Van Stumberghen, F, 1950; Van Riet, G, citados por Pasquinelli, A. 1977,9-10), la epistemología es una doctrina filosófica general del conocimiento o gnoseología. En Italia, según (Abbagnano, 1961), la epistemología es entendida como la interpretación crítica filosófica de los procedimientos y de las cogniciones de la ciencia. En resumen, la epistemología se identifica con la filosofía de la ciencia, la crítica metodológica de la ciencia y la reconstrucción racional del concepto de conocimiento científico. El uso del término epistemología como filosofía de la ciencia determina su raíz positivista, usada por Augusto Comte en 1830.

Desde la modernidad hasta el positivismo lógico el objetivo básico de la

epistemología era el establecimiento de normas de científicidad y validez general que tenían que atender los investigadores para construir distintas teorías científicas. Para el siglo XX la epistemología logra su madurez metodológica y su institucionalización como disciplina autónoma y es definida por estudiosos expertos como disciplina que privilegia el análisis y la evaluación de los problemas cognitivos de tipo científico. En este sentido la epistemología “por un lado intenta comprender la lógica de un modelo científico y por otra parte validar el mismo” (Damián, 1997,30).

Ampliando lo antes expuesto, la epistemología actualmente es entendida como la indagación de las condiciones de posibilidad y validez de la ciencia, busca iluminar las cuestiones concretas, temporales y particulares de la ciencia práctica; rechazadas por la epistemología cartesiana, para reiniciar lo intentado por Platón y Aristóteles “descubrir un día una serie de verdades que tuvieran validez general, para los seres humanos y las cosas de la naturaleza” (Toulmin, 1977,264).

A lo largo del siglo XX se ha vivido una transformación en los conceptos de conocimiento y ciencia. Se está llegando a la adopción de un nuevo paradigma epistemológico y de un cambio “de la ciencia objetiva a la ciencia epistémica, es decir; se tiene en cuenta la posición personal del sujeto investigador”. (Martínez, 2008,76); es decir, la postura asumida ante el conocimiento por parte de quién investiga.

### **2.2.2.Etimología de la Epistemología.**

El término epistemología se deriva de la palabra griega episteme raíz que significa “firmeza y estabilidad” (Cassirer, citado por Moreno, 1993,38).

Este significado etimológico lo reafirma Moreno, A (1993) aseverando que “episteme como ciencia, saber, estudio; es una palabra que se relaciona con los dos verbos de la misma raíz: epistelo (elevar como una columna) y epistano (colocar, mantenerse sobre, establecer fijarse sobre, firme, fijo, inmutable” (p.38). Con este aporte el término episteme mantiene su significado de fundamento y estabilidad.

También Martínez (1999) aclara el contenido de este vocablo.

“El término epi-steme, usado por Aristóteles para señalar el conocimiento científico, significa sobre seguro, sobre algo firme, estable; epi, prefijo griego, significa “sobre”, como en epi-centro, epitafio, y stem es una raíz del viejo sánscrito – madre de muchas lenguas – europeas –, que significa “roca”, “piedra”... De modo que epistemología es el estudio de un saber firme, sólido, seguro, confiable “sobre-roca” (p.167).

La reflexión epistemológica se centra en la indagación segura de un conocimiento verdadero, en oposición a la creencia, doxa u opinión.

### **2.2.3.Historia de la Reflexión Epistemológica.**

La historia de la reflexión epistemológica de Occidente comienza con la filosofía griega. Las antiguas civilizaciones humanas se caracterizaron por definir al hombre ante su constante interrogación acerca de sí mismo y de las cosas que lo rodean, develando como resultado el surgimiento de distintos

modelos concebidos por cada cultura; a través de la historia, a fin de dar una explicación convincente de la realidad (Ferrater, 2008,586). Los primeros modelos se expresaron en términos míticos, en Grecia este rol correspondía al poeta. El espíritu de la civilización griega está narrado en la obra de Homero; sus poemas, la Odisea y la Iliada, testimonian una sociedad aristotélica y guerrera, cuyos valores eran el honor y la gloria. La estructura mitológica se presentaba a través de relatos sobre la vida de los Dioses; de esta manera el ser humano obtenía un marco de referencia que orientaba su comportamiento y el sentido del entorno.

A finales del siglo VII a.C. surgen, de la civilización griega, explicaciones basadas en términos racionales; de esta manera nace la filosofía, como crítica al mito. Esta sustitución del mito por el pensamiento basado en la razón, fue el resultado de un largo proceso.

La filosofía nace en sustitución al mito y este término es atribuido al griego Pitágoras, filósofo o aspirante a la sabiduría. En Grecia una vez abandonado el relato mítico, se impuso otro lenguaje más riguroso para la actividad científica; el primer intento sistemático que creó un lenguaje preciso para la geometría y la matemática, lo realizó Euclides.(s .III,a.C.).

La contribución del pensamiento griego a las modernas ciencias empíricas fue el descubrimiento y la construcción racional, es decir, la búsqueda y la elaboración sistemática de orientar el proceso de pensamiento que generaría resultados exactos.

Los fundamentos de la lógica y la demostración de la naturaleza de la verdad matemática se deben a los pensadores griegos, Aristóteles expone los fundamentos de la lógica, la teoría del silogismo (Top. VIII, II, 162 a 1520) y numerosas investigaciones de carácter semiótico. El pensamiento griego inició su desarrollo en el siglo VI a.C. y concluyó en el 529. Durante este tiempo sucedieron diversas formas de pensamiento que originaron las primeras aproximaciones de los temas clásicos del saber filosófico occidental.

Los filósofos presocráticos conocidos, también como filósofos físicos o naturales, originarios de la ciudad jónica de Mileto, abordaron el problema cosmológico (origen del universo). Sus reflexiones trataban de dar respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Cuál es el principio de todas las cosas? y ¿Cómo surge y se genera el universo? En esta búsqueda los filósofos presocráticos se alejaron de las explicaciones fantásticas y mitológicas propias del pensamiento mítico anterior, por la introducción del logos o pensamiento racional.

Continuando su evolución, los primeros filósofos de la historia son los físicos de la ciudad jónica de Mileto Tales, Anaximandro y Anaximenes. Estos filósofos resaltaron la observación como un acontecimiento esencial de la reflexión intelectual, razón ésta por la que se consideran los auténticos fundadores del saber, que con el tiempo recibió el nombre de filosofía.

Tales de Mileto (625 a.C. h. 547 a.C.), fue el primer pensador griego calificado de filósofo, establece el agua como primer principio supremo,

considera que todo procede del agua y todo termina en ella, cuando observó que el alimento es siempre húmedo, que el calor nace de la humedad y que también es húmeda, la naturaleza de las semillas. En consecuencia, sus explicaciones se basan en razonamientos lógicos, es decir, pensamientos filosóficos iniciales alejados de fantasías e imaginaciones.

Anaximandro,(h.610 - h.547 a.C.,) filósofo griego presocrático y discípulo de Tales, señaló como primer principio de todas las cosas el *ápeiron*, lo infinito e ilimitado. Para este pensador el principio original era algo indefinido e indeterminado, distinto de todas las sustancias existentes, inmortales e indestructibles.

Anaxímenes,(h.585 - h.525 a. C.), sucesor de Anaximandro, postuló el aire como primer principio infinito y anterior a todo, de él procedían todos los entes del universo y el universo entero. El proceso era el siguiente; la rarefacción del primer principio origina el fuego; la condensación el agua y después la tierra.

Pitágoras,(h.570 – h.480 a.C.) filósofo y matemático griego, fue el creador de la escuela pitagórica, los principios formulados por Pitágoras, influyeron en la evolución de las matemáticas y las filosofía occidental. Para la escuela pitagórica el origen de todas las cosas lo constituyen los números, según su doctrina la esencia y la substancia de todo lo real puede ser reducida a relaciones matemáticas. En la cosmovisión pitagórica el mundo es un orden armonioso que puede ser reducido a relaciones numéricas y, por tanto, a leyes racionales. La escuela pitagórica extendió sus conocimientos

matemáticos a todos los aspectos de la realidad observable; en consecuencia esto originó un sistema simbólico, primitivo y arbitrario que sometía todo a la razón numérica.

Heráclito,(h.550 – h.480 a.C.),filósofo griego presocrático, basó su pensamiento en tres temas básicos: la movilidad perpetua, la armonía de los opuestos y el fuego como principio creador. Entre sus frases célebres señalan: “Entramos y no entramos en los mismo ríos, somos y no somos” (Heráclito: DK 22B 49 a), también afirma que “todo fluye” tan sólo permanece el devenir; el incesante cambio presente en todas las cosas se explica en la cosmovisión de Heráclito, por la continua oposición entre contrarios. El conflicto constante genera el equilibrio, pero la armonía no es captada como una simple relación numérica tal y como hacían los pitagóricos, sino como una relación de ajuste entre fuerzas que actúan en dirección opuesta. También para Heráclito, del fuego proceden todas las cosas, toda nace y evoluciona; según el fuego se vaya avivando o consumiendo.

Parménides,(h.515 – 440 a.C.), filósofo griego, expone que el ser es único, eterno inmóvil, inmutable, autosuficiente, perfecto y manifiesta que es lo mismo que el pensar (Ferrater, 2008,752), también asevera que la esencia de todas las cosas y permanece invariable ante el cambio superficial de las mismas.

Empédocles,(h.490 – h.435 a.C.),filósofo griego presocrático, nacido en Sicilia de Agrigento, planteó cómo explicar el origen y el cambio de las cosas. Su solución fue hacer derivar todo de principios que ya existían y explicar los

cambios como transformaciones preexistentes. Estas raíces preexistentes son las cuatro sustancias o elementos: fuego, agua, aire y tierra. Todo procede de su separación, dosificación; son eternos y no se originan uno en otro. También este autor destaca que de los seres brotan emanaciones en los órganos de los sentidos, si se da una adecuada afinidad, la emanación se introduce por ellos y se produce la percepción.

Anaxágoras(h.500 – h.428 a.C.), filósofo griego presocrático, sostiene que todos los seres vivos creados por el Nous(o fin, que luego se llamó explicación telefónica) conservan un fragmento de la inteligencia universal que los crea; según sea dicho fragmento, así varía la capacidad de conocer de cada ser vivo. La cosmología de Anaxágora siguió fiel al principio de que nada se crea ni se destruye, todo se origina por mezcla o separación de las cosas existentes. También propone como principio material una realidad múltiple. En la teórica de Anaxágoras son las partículas infinitamente pequeñas, eternas y cualitativamente distintas que están presentes en la realidad, en número infinito. Son las responsables de la creación del mundo por un proceso de separación; a partir de su mezcla inicial de acuerdo con un orden (Ferrater. 2008,784)

Demócrito(h.460 – h.370 a C.), filósofo griego presocrático, afirmaba la existencia de un principio múltiple,y a la vez negaba su formación por entidades diferentes entre sí, como los cuatro elementos o las homeomerías. También asevera que la masa infinita que integra las semillas de los mundos está hecha de una infinidad de pequeños corpúsculos invisibles llamados

átomos. Según la escuela atomísta todas las cosas proceden de estos principios cualitativamente idénticos y sólo geoméricamente diferenciados. La diversidad de las cosas proviene de los átomos que se mueven en el vacío, el principio que empuja a los átomos a unirse o separarse origina los objetos y su continua movilidad.

Para Sócrates (h.470 – h.399 a.C.) y los socráticos el interés por la explicación cosmológica de los fenómenos naturales decreció y fue reemplazado por un enfoque humanista; el hombre. Este cambio de perspectiva tuvo su origen en la aparición de los sofistas; sin embargo, fue Sócrates la figura más eminente en este período decisivo.

No existe ningún testimonio dejado por Sócrates, jamás escribió, la recopilación de sus ideas se llevó a cabo en función de lo que sobre él transmitieron sus discípulos y contemporáneos. El objetivo de Sócrates fue guiar a los hombres hacia el conocimiento interior “conócete a ti mismo”, como medio de obtener la verdadera moral única e inconfundible y latente en todos ellos.

Su sistema de conocimiento se basaba en un método original, la dialéctica, el cual lograba la persuasión del interlocutor de forma indirecta a través de preguntas ingeniosas. Su función no era engendrar conocimiento alguno, sino ayudar con sus interrogaciones al nacimiento de la verdad latente en las almas, el oficio de este filósofo solía expresar, era semejante al de su madre “comadrón de las ideas”, ayudar a las personas a “parir”(Gaarder,1995,78) la debida comprensión.

En el método Socrático se desarrollan tres momentos o fases definidas. La primera fase se inicia con el fingimiento de la propia ignorancia, como medio de hacer evidente el desconocimiento del contrario. Es la célebre ironía socrática, mezcla de desprecio por la arrogancia de los sofistas y de humildad: “sólo sé que no sé nada”, ante la imposibilidad de alcanzar un saber comparable al saber divino. En la segunda fase, se acerca gradualmente al interlocutor a la verdad mediante preguntas cuyas respuestas se aproximan a la conclusión acertada y finalmente en la tercera fase llamada “mayéutica” (Nuño, 1963,29) que consiste en extraer la sabiduría de las personas.

El esquema de la dialéctica socrática aparece definida en los diálogos que Platón escribió utilizando las reflexiones de su maestro. Todo el método socrático consiste en el intento por hacer que los hombres se conozcan a sí mismo. El principal discípulo de Sócrates fue Platón, más no el único, existieron también otros seguidores del método y de las ideas socráticas, quienes fundaron diversas escuelas de pensamiento.

Finalizadas las guerras médicas en el 449 a.C., Grecia superó el peligro de invasión bárbara, se sustituye el sistema aristocrático por la democracia y, en especial, Atenas se convierte en centro de la vida comercial política y cultural, un período de florecimiento y efervescencia intelectual sin precedentes, contexto donde apareció la sofística, movimiento doctrinal que caracterizaría la filosofía helénica, inaugurando así una etapa nueva en la filosofía griega.

La novedad introducida por los sofistas como Protágoras(h.486 – h.410.a.C.), se sustenta en la célebre frase “El hombre es la medida de todas las cosas”, en ella se considera al hombre como portador de una naturaleza peculiar. También caracteriza el humanismo radical de los sofistas. Además, con los sofistas la filosofía dejó de ser teórica para convertirse en práctica, el sofista no persigue la elaboración de conceptos y explicaciones abstractas, su objetivo es una utilidad concreta: la educación de los hombres.

Por esta razón, historiadores del pensamiento afirman que los sofistas no constituyen una doctrina sino una manera de enseñar, por ello fueron considerados como los inventores de la ciencia pedagógica. La filosofía dejó de ser para ellos la búsqueda de la verdad absoluta y se convirtieron en maestros en el arte de la retórica o embellecimiento de la oratoria, con el fin de persuadir y conquistar la simpatía del auditorio.

Protágoras, fue considerado el más célebre de los sabios sofistas y aquél cuyo pensamiento excedió la pericia retórica para dar lugar a algunas de las reflexiones más agudas de la filosofía helénica. Su filosofía era una continuación de los modelos creados por Empédocles y Anaxágoras. Pero al enfoque cosmológico múltiple y en perpetua movilidad, añadió sus propias ideas sobre la posibilidad del conocimiento verdadero y afirmó que la contradictoria esencia de los seres, formados por cualidades opuestas, obstaculiza la existencia de una verdad absoluta. La única solución, según el sofista, es el relativismo: corresponde al hombre decidir qué es lo verdadero y lo falso en cada caso concreto, para luego hacer prevalecer la más conveniente.

El siglo de oro del pensamiento griego fue el IV aC. El período de apogeo del saber filosófico alcanzó su culminación con la obra de dos pensadores ejemplares: Platón y Aristóteles. Platón pensador Ateniense con dedicación prioritaria a la reflexión filosófica, considera que lo percibido por los sentidos es falso, no existe por sí mismo ni puede ser fundamento de ningún conocimiento. En cambio; las ideas, los conceptos invisibles pertenecientes a un mundo superior, constituyen la esencia de lo existente, la auténtica realidad (Ferrater, 2004).

En su obra o textos platónicos incorporaba a los célebres diálogos sus propias reflexiones, éstas, a medida que su pensamiento maduraba ocupaban sus escritos, reemplazando las teorías socráticas. Según Platón, la percepción a través de los sentidos es falsa y no puede ser fundamento de ningún conocimiento verdadero. En cambio, a “ las ideas las considera, conceptos invisibles de un mundo superior” (Nuño, 1963,73) pues constituyen la esencia de lo existente, o sea la auténtica realidad.

Ante esta situación, Platón propone en su obra, dos explicaciones. En los primeros diálogos se explica cómo lo sensible se origina por imitación a lo ideal; en los últimos, la realidad sensible aparece en una relación de participación de las cualidades esenciales de la idea. Para Platón, el mundo de lo sensible genera un conocimiento inmediato denominado para el filósofo como opinión; mientras que la comprensión del mundo de las ideas requiere de la inteligencia. Este proceso de acceder a niveles superiores de entendimiento recibe el nombre de dialéctica platónica. Esta permite al

hombre (convertido ya en filósofo), obtener el conocimiento supremo de la ciencia; sólo librándose de las cadenas de la opinión podrá el filósofo descubrir el mundo de las ideas bajo la luz de la ciencia.

Por su parte, Aristóteles filósofo griego, discípulo de Platón nació en el año 384 a.C., en la Ciudad de Estagira; de origen aristocrático y huérfano de padre, desde temprana edad, abandonó su ciudad natal para ingresar con 18 años en la academia platónica. Su sistema se basa en una concepción rigurosa del universo.

En sus estudios lógicos, habla de la inducción, como ir de lo particular a lo general, también criticó la indeterminación de los modelos filosóficos de sus predecesores al momento de determinar el porqué de las cosas y propone una teoría racional sobre el origen de las cosas. El considerar la explicación de la existencia de los seres como insuficiente, se preguntó ¿Cuál es la causa de las causas?. Además de estas ideas, es autor de un gran número de tratados, de lógica, política, biología, física y metafísica y fundador de la lógica formal.

Una de las teorías metafísicas de Aristóteles, es la teoría de las causas y desde un principio se establece la causalidad como elemento de pensamiento. Según este filósofo; es necesario un primer motor que origine el movimiento de todo el universo. Entiéndase por movimiento la traslación en el espacio y el nacimiento, la muerte y cualquier otra variación que experimenten los seres.

Este primer motor, es inmóvil, pues de lo contrario habría sido causado

por otro anterior o una causa preexistente; es decir por ser inmóvil y eterno es causa de las causas; no puede ser otro que Dios. La obra de Aristóteles marcó la filosofía y la teología cristiana de la edad media y desempeñó una función decisiva en los comienzos de la ciencia y de la filosofía del Islam.

Desde el siglo III a.C. hasta el IV d.C. y en numerosos focos culturales surgidos en la periferia Griega, Siria, Egipto, Roma e Iberia se desarrollaron modelos de pensamiento de inspiración helénica. Del mismo modo, en sentido inverso, ideas procedentes de la civilización de Oriente iniciaron una silenciosa e intensa influencia sobre la actividad especulativa de los pensadores del mediterráneo, también se agregó la incipiente expansión de la doctrina cristiana; originando una concepción de la filosofía distinta a la de los períodos anteriores. La filosofía helenística adoptó un carácter eminentemente práctico y articuló todo su enfoque teórico en función de su nueva razón de ser: la ética.

Todos estos rasgos son apreciables en el análisis de las siguientes escuelas: estoicismo, epicureísmo y neoplatonismo. El estoicismo fue creado por Zenón, más que un sistema filosófico fue un modo de vida dirigido a la obtención del bien supremo de la felicidad, no como goce físico y sensual sino como dominio de la razón sobre la vida humana. La filosofía estoica enfatizó en que sólo es real lo captado por los sentidos.

El propósito de este materialismo es demostrar que en el mundo no hay lugar para el desorden ni para lo irracional: todo existe en virtud de un orden

universal. El ideal del hombre estoico es el hombre sabio cuando vive en armonía con la naturaleza y soporta el sufrimiento sin entregarse a las pasiones, que, por ser irracionales y contrarias al orden lógico del universo, terminarían por corromper el alma. Este estado ideal conduce a la serena felicidad (Gaarder,1995).

El epicureísmo, estuvo representado por Epicuro quien afirmaba que el fin supremo de la conducta humana es la felicidad y sólo puede consistir en el placer no interpretado exclusivamente por los sentidos, sino también por todo aquel sentimiento capaz de suprimir el dolor. Tanto una comida sabrosa como el cese de un temor o angustia son, desde una perspectiva epicúrea, placeres que motivan la dicha. Cabe destacar, además que, de todos los placeres, es la anulación del temor el que mayor felicidad reporta al hombre, ya que una vez logrado es absoluto e infinito(Gaarder,1995).

El neoplatonismo fue fundado por el sabio Filón teólogo de origen hebreo y su artificio fue Plotino; estos pensadores abandonaron la acidez especulativa del racionalismo y asumieron sin prejuicios principios de naturaleza religiosa y ultraterrenal, con el propósito de dotar de sentido a la existencia humana; lo cual originó una doctrina más cercana a la teología que a la filosofía (Ferrater, 2008,844). Las especulaciones teóricas de Filón contienen dos ideas básicas: la imposibilidad humana de conocer y expresar que es Dios, y la existencia entre éste y el mundo sensible de un mundo intermedio, considerando como el logos divino (Ferrater, 2008,429), modelo perfecto del que Dios se habría servido para crear nuestro universo.

El pensamiento de Plotino presenta una doctrina ecléctica basada en la influencia Platónica, la filosofía de Parménides, el estocismo y en las religiones orientales; en consecuencia el objetivo de éste filósofo es enseñar al hombre el camino a seguir para reencontrarse con Dios. Sin embargo, no todo es un misticismo, para Plotino la naturaleza no puede emanar directamente de Dios, es necesaria la existencia de instancias intermedias (alma y espíritu), el modelo de lograr, la unión íntima con el uno, se fundamenta sobre una explicación racional del universo y no sobre lo irracional e intuitivo. Lo esencial de su sistema filosófico es la formulación cosmológica (Gaarder, 1995).

Durante siglos previos a la era cristiana, la filosofía griega no era la única voz ocupada de reflexionar sobre problemas de ser humano y el universo. En los textos canónicos chinos del siglo VIII a.C., y en las fuentes de revelación hindú, aparecían formulaciones míticas, mágicas y juicios metafísicos; indicios que caracterizaron la riqueza conceptual del desarrollo de las grandes corrientes del pensamiento filosófico oriental.

La filosofía hinduista, de fuerte contenido religioso se centra en los principios fundamentales de una verdad eterna y única. Se sustenta sobre dos pilares básicos: la palabra revelada y los pramana, el instrumento del conocimiento recto. La revelación o verdad revelada, comprende la colección de textos sagrados referidos a la religión de los brahmanes, otros libros más importantes son los Veda que contienen reflexiones más filosóficas referidas al sentido de la vida, origen del cosmo y normas de la vida espiritual. Los

pramana, el conocimiento natural logrado por el hombre a través del ejercicio de sus facultades intelectuales incluyen la percepción empírica, la deducción por inferencia y la palabra (Gaarder, 1995).

La llegada al conocimiento por medio de la abstracción prescrita por los textos sagrados del brahmanismo generó una solución radical; negar toda realidad al mundo sensible y surge así el pensamiento de Buda que originó un sistema religioso y filosófico; cuyo fin es la realización plena de la naturaleza humana y la creación de una sociedad perfecta y pacífica. El Buda enunció cuatro grandes verdades: todo es sufrimiento, el sufrimiento tiene una causa; el sufrimiento cesa al acceder al nirvana y al nirvana se llega a través del conocimiento recto de la doctrina, intención recta, modo recto de ganarse la vida, esfuerzo, concentración y meditación recta.

La vía tomada por los Chinos para explicar los fenómenos naturales fue la de sistematizar el universo en una red ordenada de influencias mutuas las cuales armonizan en un todo; oponiéndose a la vía tomada por los griegos de explicar los fenómenos naturales a través de la serie causal y lineal.

Surge así el Taoísmo sobre la base de las enseñanzas del filósofo Lao-tse; en su faceta filosófica el taoísmo es metafísico y místico, siendo su propósito enseñar al hombre a integrarse en la naturaleza y sintonizar con los ritmos vitales que rigen el universo entero y de los que nunca debió abstraerse; y contempla en su fase primitiva el ejercicio de prácticas basadas en disciplinas respiratorias (influencia del Chamanismo siberiano y del yoga).

Junto a la elaboración de la doctrina de Lao-tsé surge también en China la figura de Confucio, quien predica la vuelta a la moral y al comportamiento ético como medio para alcanzar el orden y la justicia. Confucio se consideraba un trasmisor de la antigua sabiduría, no pretendía crear nada nuevo, sino propagar las enseñanzas morales.

El eje de su filosofía radica en el Zen, equivalente a virtud, amor, bondad y otras ideas semejantes. Esta doctrina buscaba un fin político basada en el establecimiento de una sociedad ideal, caracterizada por la honradez de los gobernantes, la lealtad en las familiares, el cariño, la comprensión y el respeto entre las diferentes generaciones que la conformaban. Finalmente el confucionismo fue reconocido como doctrina oficial de China durante la dinastía de Han.

Durante el período helenístico surge la necesidad de valores morales que agitaron las sociedades mediterráneas en un intenso anhelo de religiosidad, floreció un fervor desmedido por todo lo supersticioso y sobrenatural como recurso para evadirse de las incertidumbres y miserias del mundo en el cual se estaba obligado a vivir. Esto generó entre otras cosas la doctrina cristiana.

La patrística, inicialmente fue el método utilizado por los cristianos para difundir la doctrina que consistía en la transmisión directa de lo referido por Jesucristo, también es considerada como el intento que llevaron los pensadores cristianos para consolidar y fortalecer los principios doctrinales del Evangelio y argumentar las verdades del dogma. Existieron dos grandes

períodos durante la evolución de la filosofía patristica:

El período de iniciación, la edad de oro y la época de transición a la escolástica. La figura principal de la edad de oro de la patristica fue San Agustín, en la elaboración de su pensamiento, por un lado combatió la doctrina maniquea al negar la presencia efectiva del mal en el mundo: el mal, según Agustín no es sino ausencia del bien. Por otro lado, rechazó la teoría del libre albedrío, afirmando que la salvación humana precisa que la predestinación divina.

Otro aspecto destacado del pensamiento de San Agustín fue su doctrina moral, formulada en una de sus obras más célebres: La Ciudad de Dios. En ella se propone una explicación histórica del mundo, según la cual éste sería el resultado de las dos ciudades: la terrenal y la celestial. La terrenal formada por los hombres que aspiran al beneficio material y que regulan su convivencia, según una norma social, y la celestial, sociedad virtuosa de individuos unidos por la ley fundamental del amor hacia Dios. Ambas ciudades representan principios morales, se oponen en un conflicto permanente a lo largo de la historia humana.

Durante los siglos XI y XII la cultura mediterránea presentó un brusco retroceso por la caída del imperio romano y la invasión de los pueblos bárbaros, lo cual generó escasez en el cultivo de los saberes clásicos, las cátedras sofistas desaparecieron de las ciudades y numerosas bibliotecas cerraron sus servicios. El talante urbano que caracterizó a la filosofía durante el último período del helenismo desapareció y los vestigios de la vida

intelectual se incorporaron en las comunidades cristianas.

Ante la situación señalada, el pensamiento filosófico sufrió un cambio radical, el saber reflexivo concebido por los maestros helenos, pasó a supeditarse a la actividad religiosa, la iglesia precisaba de un método y con tal propósito recurrió a la filosofía. Con la máxima (*philosophia ancillateologiae*) que significa “la filosofía, es dependiente de la teología”, los pensadores escolásticos pretendían dar a entender que la única función de la filosofía era la de servir de apoyo formal a las verdades reveladas de la fe; beneficiando a la filosofía que fue desarrollando nuevos métodos y adquiriendo creciente independencia a lo largo de la edad media, de tal manera que la disciplina inició una lenta recuperación, en su carácter autónomo y neutral.

En consecuencia, durante las últimas décadas del siglo VIII y el X, se generó un positivo paréntesis para la cultura europea en el desolado contexto del medioevo, producto de la promoción ejercida por el emperador Carlomagno se inicia un despertar de la actividad intelectual revitalizando los saberes clásicos en ámbitos ajenos al monasterio. Fruto de sus posturas fue la Academia Palatina uno de los centros que orientaron el pensamiento medieval.

En la academia se enseñaba el trivium y el cuadrivium, el trivium comprendía la gramática, la retórica y la dialéctica; artes imprescindibles para el uso de la palabra y el razonamiento. El cuadrivium, integrada el estudio de la aritmética, la astronomía, la geometría y la música, los cuatro saberes que

según Platón eran el punto de partida de la filosofía. Otros clásicos pensadores incorporaron a estos siete saberes su utilidad para el estudio de las ciencias divinas, el estudio del trivium se explicaba por su aplicación a la interpretación de la Biblia y los textos de los santos padres, el cuadrivium para la liturgia y para el cálculo del calendario cristiano, evidenciándose que el racionalismo continuaba restringido por la autoridad eclesiástica.

Para los inicios del siglo XI una reactivación de la vida intelectual puso término a uno de los períodos más incipientes de la historia de la cultura occidental, ante el surgimiento del espíritu de investigación y progreso a nuevos métodos y modelos sobre los que se asentaba el pensamiento escolástico. Surge así la polémica que dialécticos y antidialécticos mantuvieron en la iglesia a lo largo de todo el siglo, entendiendo por dialéctica, los procedimientos lógicos de análisis racional que trataba de afirmar o negar la utilidad de la razón para interpretar las verdades de la fe.

En el contexto de estas posturas opuestas, surgió la posición intermedia de San Anselmo quien defendió la validez de la razón para comprender la fé, partiendo siempre de la autoridad de las Sagradas Escrituras. Mediante sus argumentaciones pretendió demostrar la existencia de Dios, partiendo de la idea que los hombres tienen de él en su mente, procedió así “el hombre concibe a Dios como el más completo posible, requisito indispensable de la perfección es existir no sólo en la mente, sino también en la realidad; luego

Dios debe existir efectivamente en la realidad.

La edad media alcanzó su punto máximo en el siglo XIII. No existe otra época en la historia de la civilización occidental en que la hegemonía de la vida espiritual haya sido tan sólida. Sin embargo tres nuevos factores influyeron en el desarrollo del pensamiento teológico – filosófico a partir de Inocencio III: el conocimiento del pensamiento aristotélico, la creación de las universidades y la consolidación de la fé. El propósito del nacimiento de las universidades medievales fue agrupar todos los saberes existentes en una única institución para ejercer el control sobre la enseñanza y restringir la actividad especulativa a la exclusiva función de herramienta de apoyo a la teología. La primera universidad fue la de Paris.

Se destaca en esta época de la escolástica, la figura del inglés Roger Bacon, no fue tanto un filósofo como un hombre de saber universal. Demostró gran pasión por las matemáticas y las ciencias físicas y se le atribuye el título de precursor de la ciencia moderna, ya que fue el primer pensador en desechar la especulación abstracta para aplicar los procedimientos propios de la investigación experimental al terreno científico también se le atribuye como pionero de toda una tradición del pensamiento denominado empirismo.

Sin embargo su pensamiento mantiene un fuerte componente espiritual, era franciscano y su racionalismo experimental, no le impidió mantenerse leal a concepciones de iluminación mística, es decir Bacon presentó una postura de contraste entre su concepción religiosa y la doctrina precientífica, aseveró

que para acceder al saber sólo existe un camino, la experiencia; pero con un doble sentido, una como experiencia externa o sensible, base de estudio de la naturaleza, y como experiencia interna, o sea la iluminación interior.

Partiendo de la experiencia externa, Bacon aplicó su método experimental base de toda ciencia, en numerosas investigaciones como fenómenos luminosos, procedimientos de alquimia, reflexión y refracciones ópticas, construcciones geométricas y formulaciones matemáticas; dejando a un lado el pensamiento racional meramente especulativo. Junto a esta experiencia de la naturaleza, la experiencia interior, dirigido al conocimiento espiritual, es el único camino para el conocimiento de Dios. Por lo tanto al desarrollar esta capacidad de alumbramiento interior para comprender los secretos del universo la doctrina de Bacon concluye aseverando la superioridad del plano espiritual sobre el intelectual.

La filosofía escolástica alcanzó su culminación con la obra del pensador más importante de toda la edad media. Santo Tomás de Aquino, su pensamiento partía de que todo conocimiento tiene una base sensorial. Cabe destacar que Santo Tomás rechazó el argumento ontológico de San Anselmo ya que afirmó que el único conocimiento verdadero es el basado en la realidad sensible y no el basado en la lógica abstracta (Ferrater, 2008,596). Por lo tanto, cualquiera intento por demostrar la existencia divina debía atender al efecto (el universo) antes de elucubrar sobre la causa (Dios).

A partir del siglo XIV la rígida estructura jerárquica imperante en Europa medieval experimentó, una profunda crisis que cuestionó los fundamentos de

la filosofía escolástica. El poder máximo correspondía al Papa, quien facultaba al emperador para que ejerciera la autoridad política, bajo la estricta adecuación a los preceptos de la santa sede. Sin embargo, a partir del siglo antes citado, empezó a socavar los cimientos de este orden generando una profunda crisis social.

El avance de la burguesía en Francia, Italia y ciudades libres de Alemania concretó nuevas exigencias culturales y políticas, que eran incompatibles con los modelos de la civilización occidental. En el ámbito cultural, ponían en duda la idea escolástica y la unidad entre la fé y la razón, en lo político, dichas exigencias cuestionaban las dos instituciones primordiales, Iglesia e imperio.

Las líneas básicas de la nueva perspectiva que comenzó a introducirse en este siglo XIV, se resume a través de (2) dos directrices: por una parte la libertad de la filosofía para tratar los temas seculares y por otra, en cuanto al método, creciente afirmación del valor de la experiencia en detrimento de la abstracción. Ambas directrices son de crucial importancia para el nacimiento de la filosofía y la ciencia moderna.

A principios de la centuria siguiente del siglo XIV, las dos mayores instituciones medievales, el papado y el imperio entraron en franca decadencia. La creación de las monarquías, y el ascenso de la burguesía, fueron en el plano social y político las consecuencias más visibles de esta crisis. En lo religioso las permanentes discrepancias de la Iglesia, cristalizaron en la Reforma protestante.

La radical transformación producto del tránsito de la edad media a la época moderna se reflejó en el campo de la cultura, en el pensamiento especulativo. El desarrollo científico – filosófico del Renacimiento (XV y XVI) sentó las bases para la configuración de la moderna mentalidad occidental. Surge así el humanismo, que sustituye la concepción medieval geocéntrica por un enfoque antropocéntrico, constituyendo el fundamento del pensamiento moderno, basado en una concepción plural acerca del hombre y de su lugar en el mundo.

Los rasgos básicos del pensamiento humanista son: la preeminencia otorgada al ser humano, la recuperación de los modelos filosóficos precristianos, el estudio de la naturaleza desde una perspectiva laica y objetiva, y el desarrollo de disciplinas orientadas hacia los aspectos prácticos y técnicos de la vida del hombre.

Como consecuencia, el unívoco panorama filosófico de la edad media, monopolizado por la rigidez escolástica, fue sustituido por la compleja variedad doctrinal, que caracterizó el pensamiento humanista. La figura más destacada del cristianismo humanista fue el sacerdote Erasmo de Róterdam, nacido en la localidad holandesa de Gouda, la base de su pensamiento es el análisis crítico, sometió a juicio todas las instituciones de su época, las religiosas, políticas, sociales y culturales. El ideal Erasmiano era la identidad intelectual con el diáfano mensaje de Cristo. Propuso la fusión de las doctrinas espirituales e intuitivas para que el hombre pueda fundar su modelo de conducta, que propicie la fluida convivencia civil.

Entre otros representantes del humanismo se destacan Nicolás Cusa, Leonardo da Vinci, Maquiavelo, Martín Lucero y Giordano Bruno. En el siglo XV, durante el renacimiento, la ciencia experimentó una creciente valoración de la razón como método autónomo de conocimiento, a esto se sumó el próspero aprovechamiento de las matemáticas en el campo de la física. Esta afirmación basada en la abstracción teórica y exenta a la necesidad de demostración empírica, se plasmó también a lo largo del siglo XVI, con el nacimiento de los sistemas filosóficos racionalistas. Entre las causas de su aparición se debe a la exigencia de un método que garantizará la veracidad de las especulaciones filosóficas.

El primer sistema filosófico racionalista moderno fue el del pensador francés Rene Descartes. Luego, los filósofos Spinoza (judío) y el alemán Leibniz desarrollaron modelos teóricos del racionalismo clásico. La vertiente epistemológica del racionalismo sostiene que la razón es el órgano esencial del conocimiento. Descartes, francés, filósofo, matemático y físico fundó la geometría analítica y enunció las leyes de la refracción y la reflexión de la luz. Su obra fundamental es el Discurso del método, reglas para la dirección del espíritu entre otras.

El método cartesiano, destaca que el propósito fundamental del pensamiento filosófico de Descartes fue generar un método de conocimiento que posibilitara extender el rigor de la matemática y la geometría al estudio filosófico de la realidad; sólo de esta manera sería posible descubrir la verdad. El método que Descartes propone para hallar pensamientos

confiables, fue la duda metódica, lo que permitió llegar a un conocimiento claro y distinto “cuyo propósito orientaba la modernidad” (Hegel, 1994,8).

La aplicación de este método rechaza todo lo que no se presente a la razón de un modo evidente. En consecuencia Descartes sostiene que ninguna afirmación basada en la experiencia, es decir la información transmitida por los sentidos puede ser aceptada, pues no supera la prueba de la duda metódica. O sea que desde el punto de vista lógico el empirismo no es válido.

Esta incertidumbre condujo a Descartes a crear la proposición célebre “cogito ergo sum”: pienso luego existo; todo pensamiento presupone un ser pensante. De sus afirmaciones se deduce que todo tiene una causa, las ideas claras y distintas que surjan del entendimiento deben tener una causa perfecta que en opinión de Descartes no es otra que Dios, cuya existencia queda así demostrada pues constituye una evidencia para la razón. La convicción racional de la existencia de Dios y no la experiencia sensorial es a su vez la prueba de la existencia del mundo.

Entre las obras de Spinoza se destaca la *Ética demostrada según el orden geométrico*, expresión del racionalismo extremo de Spinoza quien influido por el pensamiento de Descartes se propuso criticar lo que consideraba erróneo en la concepción del francés, quien argumentaba que no es necesario suponer la existencia de algo (Dios) por encima de la naturaleza para ser explicado. No necesita de ningún principio o causa más allá de ella misma, de su propia esencia y existencia.

Spinoza formula una concepción moral mediante la aplicación de un método inductivo análogo al de la geometría y la matemática. Este pensador parte de una idea fundamental: todo sucede en el mundo por necesidad, lo que significa filosóficamente que ningún conocimiento es casual, todo está exactamente determinado si algo es necesario es porque no hay ninguna razón que le impida existir (Ferrater, 2008,610).

Leibniz nació en la ciudad alemana de Leipzig, entre sus obras se destacan “nuevos ensayos sobre el entendimiento humano” entre otros. Frente al monismo de Spinoza y el dualismo cartesiano propone una concepción pluralista (Ferrater, 2008,765) comparte la idea de Descartes de la sustancia como realidad autónoma e independiente, pero lejos de reducirla a los dos tipos expuestas por el autor antes señalado, afirma la existencia de una infinidad de sustancias simples y no materiales.

Durante los siglos XVII y XVIII surge la postura filosófica del empirismo británico, antítesis del pensamiento racionalista que rechaza todo pensamiento basado en la experiencia sensible. El empirismo británico se inspira en los presupuestos de Francis Bacon (1561–1626) nació en Londres; se ocupa de la filosofía de la ciencia y crítica los métodos escolásticos, ante su falta de fiabilidad, sostiene que el progreso de la ciencia sólo es posible si está fundamentada sobre un método adecuado.

Del mismo modo, defiende un método experimental, basado en un riguroso control de las observaciones, requisito necesario para alcanzar la generalización de los principios universales, es decir el método denominado

inductivo. Su obra fundamental es “Novum Organum”, está estructurada en dos partes, la liberación del error y la construcción del saber. El empirismo continúa con la obra de Thomas Hobbes (1588–1679) nació en Inglaterra, niega el dualismo de Descartes, elabora una concepción de la naturaleza denominada materialismo mecanicista del universo, cuyo concepto básico es el movimiento y concluye que los elementos que constituyen la realidad son las partículas materiales o átomos, todo en definitiva es cuerpo. Entre sus obras se destaca “Elementos de ley natural y política”.

La teoría de las ideas de Hobbes coincide con la de John Locke (1632–1704) filósofo quien nació en Inglaterra. Ambos consideran que la experiencia es la única fuente de conocimiento y que todas las ideas proceden de los datos facilitados por los sentidos. Para Locke no existen las ideas innatas, argumentadas por el racionalista francés, nada es previo al aprendizaje empírico, la mente es una hoja de papel en blanco (tabla rasa) y el único modo de escribir sobre ella es por medio de la experiencia sensible resultado de la incidencia de los fenómenos físicos sobre los sentidos. Primer representante del empirismo anglosajón, entre sus obras fundamentales se destaca: “Ensayo sobre el entendimiento humano”.

Para culminar entre las figuras principales del empirismo británico se describe la posición radical sostenida por David Hume (1711–1776) quien nació en Edimburgo, considera en su obra titulada “Tratado de naturaleza humana”, que para desentrañar las leyes del conocimiento humano es necesario comprobar la validez de esta conexión causal.

La deducción de un efecto a partir de una causa no es posible lógicamente, sino que sólo puede deducirse por medio de la experiencia. Hume se destaca más en su denuncia acerca de las deficiencias de la lógica que a la solución de los problemas filosóficos. Sostuvo un empirismo muy estricto, reacio a toda explicación no basada en la experiencia sensible (Treatise, I, i 1. en el Enquiry Sección II), lo que condujo al estancamiento de la filosofía durante la época.

Durante el siglo XVIII denominado también el siglo de las Luces, surge en Europa un movimiento intelectual conocido como la ilustración que conformó una tendencia de opinión sustentada en una particular visión de hombre y mundo, y un ejercicio del saber cada vez más laico y racional. El rasgo característico del pensamiento ilustrado es la absoluta confianza en los poderes de la razón como instrumento idóneo para resolver todos los problemas humanos, filosóficos, científicos, religiosos y políticos. A continuación se describen brevemente las doctrinas de tres pensadores ilustres de este movimiento: Montesquieu, Voltaire y Rousseau.

Montesquieu, se considera el primer pensador de la Ilustración francesa, su pensamiento gira en torno a dos aspectos básicos: la conciencia histórica y la libertad política, el estudio histórico sólo puede entenderse si se adquiere una clara conciencia de las vinculaciones entre los acontecimientos del pasado, necesariamente subordinadas a la naturaleza de los pueblos mismos, es decir, a su cultura, folclore, religiones, etc. En relación a su

pasión por la libertad política proviene de su admiración por la Constitución Inglesa. Además afirmaba que la teoría política debe ser positiva, es decir, verificada no por abstracts sino por hechos de la experiencia y provenir de rigurosos análisis fácticos. Para Montesquieu, el Estado implicaba una reorganización del derecho positivo dividido en derecho de gentes, político y civil. El primero regula las relaciones entre las comunidades, el derecho político las relaciones ciudadano-estado y el derecho civil regula los derechos individuales del ciudadano.

En cuanto a su pensamiento político, hoy aún vigente, propuso el conocido principio de la separación de los poderes públicos, la conservación del bien supremo de la libertad política el ejercicio equilibrado de la autoridad en tres ámbitos de actuación diferentes; el ejecutivo, el legislativo y el judicial. Este sistema de contrapesos recíprocos conforma un recurso necesario para garantizar la inviolabilidad de los derechos regulados en la constitución.

La expresión máxima de la ideología ilustrada, se encuentra en el pensamiento crítico y antidogmático de Voltaire, quien pertenece a otra generación de pensadores ilustrados mucho más involucrados en la lucha contra el oscurantismo irracional y la intransigencia fanática. El antidogmatismo de este pensador se dirigió contra los sistemas filosóficos totalitarios, la tradición política y la iglesia.

Las ideas filosóficas de Voltaire preceden de Locke y de Newton,

considera que sólo una reforma social y administrativa realizada por los ingleses es posible depurar al Estado de los residuos feudales que lo caracterizan, según Voltaire, el ejercicio del poder debe apoyarse sobre principios laicos, pues la causa del retraso de Francia se debe a la intromisión de la Iglesia en los asuntos del gobierno. Ante estas posiciones combatió con energía la tiranía eclesiástica, la intransigencia clerical y todos los poderes destinados a oprimir la razón humana.

Rousseau (1712-1778), nació en Ginebra-Suiza compartió muchos rasgos del movimiento ilustrado, sin embargo se consideró que su pensamiento se encuentra más cerca del romanticismo que de la ilustración. Entre sus obras se destacan: “El Emilio”, una reflexión acerca de la educación y “el Contrato Social”, exposición de su teoría política. De tal manera que concibe necesaria la transformación radical de la sociedad moderna, preserva y envilecedora para el ser humano, en una nueva sociedad que garantice la dignidad de la persona, su libertad, el libre ejercicio de sus derechos, la integridad de sus bienes y el respeto a la comunidad.

En “El Emilio” esboza un modelo educativo basado en el respeto del instinto natural del individuo, afirma además que sólo promoviendo el libre desarrollo de la naturaleza individual, podrá el docente generar la realización fluida de la personalidad interna de sus alumnos. Finalizando el siglo XVIII, un gran filósofo y teólogo alemán, Immanuel Kant (1724–1804), elevó la filosofía del escepticismo asumido por las teorías del empirismo británico y alteró radicalmente el curso del pensamiento occidental. Se caracterizó por

su agudísima crítica y generó la “revolución copernicana”, en el ámbito filosófico.

Si a partir de Copérnico hubo que aceptarse la traslación de la Tierra en torno al Sol, a partir de Kant se postula que el objeto debe ser concebido como supeditado al sujeto; en oposición a la epistemología anterior. Kant, uno de los más grandes hombres de la filosofía moderna publicó varias obras entre las cuales se destaca la “Crítica de la razón pura”, en ella el autor describe de manera sistemática su revolucionaria epistemología, ampliamente reformada en una segunda edición titulada: “Crítica de la razón práctica”.

El propósito fundamental de su epistemología es la denuncia de la naturaleza es contradictoria a la razón”, el autor sostiene que, cuando la razón se aplica a la especulación metafísica, se envuelve en contradicciones, generando un conflicto racional que denomina como antinomias, es decir, la respuesta doble positiva (tesis) y negativa (antítesis) que el intelecto humano deduce de una misma situación.

Las antinomias son un ejemplo de cómo las deficiencias de la razón comprometen el conocimiento humano, es el descubrimiento de la raíz de las antinomias el medio para aclarar el funcionamiento del entendimiento humano. Además este pensador clasifica los juicios o proposiciones en: apriori o innatas en la mente humana, a posteriori originadas de la experiencia y sintéticas a priori. El criterio para pasar de la intuición al entendimiento es poder formular juicios acerca de lo entendido, por lo tanto

existen conceptos necesarios para formular los juicios; las llamadas categorías, consideradas condiciones necesarias para el conocimiento. Argumenta Kant, que se aplicaran sólo a lo transmitido por los sentidos, la razón nunca incurrirá en contradicciones.

La ética Kantiana parte del análisis de la razón en su práctica referida al comportamiento humano. En este sentido, su función esencial es la razón no la emoción; para Kant la razón es el único medio de conferir a la moral un carácter universal (K. r.v.V.,A 320/B). Paralelamente, surgen otros pensadores idealistas, entre los cuales se señala a Hegel (en lecciones sobre filosofía de la historia), quien desarrolló en base a supuestos idealistas un sistema filosófico, en él propuso la dialéctica como método lógico para abrir todos los accesos al saber absoluto.

Las categorías fundamentales de Hegel son tres: ser, esencia y concepto; clasificadas en numerosas partes por medio de complejos argumentos dialécticos, las categorías van cambiando, superándose y conservándose, hasta llegar a la idea absoluta. Para entender la realidad es necesario aplicar todo el sistema; desarrollando de esta manera, la esencia del pensamiento hegeliano: “la absoluta identidad de lo real a lo racional”. De esta manera, la doctrina de Hegel representa la culminación del idealismo, ésta se convirtió en punto de referencia para la comprensión de las escuelas de pensamientos posteriores.

Seguidamente se presentan el pensamiento filosófico de las doctrinas materialistas sustentado en el marxismo, fenómeno histórico y sociológico

que ha presentado implicaciones históricas, sin el cual sería imposible entender a la evolución de la humanidad. En el origen de este fenómeno se encuentra la labor filosófica de un gran pensador, el alemán Kart Marx.

Se destacó por la perspectiva práctica con la que abordó la elaboración de su pensamiento. Su doctrina está basada en torno a temas como el trabajo, las clases sociales y la economía que sirvieron para elaborar una explicación de la realidad humana de manera rigurosa exhaustiva y científica. También es importante destacar que el pensamiento marxista abordó la interpretación de las cuestiones sociales e históricas desde un tema principal: la lucha de clases.

Según Marx, el individuo está alienado económicamente dado el desequilibrio en las relaciones de producción que genera el modelo económico capitalista. El monopolio de los medios de producción por parte de una élite de propietarios deshumaniza y esclaviza al proletariado convirtiéndolo en una mercancía sometidas a las leyes del mercado.

Este autor cree en la posibilidad de interpretar el mundo a través del esquema de oposición de contrarios, es decir todo nace en conflicto, pero en la base del cambio no se encuentran las causas espirituales sino las materiales. Sostiene también este autor, que las circunstancias socioeconómicas son las que determinan el modo de pensar del hombre y no a la inversa. De esta manera el materialismo dialéctico es un método científico capaz de predecir la evolución de los acontecimientos. Este

materialismo dialéctico se transforma en histórico.

Profundizando sus investigaciones Marx arguye lo siguiente: la alienación económica es el fundamento de todas las demás alienaciones, para liberar al hombre es necesaria la educación popular, el hombre se vincula con sus semejantes para satisfacer sus necesidades humanas, generando la primera acción histórica del ser humano, el vínculo del trabajo productivo une a los hombres y funda la sociedad dividida en clases, la división social del trabajo da lugar a las relaciones de producción entre los miembros de una comunidad.

Este pensador también destaca que en las sociedades donde los medios de producción son de propiedad privada se genera un reparto desigual del trabajo y la riqueza generada, dando lugar a la existencia de antagonismos entre las clases privilegiadas y las desfavorecidas. Desde este punto de vista surge la idea del materialismo histórico.

Para concluir la teoría Marxista, designa la noción de praxis a través de la práctica revolucionaria contra el poder político imperante, satisface la obligación moral de intervenir en el discurso histórico para impulsar el proceso dialéctico basado en la desintegración de la sociedad burguesa, el fortalecimiento del proletariado y la implantación del comunismo. Este pensamiento de Karl Marx cambió radicalmente la historia política y económica de la humanidad a lo largo del siglo XX.

Para el siglo XIX, surge la doctrina filosófica del Positivismo, el filósofo, matemático y físico francés, Augusto Comte (1798–1857) es considerado

como fundador. Su pensamiento estuvo inspirado en el empirismo de Hume sostiene que el objeto del saber auténtico no puede ser el estudio de las causas últimas de los fenómenos, sino el análisis del comportamiento de los mismos; es decir, el cómo y no el por qué.

Propone además que el filósofo positivista debe combatir los oscuros principios metafísicos y se imponga el discurso de las leyes científicas, el objetivo de filosofía es procurar la unidad de la ciencia, con el propósito de transformar la sociedad. Para garantizar la unidad del saber es necesario un ordenamiento que, al tiempo que reconozca la diversidad de lo científico vincule lógicamente sus distintas manifestaciones.

Comte admite seis únicas ciencias fundamentales, las matemáticas son la base de la clasificación porque llegaron antes que ninguna otra al estado científico, y en él se hallan desde hace milenios. Le siguió a una gran distancia temporal la astronomía, luego la física, la química, la biología y la sociología en la cúspide del conocimiento humano, una vez convertida en ciencia la sociología se desarrollan las leyes generales de la evolución humana y se fortalece la organización social.

También afirma el filósofo Comte que el conocimiento científico se fundamenta en la observación empírica de los fenómenos es decir, el proceso de investigación científica parte de descubrir los hechos a través de los sentidos y de revelar los patrones que surgen, para la obtención de una teoría general a través de la reflexión. El positivismo se extendió con rapidez por todo el continente, generando el positivismo utilitarista, un ejemplo son

los aportes del pensador inglés John Stuart Mill (1806–1873) quien inspirado en la doctrina comtiana plantea que su postura moral está basada en el pensamiento empirista, de que lo útil es lo correcto (Ferrater, 2008,817).

Además plantea la inducción (de lo particular a lo general) como la vía óptima para la obtención del conocimiento científico. También, surge el positivismo evolucionista de Hebert Spencer (1820–1903) impulsado por la Teoría de Darwin. Para este pensador, la ciencia y la religión, no se contradicen, sino que se complementan mutuamente, para llegar al conocimiento máximo.

Albert Einstein (1879–1955); pensador físico alemán, extraordinario científico, fue galardonado en Alemania 1921 como Premio Nobel de Física, su reputación no sólo fue por sus triunfos científicos sino en su trayectoria como activista del pacifismo y los derechos humanos. Además replantea los fundamentos científicos del siglo XX al formular las bases de las teorías especial y general de la relatividad. Entre sus postulados la base de la teoría de la relatividad; establece que: “las leyes de la naturaleza deberían tener el mismo aspecto para todos los observadores que se movieran libremente” (Hawking, 2004,9).

Es decir, en la teoría de la relatividad, cada observador tiene su propia medida de tiempo, todo es relativo y no hay reglas morales absolutas. También es importante destacar que la teoría general de la relatividad conformó la nueva teoría del espacio-tiempo curvado para diferenciarla

de la teoría general sin gravedad conocida como teoría especial de la relatividad. En las últimas décadas del siglo XIX se desarrolló, en casi todos los países de Europa una corriente antipositivista que terminó dominando gran parte del pensamiento occidental en el siglo XX. Las dos tendencias antipositivistas son el vitalismo de Nietzsche, Bergson y la fenomenología de Husserl.

Friedrich Nietzsche (1844–1900) nació, en Alemania, estudió teología y filología, además rechazó el valor absoluto de la ciencia, afirmaba la incapacidad de la investigación científica para abordar la realidad más profunda del hombre y se predicaban, como recurso para el acceso a esta esencia velada, métodos contrarios a la razón, tales como el sentimiento, la liberación moral y la intuición.

En la obra de Nietzsche se evidencia una doble vertiente que siguió, su pensamiento. Por una parte, la faceta crítica, el análisis destructivo de la tradición occidental encarnada en la religión, la filosofía y la moral. Por otra parte, la constructiva, el intento positivo de ofrecer una explicación de la vida y su oculto trasfondo. Esta explicación desarrollada en forma fragmentada (parábolas, aforismo, metáforas poéticas) se articulan en torno a tres temas esenciales en el pensamiento nietzscheano: la voluntad del poder, el superhombre y el mito del eterno retorno.

Henri Bergson (1859–1941) filósofo francés, desde la crítica a la razón, reivindicó la importancia de la intuición como órgano supremo del conocimiento. En opinión de este pensador, la intuición es el órgano supremo

del conocimiento, que puede rebasar el entramado conceptual, la estática geometría de las leyes físicas y captar el fluir permanente de la realidad. La verdadera filosofía no consiste en conocer desde la distancia, como argumentaban los positivistas, sino en involucrarse en el devenir universal.

La segunda gran crítica del positivismo se evidencia en la obra del alemán Husserl (1859–1938), filósofo alemán impulsor y fundador del método fenomenológico. Al contrario de los vitalistas, Husserl sostenía una gran estima por la ciencia, su propósito fue defender la filosofía como verdadera ciencia rigurosa y él criticó la forma de hacer ciencia basada en el modelo newtoniano.

La teoría filosófica de Husserl (1991) en su perspectiva clásica la define como el método que permite describir el sentido de las cosas, viviéndolas como fenómenos de conciencia. Según esta corriente el fenómeno es observado desde adentro del sujeto de estudio, se busca la esencia en su conciencia, es la vuelta al mundo vivido en la búsqueda del significado del fenómeno. Durante este proceso Husserl incorpora la *epoché* que significa desconexión, interrupción o suspensión de juicios, o sea desprenderse de las preconcepciones valiéndose del poder de la reflexión y de la racionalidad autoconsciente.

El método de Husserl (1991) concede absoluta primacía a la conciencia y a partir de ella se construye la intersubjetividad, basada en la experiencia de los otros, además propone que la conciencia construye intersubjetivamente la verdad. Se le asocia a lo inductivo, holístico, subjetivo,

creíble, lo intuitivo, lo intangible (sentimiento); en sí una apertura al mundo.

Siguiendo su método, Husserl (1991) sostiene que todos los hombres tienen conciencia y es el conocimiento verdadero del otro ser, lo que obliga a penetrar en su mundo vivido, para ello es necesario hacerlo desde su mundo de vida, éste surge de lo cotidiano del vivir que tiene una comunidad humana; es este el punto de partida de la conceptualización que genera el modo de conocer. También arguye que cuando se ha logrado el ego y sus funciones trascendentales, se toma conciencia de que se está en una esfera de evidencias que lleva en sí su propia validación y destaca que no se trata de asegurar la objetividad sino la comprensión fenomenológica.

Un siglo después, surge más que una corriente de pensamiento, el existencialismo como una actitud ante el mundo. Para el análisis de la existencia y sus evidencias concretas, los pensadores existencialistas afirmaron como único recurso válido el método existencialista, mostrando gran influencia con las tesis de Husserl, rescatando el interés por los fenómenos y no por las varias reflexiones metafísicas. Entre los representantes del existencialismo alemán se destacó Martin Heidegger y por existencialismo francés, Jean-Paul Sartre.

En consecuencia, para descubrir el significado del ser de una manera diferente a la tradición positivista. La fenomenología hermenéutica como método investigativo se basa en la filosofía ontológica de Heidegger y se fundamenta en los siguientes supuestos filosóficos sobre el ser humano:

- 1) Los seres humanos tienen mundo. Para Heidegger estar en el mundo es existir, el mundo es un conjunto de relaciones, prácticas y compromisos adquiridos en una cultura, donde interviene un elemento básico que es el lenguaje.
- 2) La persona es un ser para quien las cosas tienen significados. El significado de las cosas se basa en distinciones que realizan las personas en la práctica de su vida diaria, moldeadas por la cultura y el lenguaje.
- 3) La persona es un autointerpretativo, cuando los seres humanos expresan, actúan, se comportan o les interesa, asumen posturas según lo que son.

La persona como un ser temporal, Heidegger denomina al tiempo, temporalidad y para él, el tiempo es constitutivo del ser o la existencia. En consecuencia, para este pensador lo característico del ser humano es, su transitoriedad, su condición provisional en un mundo, existe en su conciencia y por lo tanto él se encarga de construir con cada uno de sus actos.

Además también distingue dos tipos de existencia la inauténtica o cotidiana y la auténtica que se llega a través de la angustia. La angustia hace percibir al hombre su condición de ser finito y le muestra que su existencia se funda en el vacío absoluto. Finalmente es importante destacar que para Heidegger ser en el mundo es un lugar de cuestionamiento para el hombre y que el hombre vive con la muerte y la angustia refugiadas en él.

Sartre (1905–1980) nació en París, el pensamiento sartriano descansa sobre dos supuestos básicos: la negación de todo valor y ley objetivo y la afirmación de la falta de sentido de la vida misma. Sartre es el pensador más celebre y representativo del movimiento existencialista, llegó al existencialismo después de la fenomenología, por lo que su doctrina se aproxima a la de Heidegger.

Según este pensador francés, el hombre está obligado a elegir sus actos en un repertorio infinito de posibilidades u opciones existenciales, que lejos de ser gratificante terminar por asumir al ser humano en una confusión angustiosa e insoportable. Vivir consiste, en la exigencia de poner en práctica nuestra libertad de elección y escapar de esta libertad es imposible (Ferrater, 2008,526).

Durante el siglo XX surgieron diferentes corrientes filosóficas contemporáneas. Entre sus representantes se puede señalar a Ortega y Gasset (1883–1955), uno de los pensadores españoles más influyente en el ámbito intelectual de su tiempo y uno de los filósofos más importantes de la historia de su país, señala que “hay tantas verdades como puntos de vista” (Martínez, 2008,246), no puede existir una perspectiva única y superior, sino diversas perspectivas complementarias que parten de un hecho fundamental e incuestionable.

Es decir, existen tantas verdades como diversos puntos de vista. Este pensador crítica al racionalismo tradicional, considera que el hombre no existe porque piensa, sino al revés, “piensa porque existe. Otros

representantes de la primera parte de la filosofía contemporánea fueron: Russell y Wittgenstein.

La ciencia social es según Weber (1864-1920) una ciencia, de la realidad, su objetivo es investigar la realidad pasada o presente de fenómenos culturales, en su concreción respectiva. Para Weber comprender significa descubrir la realidad, su estructura está condicionada por el hecho de que el ser humano puede subordinarse a significaciones, a valores, que lo determinan en el vivir. Weber, sociólogo alemán, amplía el concepto de vivencia, como toda situación concreta, significativa y descriptible en su plena realidad, mediante un grupo infinito de propiedades diferenciadas.

En consecuencia, comprender la vivencia significa además de ir más allá de lo dado por el vivir en el conocimiento penetrar en los contenidos que influyen en la vivencia misma. Para Weber, en el comprender se elevan a la conciencia los verdaderos contenidos de las vivencias y es en el comprender que se basan las ciencias modernas del espíritu.

En resumen comprender es, de esta manera, una técnica mayéutica que conduce a la verdad. Por otra parte, Weber (1969) arguye que la acción social tiene el sentido que le da el agente en su intención de interactuar con el otro, entremezclado con creencias, valoraciones, perspectivas y sentimientos. Para comprender la acción social, Weber las clasifica en 4 tipos:

- a) De finalidad racional o acción instrumental, cuyo modelo es la acción económica, donde el actor social busca la eficacia de los medios respecto a los fines.

- b) De valoración racional, en la que la decisión sobre los fines se somete a una valoración moral.
- c) De acción afectiva, en la que la acción queda influida por las emociones.
- d) De acción tradicional, en la que la acción se produce por las costumbres y tradiciones.

Estas acciones sociales se mezclan en la realidad social y pueden no darse puras, también existe la posibilidad de entender el conjunto de acciones sociales divididas en dos grupos mayores: las acciones racionales y las irracionales.

Bertrán Russell (1872–1970) filósofo británico es considerado uno de los pensadores más lúcidos del siglo XX, afirma que la ciencia será igual pero no superior al arte. Su pensamiento se desarrolló en torno a la relación lógica y lenguaje, además aseveró que el mundo se compone de hechos lógicamente relacionados entre sí

. Es representante inicial de la corriente filosófica contemporánea: la filosofía de la ciencia o movimiento analítico que nació en el ámbito anglosajón y considera el análisis del lenguaje como medio para abordar los problemas planteados por la metodología científica.

Ludwing Wittgenstein (1889–1951), austríaco, figura central de la filosofía de la ciencia e inspirador de la segunda y tercera fase del atomismo lógico iniciado por Russell. En su primera fase Wittgenstein sólo reconoce como válidos los lenguajes matemáticos y empíricos develando la nulidad del

conocimiento filosófico, en la segunda fase, reconoce el valor relativo de uso que cada uno de los diferentes tipos lingüísticos tiene en su ámbito específico y asevera que cualquier lenguaje que observe sus propias reglas es digno de reconocimiento.

Seguidamente, surge la filosofía analítica basada en el estudio del lenguaje como medio para determinar la naturaleza del pensamiento humano, basada en las investigaciones de la segunda fase de Wittgenstein. Esta orientación se articuló en dos centros las universidades de Oxford y Cambridge, la escuela de Cambridge desarrollo la tesis acerca del uso cotidiano de cada una de las categorías lingüísticas el sentido de las palabras debe analizarse sin que medie limitación doctrinal o terminológica alguna, por distorsionado que aparezca el significado de las proposiciones metafísicas hay que intentar descubrirlas.

La escuela de Oxford complementó las enseñanzas de la segunda fase de Wittgenstein, al considerar que el análisis de las diferentes estructuras lingüísticas que se manifiestan en cada tipo lingüístico deberá proporcionar una gran ayuda para comprender la naturaleza lógica del pensamiento humano.

Karl Popper (1902–1994) lógico, metodológico racional, filósofo y epistemólogo austríaco, ha dado a su filosofía el nombre de racionalismo crítico. Su mérito fundamental como filósofo de la ciencia es creer la posibilidad de construir una lógica de investigación empírica valedera para las ciencias naturales y sociales.

Además establece que la ciencia no empieza con la recolección y registro de datos de observación sino con un problema y que la formulación de la teoría precede siempre lógicamente y genéticamente bajo la forma de una conjetura. En la teoría de la ciencia de Popper, la búsqueda de la certeza o epistemología propuesta por el empirismo lógico o del significado, caracterizado “por sus dificultades intrínsecas insuperables”. (Popper, 1977, 118), es reemplazada por una concepción falibilista del conocimiento humano, pues toda teoría científica por motivos lógicos puede perder su carácter hipotético y conjetural porque toda aserción científica debe, en principio ser falseable.

En este sentido, Popper (1973) expresa:

La ciencia no es un sistema de aserciones ciertas o establecidas de una vez por todas, y no es un sistema que avanza constantemente hacia un estado definitivo. Nuestra ciencia no es conocimiento [episteme]: nunca puede alcanzar la verdad (p.308).

La idea de ciencia que postula Popper no puede decretar ninguna verdad última, oponiéndose de esta manera al conocimiento concluyente. También es importante resaltar que concibe el error como punto de partida de lo verdadero el reconocimiento de los errores, es lo que permite el avance de la ciencia, es decir el conocimiento progresa a través de continuas rectificaciones de pensamientos, doctrinas y teorías elaboradas en el pasado.

En consecuencia, la direccionalidad de la ciencia en cuanto a su práctica social es compleja y conflictiva y en cuanto a su hacer científico es largo, profundo y pesado, sin embargo, todo error indica el camino a

evitar. Otro aspecto importante a destacar con respecto a Popper (1977) es que propone el criterio de demarcación y también reconfirma su posición precisando las condiciones necesarias para el desarrollo del conocimiento y señala que la nueva teoría debe provenir de una simple idea novedosa e importante, debe ser probada y finalmente esta teoría debe pasar por pruebas nuevas y duras. Este criterio de prueba o “refutabilidad” del método es primordial para hacer la demarcación entre la ciencia y la pseudociencia.

En resumen, cabe señalar como aspecto esencial de Popper su defensa a la objetividad y el contraataque a las posiciones subjetivistas, propone una teoría discutible, expuesta a la discusión racional, que pueda ser sometida a prueba y que no se dirija sólo a nuestra intuición subjetiva. También se destaca su asociación con el racionalismo lógico y su no creencia en los procedimientos de verificación.

Para establecer la refutabilidad como criterio de demarcación, Popper (1977) critica el criterio de demarcación admitido por los neopositivistas del Círculo de Viena. Sostiene estos que el criterio para aceptar un enunciado como científico y significativo, es su verificabilidad, y que todo enunciado no verificable no es científico y por lo tanto carece de significado. Popper (1977) arguye, frente a este criterio empirista del significado, que el problema está en decidir que es científico y qué no lo es, y que no debe identificarse científico con significativo y lo ejemplifica con los metafísicos – filosóficos y ratifica que el carácter científico de un enunciado reside en su refutabilidad, pero no en el significado.

La asimetría lógica entre verificación y refutación, cuando se trata de enunciados universales justifica la afirmación de Popper cuando señala que la confirmación de hipótesis es irrelevante para establecer la verdad de una teoría, dado que un enunciado universal no es lógicamente verificable, mientras que en la refutación, basta un solo caso de refutación para rechazar como falso un enunciado universal. En consecuencia para Popper en la metodología científica no interesa esforzarse por la confirmación de las teorías y de las hipótesis científicas.

La concepción heredada de la ciencia e impulsada por los patrocinadores de los Círculos de Viena y el neopositivismo, sostenían una concepción de la ciencia basada en el inductivismo. La ciencia para la época es inductiva y las hipótesis proceden de las generalizaciones de los casos observados; además una hipótesis es verdadera sometiéndola a la contrastación, cuyo resultado puede ser la confirmación o refutación. Si la hipótesis es confirmada por el método experimental se admite como verdadera o probable, este método de justificación es también inductivo, dado que se apoya en el esquema lógico de confirmación de hipótesis.

Ante esta teoría inductiva de la ciencia, Popper propone su deductivismo y plantea que el proceso científico debe concebirse como una elaboración hipótesis, a modo de conjeturas de las que se extraen predicciones que se contrastan con hechos que pueden refutarlas, con el propósito de eliminar las que resulten falsas. Este método es llamado de conjeturas y refutaciones, -y establece que es la teoría la que muestra que

hechos se deben observar; los hechos se deducen de la teoría y finalmente, la pondrán a prueba de la manera más rigurosa posible.

Para Popper, el criterio del carácter científico de un enunciado reside en su refutabilidad, pero no en el significado. Esta fundamentación de refutabilidad como criterio lleva al desarrollo de una nueva concepción de ciencia y de teoría científica, denominado racionalismo crítico, relacionado con el método deductivo, posición cientísta que tiene opositores como: Habermas, Kuhn y Feyerabend – Thomas Kuhn (1922–1996) se opone al falsacionismo de Popper, y con la introducción al concepto de paradigma, niega la universalidad de la lógica dado que la aceptación o rechazo de una teoría científica depende del paradigma establecido como dominante, hasta que otro lo desplace.

Thomas Kuhn (1922–1996) filósofo estadounidense, entre sus obras se destaca, “la estructura de las revoluciones científicas”, publicada en 1962 y convertida en el símbolo de una nueva imagen de la ciencia, en el mundo anglosajón, que abre nuevas perspectivas en la evolución de la ciencia, gracias a los puntos centrales en los cuales basa, lo que representa una postura contra la lógica y el empirismo.

Para Kuhn (1978) la historia de la ciencia tiene períodos de crisis o revoluciones y de ciencia normal. Además propone y vincula el término paradigma con “ciencia normal” pues es en su práctica “normal” que la ciencia debe responder al paradigma dominante. La ciencia normal es vista como una aplicación de recetas sin cuestionar sus principios, o enigmas que

son los problemas a resolver en la ciencia normal. En su aplicabilidad, las crisis comienzan por un cuestionamiento al paradigma, por su debilitamiento permanente de las reglas de investigación normal y en consecuencia surge la necesidad de considerar otros tipos de investigación.

Para el autor antes referido, las revoluciones científicas aparecen cuando los especialistas no pueden ignorar las anomalías que se derivan de la tradición establecida en la práctica científica, también surgen ante la acumulación de fracasos y cuando los expertos dudan de sus propios principios. En este caso y ante las revoluciones científicas Kuhn (1978) opuso a la ciencia normal, la ciencia extraordinaria, que surge en período de crisis.

En este sentido, Kuhn (1992) considera que: “las revoluciones científicas son en ese momento consideradas como episodios no acumulativos, en los cuales se reemplaza el paradigma total o parcialmente, por un nuevo paradigma incompatible” (p.149). De esta manera, el período de ciencia normal está identificado a un trabajo rutinario y poco novedoso y el paso de un paradigma a otro, representa en los investigadores una construcción fundamentada en elementos diferentes caracterizados por la modificación de sus convicciones y cambios de visiones para adecuarse a una nueva visión de mundo.

En síntesis, las revoluciones científicas son episodios no acumulativos del desarrollo de la ciencia en los que un paradigma antiguo es reemplazado por un nuevo paradigma que es asociado a la ciencia normal y las “ciencias

evolucionadas son asociados con la “ciencia extraordinaria”. La discusión Kuhniana sobre la ciencia supuso un gran cambio en el debate filosófico del momento, dado que el modelo formalista que imperaba fue desafiado por el enfoque historicista de Kuhn según el cual, la ciencia se desarrolla a través de las siguientes fases: establecimiento de un paradigma, ciencia normal, crisis, revolución científica y establecimiento de nuevo paradigma. Además Kuhn (1962) niega que sean la razón y la empiria, los elementos que sostienen el conocimiento y considera que es la fe de las comunidades lo que sustentan el conocimiento, a través del tránsito de un paradigma antiguo a uno nuevo.

Paul Feyerabend (1924–1994) filósofo austríaco, después de difundir las ideas de Popper, a través de sus estudios y publicaciones se convirtió en un disidente de su escuela clásica. Además, considera que no es a través de un método fijo o una teoría única de racionalidad como progresa la ciencia. También afirma que los prejuicios se descubren por contraste y no por análisis. Además fue promotor de una epistemología anarquista, se opuso al positivismo y cuestionó el racionalismo occidental.

Lakatos (1922–1974) se inscribe en la tradición poperiana e interrumpe su perspectiva hegeliana sostenida durante veinte años. Sin embargo, critica la teoría de refutación de Popper como ingenua, además arguye que la falsación de una hipótesis no es suficiente para que un científico abandone sus planteamientos teóricos básicos. Esto lo sustituye por la falsificación sofisticada, en la que considera que una teoría es científica si ha corroborado un

gran contenido empírico en relación a su predecesor o rival, esto es, solamente, si el nuevo contenido lleva al descubrimiento de nuevos hechos.

Además Lakatos (1983) propone una nueva tesis denominada “metodología de programas de investigación. Esta metodología consiste en procedimientos y reglas, algunas indican que camino hay que evitar (heurística negativa), otras qué camino seguir (heurística positiva) y el uso ingenioso para formular hipótesis auxiliares alrededor del núcleo central. También pretende Lakatos (1983) con esta metodología abolir los problemas que no han podido superar Popper y Kuhn.

Estos programas de investigación superan tanto la racionalidad instantánea de Popper, como los cambios irracionales de las revoluciones científicas. Para Lakatos la historia de la ciencia rechaza a Popper y a Kuhn, pues para él tanto las experimentaciones de Popper como las revoluciones de Kuhn se convierten en mitos.

A partir de 1930 surge la escuela de Frankfurt donde se agrupan una serie de filósofos alemanes, que intentaron elaborar una doctrina crítica, anticapitalista, con método eficaz para el análisis integral de las sociedades desarrolladas, bajo postulados marxistas, con una perspectiva ecléctica, multidisciplinaria, orientada por las siguientes disciplinas: antropología, sociología, psicología y economía.

La escuela de Frankfurt en su época, liderizó la protesta antipositivista en las ciencias sociales europeas, mientras que en el ámbito anglosajón se trabaja bajo los supuestos de investigación científica cuantitativa. Esta

escuela fue iniciada por Max Horkheimer (1895–1973) quien propuso la teoría crítica de la sociedad, inspirada en una reformulación del pensamiento marxista y la visión de la ciencia que ellos poseían, positivista y dominada por los métodos cuantitativos.

Junto al autor antes mencionado, otro miembro de esta escuela es el renovador Theodor Adorno (1903–1969), nacido en Suiza. En el primer lustro de los años cuarenta, durante el exilio en Estados Unidos, Horkheimer y Adorno escribieron el texto *Dialéctica de la Ilustración* y en su prólogo manifiestan el deplorable estado de la tradición científica occidental y sostienen que pese a los avances de la actividad científica moderna, existe una creciente decadencia de la cultura teórica.

Otro miembro de la escuela de Frankfurt es Hebert Marcuse (1898–1979), filósofo estadounidense de origen alemán, discípulo de los filósofos antes referidos, Marcuse desarrolló una crítica radical a la civilización industrial, cuya obra se difunde ampliamente, él está de acuerdo con ellos al destacar que la sociedad capitalista se declara neutra e incompleta, es decir la ciencia es dominada por la razón técnica y ésta por la política ejerciendo una hegemonía intelectual y constituyendo un elemento clave de dominación. El concepto de teoría crítica neomarxista se renueva en la Escuela de Frankfurt, como teoría de la emancipación y se propone el desarrollo de una teoría que permita liberar la dominación del pensamiento positivista.

Otro teórico de la segunda generación de la Escuela Frankfurt es;

Jürgen Habermas (1929) filósofo alemán, el más joven de los discípulos de Horkheimer, Adorno y Marcuse, es uno de los representantes de esta tendencia, su pensamiento se nutre de la crítica, pero se distancia del marxismo radical cuando Habermas (1996) expresa:

Una ciencia social crítica es un proceso social que combina la colaboración en el proceso de la crítica con la voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia. La ciencia social crítica será pues aquella que yendo más allá de la crítica aborde la praxis crítica, esto es una forma de práctica en la que la formación de los sujetos tenga su consecuencia directa en una acción social transformadora (p.45)

Para Habermas el conocimiento es una construcción social que tiene un carácter liberador y ético más que dominador y técnico. Identifica tres intereses constitutivos de saberes, en cualquier acto cognitivo; técnico, práctico y emancipatorio, el saber que de cada interés general, da lugar a una ciencia diferente.

El interés técnico abarca el dominio instrumental de la naturaleza y da lugar a las ciencias empírico-analíticas, el interés práctico se basa en la comprensión e interpretación intersubjetiva entre los seres humanos y fundamenta las ciencias hermenéuticas e históricas y el interés emancipador fundamenta las ciencias sociales y filosóficas, sustentadas en criterios de verdad emancipadora.

Básicamente Habermas ha traducido el proyecto de la Teoría Crítica de la sociedad desde el marco conceptual de una filosofía de la consciencia, adaptada a un modelo de sujeto-objeto de cognición y acción, al marco

conceptual de una teoría del lenguaje y de acción comunicativa. Para Habermas, es necesario introducir un modelo de tres vertientes donde el análisis del significado lingüístico queda referido a la idea de entendimiento entre los participantes de la interacción lingüística, es decir apela a la estructura dialógica del lenguaje como fundamento del conocimiento y de la acción, incluyéndose dentro de la corriente filosófica llamada giro lingüístico. Ahora bien, en el concepto de acción comunicativa, la racionalidad está dada por la capacidad de entendimiento entre sujetos, mediante actos de habla. Un acto de habla da a conocer la intención del hablante, pues tiene una estructura autoreferencial y al ejecutar un acto de habla, se dice también que se hace.

Siguiendo esta idea, la teoría de la acción comunicativa propuesta por Habermas (1981) es una teoría de sociedad, sustentada en el lenguaje y en el análisis de las estructuras de la acción, que concibe como rasgo característico de los seres humanos la racionalidad, manifestada objetivamente en el lenguaje: Es decir, la razón consiste en argumentación, un individuo usa el lenguaje en forma racional, cuando aplica procesos de argumentación.

También plantea que la racionalidad comunicativa está contenida en la estructura del habla humana como tal y significa el estándar básico de la racionalidad que comparten los hablantes competentes de las sociedades modernas. Este concepto de racionalidad comunicativa presenta connotaciones que surgen de la experiencia del discurso argumentativo que

produce la unión sin coacción y que genera un consenso logrado por la vía de la racionalidad, sin contradicciones, ni engaños y con igual poder (principio U), es decir nadie puede estar subordinado a otro. Todas estas connotaciones permitirán verificar la verdad de una afirmación.

Michel, Foucault (1926-1984) filósofo francés ataca los conceptos clásicos del humanismo tradicional, analizó las instituciones represivas (cárceles, asilos) y llevó a cabo una crítica radical de las ciencias humanas. Además sostiene que la práctica de la vida se revela en cada discurso y previo a cada discurso está la práctica. De manera que existen diferentes prácticas concretas y separadas que sostienen los discursos, de esta manera Foucault (1978) habla de discursos clínicos, económicos, entre otros.

También Foucault plantea la tesis de la historia arqueológica del conocimiento, tratando de encontrar los orígenes de lo que ha permitido el saber y las teorías, a través de las prácticas discursivas y para su elaboración utiliza una serie de nociones como la de formación discursiva. Foucault (1978) emplea este término en lugar de los conceptos de ciencia, ideología, teoría entre otros.

Además Foucault (1978) asevera que la formación discursiva es un asunto lingüístico que puede y debe ser dicho a partir de una condición dada, en una coyuntura y determinada por el estado de lucha de clases (postulado marxista); y las describe como un conjunto de enunciados que no están ligados entre ellos a ningún nivel de frases, proposiciones o formulaciones sino a nivel de las enunciados. Otro aspecto que es importante señalar con

respecto a Foucault (1978) es que el análisis del discurso lo concibe como una práctica y esta práctica discursiva responde a un conjunto de reglas anónimas e históricas determinadas por el contexto social, el tiempo y el espacio definido a una época dada.

La palabra “postmodernidad” es utópica, el término moderno significa etimológicamente “al modo de hoy”. Por esto “postmoderno” significa “al modo que vendrá después de hoy”. (Martínez, 2000,211). Conceptualmente los postmodernos se rebelan contra las funciones normativas de la tradición e intentan separarse de los vínculos históricos y de las reglas preestablecidas hasta hoy.

La característica de sus obras es lo nuevo, los filósofos postmodernos son contrarios a las tendencias predominantes del siglo XX (fenomenología, existencialismo, crítica marxista, neopositivismo, entre otros). La postmodernidad perdió la confianza en la razón tan defendida por la modernidad, la identifica con un planteamiento radical y una relativización de la cultura occidental, contrario al pensamiento postmoderno expuesto como un pensamiento situacionista y perspectivista. Los pensadores más destacados de las últimas décadas del siglo XX son los franceses Michel Foucault y Gilles Deleuze, el semiólogo italiano Umberto Eco (1932), Ricoeur, Paul, Gadamer, Hans-Georg.

Gilles Deleuze (1925–1995) filósofo francés, impulsor del renacimiento nietzscheano, enfrenta a los tradicionales esquemas dialécticos, sus conceptos de repetición, dirigido a denunciar lo absurdo de la jerarquía

metafísica que se presenta como degradadas las realidades surgidas como emanación de un ente primario.

Umberto Eco: Escritor italiano, nació en 1932, la obra crítica de Eco hace referencia a los valores culturales aparejados al desarrollo de los medios de comunicación masiva en la sociedad contemporánea. Propone la semiótica como procedimiento de análisis global y crea un procedimiento analítico para explicar la interacción individuo-canal comunicativo.

Ricoeur Paul (1913) filósofo francés influido por la fenomenología y el existencialismo ha construido teniendo en cuenta los aportes del psicoanálisis, una filosofía de la interpretación que lo convierte en uno de los principales representantes de la hermenéutica contemporánea. Abordó la problemática del tiempo a través de la narratividad, afirmó que el tiempo se vuelve humano en la medida en que está articulado de modo narrativo y que el relato alcanza su plena significación cuando se vuelve una condición de la existencia temporal.

También el autor mencionado propone la noción de identidad narrativa y plantea que la persona como personaje de relato, comparte una identidad dinámica propia de la historia relatada, es decir la diferencia necesaria para la construcción de la identidad. Cabe destacar además que Ricoeur (1995) en el marco de la teoría de comunicación de Habermas, se propone construir el concepto cotidiano del mundo de la vida a partir de las exposiciones narrativas de los actores sociales dirigidos hacia el entendimiento y la autocomprensión.

Gadamer, Hans-Georg (1900-2002), filósofo alemán, impulsó la hermenéutica moderna, a través de la exploración de la experiencia del lenguaje y de la comunicación artística. La palabra hermenéutica, atendiendo a su etimología se deriva del verbo griego Hermeneuo, que significa interpretar, de allí surge que la hermenéutica es el arte de interpretar los textos o hipertextos. Primitivamente se dedicaba a los textos sagrados como la Biblia y siempre ha estado ligado a la fenomenología porque está asociada a las ciencias humanas. Entre sus representantes están Gadamer, Heidegger, Max Weber y Ricoeur, entre otros.

Para Gadamer, se debe volver a la Dialéctica, pero no enredándose en contradicciones, sino valorando la conversación como un transcurrir de “preguntas y respuestas, en el dar y tomar, en el argumentar en paralelo, y en el ponerse de acuerdo, aquella comunicación de sentido, cuya elaboración como arte es la tarea de la hermenéutica” frente a la tradición literaria (Gadamer, 1992).

También el filósofo antes mencionado, hace otro planteamiento hermenéutico al definir la comprensión como una unidad y contrafuego de lo uno y lo múltiple, en consecuencia el ejercicio hermenéutico apunta desde sí hacia la dialéctica. De igual forma, Gadamer (1992) asevera que comprender no es sólo adquirir o acumular información. “Es siempre una forma de apropiación bajo los supuestos de esas estructuras de prejuicios que el sujeto que comprende pone frente a aquello que quiere entender.

Entender esto significa, entender hermenéuticamente la comprensión

(Gadamer, 2004,18), es decir, considera la comprensión como acuerdo, entendimiento, por lo tanto entenderse es siempre llegar a acuerdos sobre algo. Además, Gadamer (1992) agrega que el verdadero carácter de comprender se vuelve hacer evidente a partir del diálogo platónico, quienes a través de sus diversos puntos de vista participan en una conversación y lo hacen interesados por algo en común; el diálogo. Comprender es siempre entenderse mutuamente sobre lo cual llegamos a un acuerdo a través de la conversación.

“En la conversación se elabora un lenguaje común” (Gadamer, 1992,457) es decir, se despliega un intercambio de opiniones acerca de lo que es común y supera peculiaridades, conocimientos previos y posibilidades de los interlocutores, quienes reconocen sus límites y se abren a una comunidad superior y con ello a la continuidad de las tradiciones y la historia. Gadamer relaciona el objeto histórico a la hermenéutica y arguye que no podemos entendernos a nosotros mismos sí no es en la comprensión de la historia, en la que estamos inmersos y viceversa.

Continuando la idea anterior, Gadamer, ubica el diálogo en el centro de su filosofía, además acoge el planteamiento heideggeriano del “Círculo hermenéutico” en Verdad y Método y entiende la circularidad en término de la pertenencia a la historia, es una remisión de la parte al todo y del todo a la parte, realizada por quien interpreta. Ese ir y venir, permite abrir horizontes cada vez más amplios que, por otra parte no quedan cerrados definitivamente.

Entender la totalidad es entonces, condición para la comprensión de las partes individuales, como momentos del contexto total, el cual a su vez es resultado de su totalidad en momentos individuales. Comprender entonces, es siempre moverse en ese círculo, por lo que se hace esencial el repetido recurso del todo a las partes y viceversa, esto es posible si existe el diálogo, al abrirnos al diálogo tenemos que estar dispuestos a decir algo por los otros, a que ellos tengan la razón y no la tengan las viejas opiniones que tenemos. Darle la razón al otro, es difícil de aceptar, hay que admitir el estar equivocado y aprender a perder, en el juego de la comprensión, lo que se requiere es recuperar el sentido de pluralidad y resaltar la hermenéutica moderna como representante de la cultura del disenso.

#### **2.2.4. PARADIGMAS Y ENFOQUES EPISTÉMICOS**

Los fundamentos filosóficos—epistemológicos de los paradigmas vigentes se remontan al pensamiento griego. En la primera mitad del siglo XX, la filosofía de la ciencia estuvo dominada por los empiristas lógicos que “tomaron el empirismo clásico y las poderosas herramientas de la lógica simbólica como base para sus análisis de la ciencia” (Brown, 1998,12). Es evidente que los empiristas lógicos aceptaron la concepción tradicional de la ciencia.

También es importante destacar que la versión del empirismo dada por Hume, en el entendimiento humano, distingue entre los hechos y las relaciones de ideas; además sostiene que la aritmética, el álgebra y la

geometría están integradas por relaciones de ideas y son las tres exactas y ciertas (Hume, 1966,25).

El empirismo y la nueva lógica simbólica fueron fusionados en una filosofía de la ciencia por el positivismo lógico. El término positivismo fue acuñado por Augusto Comte (1798–1857) quien plantea que el conocimiento científico se fundamenta en la observación empírica de los fenómenos que permiten descubrir y explicar el comportamiento de las cosas en términos de leyes universales susceptibles de ser utilizadas en beneficio de la humanidad, es decir, según este autor la investigación científica parte de descubrir los hechos a través de los sentidos y la reflexión; arguye además que sólo son legítimos los conocimientos fundados sobre la experiencia.

El moderno positivismo lógico y el Círculo de Viena representan una forma de positivismo que adopta la lógica simbólica de los principios matemáticos como su principal herramienta de análisis. Según el positivismo lógico existen dos maneras de investigar que producen conocimiento: la investigación empírica que es tarea de las diversas ciencias y el análisis lógico de la ciencia que es tarea de la filosofía. La doctrina central del positivismo lógico es la función verificacionista del significado, es decir que una proposición es significativa si puede ser verificada empíricamente por un método.

Este modelo científico positivista que imperó por más de tres siglos fue cuestionado inicialmente a principios del siglo XX por los físicos, psicólogos de la Gestalt, más tarde por los lingüistas, luego para la década de los sesenta por los biólogos y los filósofos de la ciencia; quienes manifestaban insatisfacción

con la racionalidad determinista, lineal, unidireccional y reduccionista imperante; generando la necesidad de “reemplazar el modelo axiomático de pensar, razonar y demostrar con su ideal lógico matemático, con una lógica que diera cabida a la auténtica y más empírica realidad del mundo en que vivimos e interactuamos donde existen inconsistencias, incoherencias lógicas y hasta contradicciones conceptuales” (Martínez, 2008,70).

La realidad del mundo actual y sus necesidades son cada vez más complejas. En las últimas década del siglo XX las interconexiones y las interrelaciones de los sistemas biológicos, psicológicos, económicos, políticos, sociales, culturales y ecológicas; se han incrementado de manera que “la investigación científica clásica y tradicional con su enfoque lógico positivista se ha vuelto corta, limitada e insuficiente para abordar estas nuevas realidades (Martínez, 2008,87).

Esto exige superar la parcelación y fragmentación del conocimiento; de tal manera que se requieren concepto más interrelacionados y transdisciplinarios, capaces de generar explicaciones holísticas e integrales, opuestas a las concepciones reduccionistas del mundo y al estudio de diferentes disciplinas aisladas; se necesita una nueva visión de la realidad, un nuevo paradigma.

Los paradigmas epistemológicos ayudan a la investigación a clarificar los procesos de conocimiento. Kuth, Popper y Gadamer entre otros grandes pensadores contemporáneos han realizado aportes referidos a la producción del conocimiento y como avanza la ciencia. Kuhn (1992) lo explica a través

de los conceptos de revolución científica, paradigma y ciencia extraordinaria. Popper (1992), lo explica no por rupturas, sino mediante el concepto de falsación, Gadamer (1992) desde la hermenéutica, las cuales no se explican a la manera de las ciencias exactas y naturales.

De tal manera que el término paradigma presenta diversas acepciones, entre las cuales se destacan la aseveración de ( Kuhn, 1992,13), “los paradigmas son realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a la comunidad científica”, también plantea que una revolución científica se da cuando se produce una ruptura o cambio de paradigma.

Otra definición más amplia es la que aporta (Martínez, 2008,94) considera que el paradigma es “una transformación fundamental de nuestro modo de pensar, de nuestro modo de percibir y de nuestro modo de valorar”. Este autor se suma al paradigma emergente, que nos permita superar el realismo ingenuo y la asfixia reduccionista para conformar una ciencia más integradora ytransdisciplinaria.

En resumen, los significados atribuidos al concepto de paradigma son diversos y dependen de las concepciones epistemológicas que lo fundamenten. Cada corriente científica elige unas bases conceptuales apropiadas, selecciona métodos, técnicas o procedimientos; sin embargo con el tiempo el uso de la orientación seleccionada, la práctica de los métodos y la rutina de las técnicas se convierte en una tradición intelectual y adquiere una actitud rígida y dogmática lo cual se contradice con el sentido de

progreso que caracteriza a la ciencia.

Ahora bien, haciendo referencia al apartado histórico y al pensamiento de la cultura occidental, durante los últimos 500 años, según (Martínez, 1999,32) las orientaciones del pensamiento que se califican como paradigmas epistémicos son cuatro: “Paradigma teológico, filosófico, científico positivista y pospositivista”. El paradigma teológico tiene como núcleo central la religión, se inicia en el mundo judío y se desarrolla con el cristianismo a través de dogmas religiosos, órdenes cósmicas establecidas por Dios y la voluntad divina, reveladas en la Biblia.

Este paradigma adquiere fuerza, luego de la disolución del imperio romano, Europa vivía un clima de caos y la iglesia era la única institución con una referencia doctrinaria y moral consistente. De esta manera la iglesia ejerce un es fuerza persistente para conformar un n uevo orden con los elementos que toma de las distintas tradiciones existentes.

El paradigma filosófico, se desarrolla durante los últimos siglos de la Edad Media, XIII y XIV y especialmente en el Renacimiento, su punto de apoyo es el referente lógico que pasa lentamente de la religión a la razón, de la teología a la filosofía y a la ciencia. El hombre occidental acepta las ideas en la medida que concuerda con su lógica y argumentos basados en la razón.

Así se presenta que los aportes de Bacon y Galileo con sus métodos inductivo-experimental van desplazando a Aristóteles que usó el método deductivo por medio del silogismo. Este paradigma modernista e ilustrado se enfrentó con la religión cristiana, que pasa a ser un asunto de opción personal y

en el siglo XVIII la razón moderna y el arte penetran en los ámbitos intelectuales, científicos, industriales, políticos y sociales del Occidente.

El origen del paradigma científico-positivista se remonta a los griegos, es también llamado Newtoniano-Cartesiano, pues son Newton y Descartes los que le dan las bases físicas y filosóficas, ellos sostenían que sus teoremas matemáticos eran verdades eternas y exactas del mundo real.

Durante casi tres siglos el positivismo conformó el paradigma conceptual de la ciencia, pero se radicalizó con el positivismo lógico y dominó nuestra cultura durante varios siglos. Este paradigma valora y privilegia la objetividad del conocimiento, el individualismo, el determinismo de los fenómenos, la lógica formal, la verificación empírica y se rige por la matemática como regla epistémica del conocer.

Sin embargo en los últimos decenios estos argumentos fueron cuestionados y necesitados de una revisión radical; y son los físicos los que inician una revolución de los conceptos fundamentales de la física, pues consideraban que los ideales positivistas no eran sostenibles ni siquiera en la física y mucho menos en las ciencias humanas.

El paradigma que sigue es el pospositivista, su orientación comienza a gestarse en las décadas de 1950 y 1960, con Dilthey en el campo de la historia y la psicología, Husserl con la fenomenología y Max Weber en sociología, Wittgenstein en física, Von Bertalanffy en la décadas de 1930 y 1940, y las obras de autores como Kuhn, Toulmin, Feyerabend, Lakatos, Polanyi y Popper en las décadas de 1950 y 1960.

Igualmente hacen aportes importantes otros autores de la Gestalt, el estructuralismo francés, el enfoque sistémico y la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt; pero sin embargo el padre de este paradigma pospositivista es el vienés Ludwig Wittgenstein, quien arguye que “las palabras no tienen referentes directos y los significados de las palabras o de las proposiciones se encuentran determinados por los diferentes contextos en que ellos son usadas, que los significados no tienen linderos rígidos y que éstos están formados por el contorno y las circunstancias en que se emplean las palabras” (Martínez, 1999,38).

En este paradigma, se evidencia un sistema dinámico que requiere el uso de un pensamiento o una lógica dialéctica que convierte el lenguaje en un postulado básico de la actividad intelectual del ser humano.

### **2.2.5. CLASIFICACIÓN DE LOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS**

Existen múltiples esquemas para representar la estructura de los procesos de pensamiento, condicionados a las determinadas convicciones, en cuanto a “cómo se concibe el conocimiento, vías de acceso y producción del conocimiento” (Padrón, 1998,3). Esto genera diferencias o variaciones entre la obtención del conocimiento, el predominio de ciertos enfoques epistémicos (lo que Kuhn llamó paradigma), que surgen porque se impuso el correspondiente estilo de pensamiento de los investigadores que lideraron el momento histórico y el respectivo proceso investigativo en los cuales actuaron.

Padrón (1998) propone además en su modelo de Variabilidad de la Investigación Educativa (VIE), la clasificación de los siguientes enfoques epistemológicos: “el empirista – inductivo, el racionalista – deductivo y el introspectivo vivencial” (p. 4). A continuación se profundiza cada uno.

#### **2.2.5.1.EMPIRISTA INDUCTIVO.**

Retomando los procesos evolutivos, el término empirismo proviene de (empeiría) que significa experiencia, esta doctrina sostiene que la única fuente del conocimiento humano es la experiencia, por lo tanto todo saber se deriva de ella y es el único instrumento mediante el cual, progresa el conocimiento. Entre los representantes del empirismo están Francis Bacon (1561–1626), Thomas Hobbes (1588–1679), John Locke (1630–1704), George Berkeley (1685–1753), David Hume (1711–1776), Emmanuel Kant (1724–1804). Esta doctrina se desarrolla en Gran Bretaña en parte del siglo XVII y XVIII.

Ahora bien, la experiencia es un conocimiento empírico que determina un objeto por percepciones, se clasifica en externa e interna. La experiencia externa se produce cuando los datos son suministrados por los sentidos y la experiencia interna cuando los datos son hechos vividos por el sujeto mismo, es decir, vivencias como: los sentimientos, las emociones, etc.

En consecuencia, la investigación científica emplea dos procedimientos esenciales para adquirir esa experiencia. Estos procedimientos son: la observación y la experimentación; la observación consiste en “la aplicación

atenta de los sentidos para conocer y comprobar la producción de los fenómenos a fin de elaborar las leyes” (Fingermann, 1981,1999).

Cuando se quieren conocer hechos exteriores como en el caso de las ciencias de la naturaleza, el instrumento principal son los sentidos, pero para explorar fenómenos y procesos internos se recurre a los datos de la conciencia. Los hombres de ciencia han generado diversos instrumentos para afinar el proceso de observación y aumentar el poder de los sentidos, como: microscopio, telescopio; para aumentar su precisión o instrumento de medida se tiene el cronómetro, la balanza, el micrómetro, etc. y para registrar fenómenos, la fotografía, la radiografía, el cardiógrafo, el sismógrafo y el cronógrafo.

Además el observador debe poseer ciertas condiciones: atención concentrada, imparcialidad, paciencia, espíritu despierto, profundo conocimiento de su especialidad y del fenómeno que es objeto de la investigación. También cabe destacar que la observación debe ser precisa y determinada en forma cuantitativa, es decir medible.

Para el empirismo ésta condición es de gran importancia, puesto que las leyes, para ser rigurosas, deben establecer una relación matemática entre los fenómenos, pero no basta con la simple observación hay que continuar con lapsos de medición acompañada de razonamiento agudos, precisos y experimentales; que conduzcan a la exactitud.

El otro procedimiento para adquirir la experiencia, es la experimentación que “consiste en provocar intencionalmente ciertos fenómenos en

determinadas condiciones” (Fingermann, 1981,202). El sujeto puede repetir los fenómenos todas las veces que quiera para estudiarlos mejor, la experimentación permite al investigador variar las condiciones cuando se produce el fenómeno para ver cómo se comporta éste y establecer con facilidad las relaciones de causalidad, de allí la importancia de la experimentación en la investigación científica. Sin embargo, para otros expertos en el área, esto responde a una visión reduccionista de la realidad porque el sujeto aísla el objeto de estudio para analizarlo.

Siguiendo el enfoque epistemológico – inductivo propuesto por Padrón (1998) también llamado positivista, neopositivista, probabilista y atomista lógico concibe que el producto del conocimiento científico equivale a conocer patrones de regularidad, gracias a la observación de sus repeticiones, lo cual permitirá inferencias probabilísticas de sus comportamientos futuros. En este enfoque, las vías de acceso al conocimiento se captan a través del registro de repeticiones de eventos.

Además, cabe destacar que operativamente en este enfoque se privilegia el método inductivo sustentado en el poder de los instrumentos sensoriales y en el valor de los datos de la experiencia. En consecuencia, el conocimiento es un acto de descubrimiento donde los mecanismos preferidos son: la medición, la experimentación y los tratamientos estadísticos.

Ahora bien, existen diversas acepciones sobre el término método, Fingermann (1981) lo define como “la serie ordenada de procedimientos de

que se hace uso en la investigación científica para obtener la obtención de nuestro conocimientos” (p. 173). Damián (1997) lo designa como “todo procedimiento que aplica algún orden racional, patrones sistemáticos y ordenados ajustados a normas preconcebidas para obtener un determinado objetivo” (p. 65).

Es decir un recorrido racional para obtener un fin; también es importante destacar que el creador del método científico fue Galileo Galilei (1564–1642) y el mismo autor antes citado afirma que consiste en observar algunos hechos característicos para describir las leyes que lo rigen” (Fingermann, 1981,175), sus momentos esenciales lo conforman la observación y la generalización para crear nuevos conocimientos.

Esta creación de nuevos conocimientos a través del método científico se obtienen de diversas formas: mediante la búsqueda de las consecuencias que pueden derivarse de un principio general, es decir, la investigación de efectos desconocidos de causas conocidas (Procedimientos Deductivo) y el otro procedimiento consiste en buscar el principio a que obedece una consecuencia, es decir, la causa desconocida de un efecto conocido (Procedimiento Inductivo).

El representante del método inductivo es el filósofo de Verulam, Francisco Bacon (1561–1626) quien coloca la ciencia sobre la observación de los hechos, situándola sobre bases empíricas, considera que es preciso partir de la experiencia a través de la observación y la experimentación además destaca que hay que volver a la naturaleza, observarla, descubrir sus

para dominarla.

También señala que el método inductivo desempeña el papel principal en la investigación pues sólo a través de su aplicación se pueden descubrir verdades científicas, ascendiendo de los hechos comprobados por la experiencia, a la ley; entendiendo por ley una generalización.

Siguiendo el autor antes citado, la inducción es un método empirista de hallazgo que se fundamenta y recorre diferentes etapas como “1º la observación de los hechos, 2º formulación de hipótesis, o sea una ley provisional, 3º verificación de la hipótesis mediante la experimentación y 4º formulación de la ley definitiva. (Fingermann, 1981,89). Según esta postura, en el razonamiento inductivo se parte de la exploración de una serie de casos particulares para llegar a un juicio universal.

En este mismo sentido (Damián, 1997) afirma “que el razonamiento inductivo se caracteriza por llevarnos de una lista finita de enunciados singulares a la justificación de un enunciado universal” (p.106). Es decir, la inducción parte de hechos particulares. Este razonamiento se sustenta en el principio de verificación, y su criterio de demarcación lo basa en la evidencia observacional y experimental, para los inductivistas el criterio de verificación es el que permite controlar por la experiencia y por los sentidos, los enunciados de la ciencia.

Ahora bien, otra característica del enfoque empírico – inductivo se refiere al uso del lenguaje aritmético – matemático, Hume sostiene que “sólo los razonamientos aritméticos y matemáticos son capaces de alcanzar

certeza” (Brown, 1998,20), es decir que el uso del análisis matemático genera no sólo el rigor y la precisión de nuestros conocimientos sino que faculta llevar los problemas a un grado de generalización que permiten descubrir relaciones y analogías entre fenómenos por que la abstracción y la generalización logran relacionar y unificar los fenómenos según leyes rigurosas, a través en un lenguaje cuantitativo. Finalmente, el enfoque empírico–inductivo se caracteriza por su objeto de estudio, representado por las relaciones de causa–efecto y las repeticiones de los eventos.

Para abordar esta temática, cabe destacar que el objeto de la ciencia es explicar los fenómenos, de allí la frase célebre de Bacon que la ciencia es la investigación de las causas. Según Fingermann (1981) un fenómeno se explica cuando se conocen las condiciones necesarias para la producción de ese fenómeno, de ese cambio, y a esas condiciones las llama causas.

De tal manera que se establece una relación entre los dos fenómenos y no se concibe un hecho sin un antecedente o una causa determinante. En consecuencia para el autor antes citado, surge el principio racional de la causalidad, donde “en el universo todo fenómeno tiene una “causa” es decir que cada “efecto” tiene un antecedente necesario que lo produce invariablemente” (p. 197). Científicamente los conceptos de causa y efecto son correlativos, el uno no puede ser concebido sin el otro, son dos manifestaciones de un mismo proceso en diferentes momentos.

Seguidamente, es importante resaltar que en la ciencia moderna, la noción de ley, está relacionada con la de causa, porque es el principio

que dirige toda investigación científica, en consecuencia la ley se define como “la relación constante y necesaria entre los fenómenos (Fingermann, 1981,197), es decir, la ley es una amplia generalización, expresa un orden constante entre dos hechos y se formula a través de un juicio universal (Anexo 6).

#### **2.2.5.2. RACIONALISTA DEDUCTIVO.**

Otro enfoque epistemológico europeo del siglo XVII es el racionalismo, cuyo fundador y principal filósofo fue Descartes, quien consideró que mediante la razón se pueden alcanzar una serie de verdades absolutas. Entre sus principales representantes son: Malebranche (1638–1677), Espinoza (1632–1677) y Leibniz (1646–1716), con éste último autor el racionalismo logra su más alto nivel y a partir de él se instala la ciencia en toda la filosofía europea. Estos filósofos racionalistas le otorgan un alto valor a la razón, como la única facultad para alcanzar la verdad.

Entre las características del racionalismo se destacan la existencia de ideas innatas, es decir que el ser humano no es un papel en blanco; también lo caracteriza que toma como modelo el método utilizado por la matemática y la geometría, además considera la deducción como el método más adecuado para el ejercicio del pensamiento.

Abordando diversas acepciones del método deductivo, Damián (1997) lo define como “la dirección del pensamiento, que nos permite, a partir de principios elementales supuestos, sacar, correctamente, fórmulas más

complicadas” (p. 84), para Fingermann (1981) “la deducción consiste en partir de un principio general ya conocido para inferir de él consecuencias particulares” (p. 86). Es decir, cuando de un juicio universal se llega a una conclusión particular, se dice que se ha efectuado un razonamiento deductivo.

Todo razonamiento lógico consiste, en inferir de uno o de varios juicios, otro juicio nuevo, que es la conclusión. Esta forma superior de razonamiento es de tipo conceptual, y se le denomina inferencia, inferir es, pues, una operación lógica que consiste en derivar de uno o varios juicios, otro juicio. Cabe destacar que no todo enlace de juicios constituye un raciocinio, para que haya raciocinio es necesario que un juicio sea una consecuencia del otro y el juicio nuevo o resultante es la conclusión.

Entre las características de los razonamientos está que primeramente debe haber un orden lógico entre los juicios, de manera que estén dadas las premisas y la conclusión, además también es importante destacar que el raciocinio debe ser concluyente, es decir, que la conclusión debe surgir de las premisas, o sea la relación de los juicios entre sí. Asimismo, en la matemática, que es una ciencia típicamente deductiva, “se parte de ciertos principios generales que son las nociones matemáticas, como los axiomas los postulados y las definiciones” (Fingermann, 1981,87).

En consecuencia, la lógica y la matemática conforman sistemas formales de inferencia que trabajan con entidades abstractas y operaciones

que comparten el método deductivo. La matemática se ocupa de las demostraciones, además se ha basado en una serie de conceptos como número, magnitud, orden y forma; como ciencia se justifica por su coherencia interna entre los principios axiomáticos y sus conclusiones; las matemáticas miden, comparan, simbolizan, esquematizan. Para el racionalismo la matemática demuestran verdades analíticas a priori sobre la cantidad, esas verdades tomadas de los principios generales de la razón; conforman un conocimiento objetivo de la realidad.

Siguiendo el enfoque racionalista-deductivo planteado por Padrón (1998), también llamado racionalista crítico, deductivista, teórico o teorista, se concibe el conocimiento científico como el diseño de sistemas abstractos universales que se inventan o diseñan no se descubren, en consecuencia el conocimiento es un acto de invención; estos sistemas teóricos se basan en grandes conjeturas o suposiciones acerca del modo en que cierta realidad se genera y se comporta.

Es evidente que en este enfoque tanto las vías de acceso al conocimiento como los mecanismos de producción y validación están dados por la razón; también cabe destacar que operativamente se privilegia el método deductivo, sustentado en el poder de los razonamientos, modelaciones lógico – formales, abstracciones matemáticas y los sistemas de razonamiento en cadena etc. (Anexo 6).

### **2.2.5.3. INTROSPECTIVO VIVENCIAL.**

En otra corriente filosófica perteneciente a los siglos XIX y XX se presentan elementos del existencialismo, donde se resalta el papel crucial de la experiencia la libertad y la lección individual, entre sus representantes está Pascal (1623–1662) quien fue el primero que anticipó las principales inquietudes del existencialismo moderno y rechazó el vigoroso racionalismo pregonado por René Descartes (1596–1650), también cabe mencionar a Kierkegaard (1813–1855) su pensamiento sirvió de base al existencialismo, fue fundador del existencialismo moderno y reaccionó también contra el idealismo absoluto sistemático del filósofo alemán del siglo XIX Georg Wilhem.

Otro representante del existencialismo es Nietzsche (1844–1900) quien realizó transformaciones al pensamiento existencialista, por su parte Heidegger (1889–1976) también reaccionó en contra del intento de fundamentar la filosofía sobre una base racionalista. Sin embargo es Sartre (1905–1980) el primero en dar al término existencialismo un uso masivo al utilizarlo para identificar su propia filosofía y ser el principal representante de un movimiento diferente en Francia, que influyó a nivel internacional después de la II guerra mundial. El existencialismo tiene como método la fenomenología que interpreta al ser como fenómeno que se manifiesta ante la existencia y cuyo principio es la libertad.

Con Husserl (1859–1938) la fenomenología alcanza un importante desarrollo, incorpora en la investigación un campo cognitivo con la

intencionalidad, partiendo del supuesto: la conciencia está ligada al mundo, para Husserl el término “mundo de la vida, hace referencia a las experiencias vividas, conformadas por el mundo de los individuos y las verdades individuales como experiencias intuitivas que se constituyen en datos previos.

Otro elemento de la fenomenología es la descripción, describir en la perspectiva fenomenológica significa restituir la evidencia a la experiencia, acercándose al conocimiento del contexto de investigación, para lo cual, el investigador debe ir despojado de preconcepciones para desarrollar una actitud que le permita conocer el fenómeno tal como es, buscando la autenticidad.

El proceso del análisis fenomenológico implica la descripción de la propia existencia de los sujetos explicitando el sentido y la esencia de los fenómenos con la interpretación, a través de la hermenéutica y la comprensión, conformando un nuevo camino metodológico para las ciencias sociales.

Es así como el paradigma fenomenológico requiere de la hermenéutica para la interpretación, desde esta perspectiva resulta importante la comunicación, la relación cara a cara en la conversación, la emergencia de los contextos, el lenguaje en todas sus formas, expresiones, y los diferentes códigos y símbolos, que conforman una cultura particular (Gadamer, 1992).

Además, los nuevos tiempos y los avances en las ciencias humanas y

sociales van generando nuevos escenarios que por sus características no pueden abordarse con metodologías tradicionales, por constituir problemáticas que provienen de concepciones referidas al o humano, centradas en la valoración cuantitativa y objetivista de la realidad, que al ser explicada a través de estos patrones caen en un círculo vicioso dejando el problema humano fuera de posibles soluciones, alcanzando un conocimiento mediatizado y restringido.

El reclamo actual, requiere una concepción epistemológica vivencial, transformadora, centrada en el o humano. En este sentido la realidad socioeducativa se considera como construcciones cotidianas que deben estudiarse en una perspectiva dialéctica, como mutuas construcciones que se transforman la una a la otra continuamente, esas elaboraciones son de carácter simbólico expresadas mediante el lenguaje, en la comunicación que se logra en la intersubjetividad, generada en el encuentro dialógico con los otros. En este enfoque la realidad socioeducativa se comprende como una realidad social sujeta a cambios, rupturas, construcciones y reconstrucciones. Por ello, su abordaje exige renovadas concepciones epistemológicas y metodológicas que reivindiquen la esencia humana multicultural e interdisciplinaria de la sociedad y de la educación.

Ahora bien, siguiendo esta perspectiva, Padrón (1998) en su clasificación propone el enfoque introspectivo vivencial, también llamado sociohistoricista, fenomenológico, dialéctico –crítico, simbólico– interpretativo o hermenéutico; donde se considera el conocimiento como un acto de

comprensión, en consecuencia el papel de la ciencia se concibe como mecanismo de transformación y emancipación del ser humano, se hace énfasis en la noción de sujeto y de la realidad subjetiva por encima de la noción de objeto o de realidad objetiva.

Además en este enfoque se privilegia el método de Introspección con experiencias vividas, sentidas y compartidas por el investigador, sustentado en interpretaciones hermenéuticas, desarrollo de experiencias socio-culturales, análisis dialécticos, intervenciones en espacios vivenciales y en situaciones problemáticas reales (Anexo 6). Una vez realizada la descripción de las características de los diferentes enfoques epistemológicos, a continuación se resume su contenido en el cuadro presentado a continuación.

De manera resumida, este cuadro ilustra gráficamente las características de los diferentes enfoques epistemológicos propuestos por (Padrón, 1998) y se utilizará para identificar la tipología que caracteriza los enfoques epistemológicos comprometidos en las políticas educativas de la universidad venezolana del 2000 al 2013.

**TABLA 1  
ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS**

| Enfoques Epistemológicos | Naturaleza del Conocimiento | Método de Hallazgo | Método de Constratación | Lenguaje | Objeto de Estudio |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------|-------------------------|----------|-------------------|
|--------------------------|-----------------------------|--------------------|-------------------------|----------|-------------------|

|                         |  |                             |  |                       |  |
|-------------------------|--|-----------------------------|--|-----------------------|--|
| Empirista - Inductivo   | Representación de patrones de regularidad y frecuencia. El conocimiento es un acto de descubrimiento.    | Inducción                   | Experimental                           | Aritmético-Matemático | Relaciones de causa-efecto, repeticiones de eventos. |
| Racionalista Deductivo  | Modelación de procesos generativos   | Deducción                   | Análisis lógico-formal y experimental. | Lógico-matemático.    | Relaciones: Entrada-proceso-salida                   |
| Introspectivo Vivencial | Construcción simbólica subjetiva del mundo social y cultural. El conocimiento es un acto de comprensión. | Introspección con vivencia. | Consenso experiencial.                 | Verbal académico.     | Símbolos, valores, normas, creencias, actitudes.     |

Fuente: (Padrón, 1998,5).

## 2.2.6. EVOLUCIÓN DEL TÉRMINO POLÍTICA

El vocablo política en su acepción más clásica y elemental se deriva de la palabra griega polítikos, la cual hace referencia a la polis, a la ciudad, al Estado prevaleciente en la antigua Grecia y sus colonias “(Romero y Romero, 2005,188). Ahora bien, el término ciudad proviene del latín civitas-atis y significa población de infraestructura humana compleja, donde vive un conjunto de personas, habitantes o ciudadanos que se dedican a las actividades industriales y comerciales, donde se encuentran instituciones políticas y sociales.

El término Estado, también proviene del latín statum y significa entidad política que preside los destinos colectivos de una sociedad y que ejerce, por esta razón el poder legal. Siguiendo el autor antes citado, el estudio

científico y crítico de la política, cuenta con una tradición que se remonta a Platón, Aristóteles (384–322 a.C), Maquiavelo (1469–1527), Montesquieu (1689–1755) y Tocqueville (1805–1859).

Aristóteles discípulo de Platón, hizo grandes aportes en el ámbito político, entre los cuales se destaca la producción de ocho libros. En los libros I–III explica el Estado, orígenes, naturaleza y variedades. Los libros IV–VI presentan un análisis de diversos tipos de constituciones y los libros VII y VIII no culminados, describen el tema del Estado ideal.

Para Aristóteles, la ciencia política “tiene que ver con el Estado, república o polis” y define la polis como “la más soberana e incluyente asociación humana (Romero y Romero, 2005,18). Es decir, Aristóteles concibe la política como actividad con rango preferencial, de regeneración humana e incorpora además una línea de pensamiento influyente en nuestros días, como lo es la categoría de ciudadano. Esto exige a la política no sólo la tarea de construir el orden, sino también indica el camino hacia la vida buena.

Sin embargo, según Morgenthau (1978) la política como realidad social está gobernada por leyes objetivas impulsadas por pensadores clásicos de la antigua China, Grecia, India; siendo Maquiavelo el máximo representante en el pensamiento occidental. Maquiavelo, político, filósofo y escritor italiano, en su obra *El Príncipe* (1513), señala la importancia del Estado con una postura realista–naturalista, en consecuencia el político o el gobernante debe saber manejarse en función de sus intereses, desligándose

de la moral, que en ocasiones frecuentes conforma un estorbo para alcanzar o retener el poder.

Esta postura se corresponde al momento histórico que vivió Maquiavelo, ya que en la Europa del Renacimiento se observaba un mundo dividido, en constantes pugnas y guerras y por lo tanto pesimista y apocalíptico. De allí la famosa frase maquiavela “el fin justifica los medios”, puesta también en práctica por gobernantes como Napoleón Bonaparte (1769–1821). Los Estados europeos de esa época lograron estabilidad a través de la imposición hegemónica del poder, privilegiando la coacción, para mantener el poder o dominación sobre un contexto social convulsionado. Esta apreciación no descalifica a los pensadores realistas naturalistas, sólo se intenta ubicarlos y comprenderlos como pioneros occidentales de esta corriente en su contexto sociohistórico.

Esta postura realista–naturalista para abordar la política ha presentado pocas modificaciones y fue reforzada con la entrada en vigencia del positivismo, a finales del siglo XIX. Es para el siglo XX cuando nace la politología, desligándose de la filosofía política occidental de siglos atrás para aceptarse como disciplina autónoma ante la presión positivista de la comunidad científica, su mayor producción ha estado en la investigación reflexiva, pero esta asume como único método el científico positivista, difícil de aplicar a la dimensión política.

De manera, que gobernantes y politólogos han mantenido una posición pasiva ante la realidad política, mientras esta se presenta cada día más

compleja, desestimando su mayor generación de conocimientos a partir del método racionalista-deductivo y el método reflexivo. Sin embargo, hoy prevalece la acción de que todo acto humano tiene un fundamento ético e incluso la investigación no puede omitir el contexto socio histórico inmerso en un sistema de valores (Martínez, 2008,243). Es decir, que la sociedad actual cada vez más dinámica, exige trascender los modelos epistemológicos tradicionales para dar paso a formas más actuales de abordaje sobre la política.

### **2.2.7. CONCEPTOS DE POLÍTICA Y POLÍTICA PÚBLICA**

Otros grandes especialistas y tratadistas del Derecho en cada época y escuela, han formulado diversos conceptos sobre política, plasmados en diferentes textos de gran autoridad. A continuación se describen:

Para Hecló y Wildvsky (1974) la política es “una acción gubernamental, dirigida hacia el logro de objetivos fuera de ella misma (p. XV), por su parte Arconada (1985) define la política como “el arte de administrar medios y recursos para el bienestar de la polis” (p. 186). Galeano (1979) desde una visión planificadora, afirma que la política “es una guía para el pensamiento y la acción, y orienta a los administradores en las decisiones. Las políticas forman la armazón básica de principios que deben usarse como referencia para tomar decisiones (p. 17). Otra definición más concreta es la propuesta por López (1998) quien arguye que política “es la combinación de una batería de principios, normas y objetivos reflejadas en las acciones de los órganos

gubernamentales” (p. 1).

Seguidamente, Murell y Surel (1998) consideran que una política pública designa el proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir, dispositivos políticos, administrativos coordinados en principio alrededor de objetivos explícitos” (p. 13). También agregan que ésta, se desarrolla en variados ámbitos de la actividad social, en consecuencia existen políticas económicas, educativas, monetarias, arancelarias, internacionales, inversiones etc., cada una referidas a campos específicos.

Romero y Romero (2005) van más allá al definir la política pública como “el área de la disciplina de la ciencia política que tiene por estudio la acción de las autoridades públicas en el seno de la sociedad. Las políticas públicas involucran la formulación de normas, el financiamiento de las acciones y la provisión de bienes y servicios que se implementan para contribuir al logro del bien común de la sociedad (p. 189-190).

En otras palabras, las políticas públicas son aquellas acciones de gobierno que requieren dar respuestas a las demandas de la sociedad, a través de mecanismos que procuran extraer recursos de la misma sociedad por la vía de impuestos, para retornarlos en forma de programas y servicios, en beneficio de los ciudadanos.

Además, estos dos últimos conceptos incorporan a la categoría política el término público que se vincula al vocablo república, derivado del latín res

pública que significa “la cosa pública”, es decir, el Estado y sus instituciones. Las consideraciones anteriormente expuestas permiten afirmar que la política es el arte de concretar acuerdos para fortalecer situaciones y resolver problemas, en suma, la búsqueda del bienestar público y social, que más allá de los intereses particulares o del grupo deben privar los del colectivo y los institucionales.

### **2.2.8. CONCEPTOS DE POLÍTICA EDUCATIVA**

En el ámbito educativo, el término política educativa presenta diversas acepciones, entre las cuales se destacan las siguientes:

Fermoso (1981) plantea:

“Con el nombre de política pedagógica, “pedagogía política” o política educativa –que de todas estas maneras se habla– se estudia la teoría y la práctica de la intervención del Estado en materia educacional, o las relaciones entre el Estado y la educación. La intervención del Estado puede ser directa, mediante la organización y la legislación escolar que reflejan los principios y fines educativos de la colectividad, o indirecta mediante el fenómeno de la cultura popular. Si se habla con poco rigor técnico la política educativa se confunde con la planificación socioeconómica de la educación, que no es más que una consecuencia de la verdadera política educativa. La intervención del Estado, se reduce en definitiva, al conjunto de derechos y deberes que este tiene sobre la educación institucionalizada. La filosofía social, la filosofía del derecho y la filosofía política son la explicación última de la actitud que el Estado adopta en materia educacional; en las sociedades contemporáneas no hay ningún Estado que carezca de una visión propia acerca de la educación y de su papel en esta actividad, porque suele partirse de la premisa siguiente: la educación es una función pública. En el Estado moderno, concebido como un servicio a la colectividad, se ve asegurados sus derechos y completados sus deberes, la educación es una exigencia y un reto” (p.413).

Siguiendo lo planteado por Feroso (1981) el término de política educativa se relaciona con la pedagogía, la política, el derecho, la filosofía social y la educación. Su propósito básico, es el estudio teórico práctico de la intervención del Estado en el ámbito educativo o sea que la intervención del Estado se reduce al conjunto de deberes y derechos que tiene la educación institucionalizada. También destaca que en el Estado Moderno, la educación es una exigencia, un reto y una función pública; concebida como un servicio a la colectividad”.

Paviglianiti, (1993) define la política educativa como, “el estudio del conjunto de fuerzas que intentan dar direccionalidad al proceso educativo y de las relaciones que se dan dentro del Estado –entendido éste como la intersección entre la sociedad política y la sociedad civil– para la configuración y control de la práctica institucionalizada de la educación dentro de una formación social, históricamente determinada”.

El autor antes citado amplía el concepto de política educativa, destaca el análisis de las categorías conceptuales siguientes: Estado, sociedad civil y educación; también puntualiza en la direccionalidad el contenido, la intencionalidad de las políticas educativas en diferentes modelos sociohistóricos y distintos espacios geopolíticos contextualizándolos en el marco de articulación entre el Estado y la Sociedad Civil.

Jiménez Alfredo y Alonso, P.M (2000) enriquecen el concepto de política al considerar que “la política educativa como disciplina que ha evolucionado

en estrecha relación y profunda dependencia tanto del desarrollo del conocimiento pedagógico como del criterio de de marcación de la ciencia política, los dos campos disciplinares de los que procede” (p. 151).Especificando el término políticas de educación superior, estas son entendidas también “como el conjunto de variables relativas a los procesos de diseño, implantación y ejecución de las decisiones que tienen lugar en las distintas órdenes – desde las unidades institucionales hasta el propio sistema del nivel educativo superior (Casanova, 2002,14).

Sin embargo, a pesar de los avances presentes en la política educativa, existe un problema filosófico ético y epistemológico–metodológico porque la realidad política actual requiere un abordaje más complejo y flexibles e integral, que involucren la dimensión ética–moral junto a lo emocional, lo intuitivo, lo lógico formal y lo reflexivo, el diálogo y acuerdo en vez de la imposición por la fuerza. En fin, es necesario trascender el realismo político naturalista e integrarlo a una concepción más actual, sin desconocer los aportes que tuvo en su época.

Por otra parte, expertos proponen una concepción de la política mediante un abordaje holístico, que trata de trascender e integrar modelos epistémicos y paradigmas para obtener una mayor aproximación de la realidad. Este abordaje planteado según Barrera (2008,101) “alude a la corriente de pensamiento que orienta sobre la necesidad de apreciar los hechos, las situaciones y los eventos, de la manera más amplia posible”.

En fin, la holística se percibe como un camino viable para abordar la

complejidad de un hecho tan universal como es la política, sin pretender esta postura como única, porque implicaría desconocer su carácter dinámico, cambiante e impredecible.

Relacionando este término con la problemática que se aborda en esta investigación, cabe destacar que existe un campo emergente referido a los estudios epistemológicos en política educativa, que ha impulsado un proceso de construcción y consolidación de redes, conocido como Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa (ReLePe). Esto ha generado espacios hacia la reflexión y abre el debate, a partir de distintas posiciones, perspectivas y enfoques, sobre la categoría epistemológica de la política educativa, a los fines de divulgar y analizar cómo se produce el conocimiento científico en cada campo.

En esta red, se convoca a un conjunto de investigadores nacionales e internacionales preocupados y ocupados en reflexionar sobre la temática planteada ante “la necesidad de sistematizar preocupaciones epistemológicas, vinculadas al campo teórico de la investigación en política educativa” (Tello, 2003, p. 188). Esta temática no ha sido aún desarrollada, dado que existen numerosas reflexiones sin sistematizar, sin embargo cabe destacar aportes de investigadores de Argentina, Portugal, Brasil, Estados Unidos, México, Colombia, entre otros.

Según el Director de la Red RePeLe (Téllez, 2013) en su desarrollo se han propuestos diversos abordajes en relación a investigaciones en política educativa. Un grupo, pone en debate el análisis teórico de perspectivas y

posiciones tanto epistemológicas como enfoques epistemometodológicos, para la investigación en política educativa, en él se presentan diversos abordajes como: análisis crítico del discurso en la investigación en política educativa, etnografía como epistemología de la investigación en política educativa, cartografía social, o el análisis de perspectivas epistemológicas, según autores como Bourdieu, Gramsci, Bersntein.

Otros autores como Saviani y Flores Crespo plantean diversas posiciones, a partir de sus concepciones describen enfoques propios, en algunos casos desde el desarrollo teórico de investigaciones que están abordando en la actualidad. También cabe destacar a Torres, Mainardes, Fischman, como autores que desarrollan sus bienes escritos preocupados por la política educativa como campo teórico. Un tercer grupo conformado por Erwin, Epstein, Gary Anderson, Janette Scott y Sally Power, atendiendo a las consideraciones de los otros autores, plantean el debate sobre los contextos históricos de la política educativa.

Esta diversidad de enfoques y perspectivas refleja la preocupación que tienen muchos investigadores de la región acerca de la solidez teórica en cuanto a la producción de conocimiento en política educativa. Aquí cabe destacar la célebre frase “lo que creemos que era ya no lo es” (Tello, 2013, p. 188), dado que vivimos grandes cambios sociales, cada día más complejos.

En consecuencia, han surgido diversidad de voces del pluralismo epistemológico, además las posiciones críticas, han permitido que los autores aporten nuevas interrogantes y ofrezcan otras concepciones, sobre

la epistemología educativa. Esto plantea la necesidad de repensar las investigaciones y transformarla en conocimiento significativo que estimule la reflexión, discusión, diálogo y construcción del conocimiento.

Para Esquinsani y Dametto (2014) en una investigación titulada “La producción del discurso en la política educativa”, problematiza la producción de la verdad en las PE, e indaga sobre los espacios de producción y la legitimidad del discurso educativo; desarrolla una investigación empírica, utiliza columnas de opinión de los últimos años, también se discute la revisión de algunos conceptos relevantes de Foucault, y estudios recientes sobre la producción académica de la política educativa. Se concluye que los discursos pronunciados sobre política educativa carecen de un marco situacional, que permita situar al enunciador y su circunstancia, identificando, especialmente el origen y las intenciones de los discursos extraacadémicos que han participado, activamente de las decisiones políticas.

Consolidar la aplicación de medios y redes informativas y el empleo de tecnologías telemáticas que permitan ofrecer intercambios e información continua y actualizada sobre la epistemología en las políticas educativas universitarias con visión renovadora crítica y transformadora, en el ámbito local, nacional e internacional.

### **2.2.9. EVOLUCIÓN DE LA POLÍTICA CIENTÍFICA EN VENEZUELA.**

#### **Primer Período (1936-1958):**

Durante este período del Estado venezolano, en el contexto de un

proyecto de modernización del país, inicia el impulso de las actividades de ciencia y tecnología, ante la desaparición física del dictador Juan Vicente Gómez, la llegada al país de inmigrantes europeos y la creación, en 1950, de la Asociación Venezolana para el avance de la ciencia (AsoVac).

### **Segundo Período (1959-1980):**

En esta etapa se inicia el período democrático venezolano, identificado con el modelo de sustitución de importaciones y promovido por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Luego para fomentar la investigación en áreas prioritarias de desarrollo sobre la base de un modelo lineal de innovación se crea el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICIT) organismo encargado de la organización, coordinación, promoción y planificación de la investigación científica en Venezuela y se le asigna por Ley de responsabilidad, elaborar el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología, así como la de coordinar, supervisar y evaluar su ejecución.

Durante este período antes mencionado, la investigación científica venezolana avanza en la construcción de infraestructura, equipos, fortalecimiento de bibliotecas y formación de recursos humanos de cuarto nivel en el exterior y según Lovera (2001), las universidades venezolanas, recibieron asignaciones presupuestarias y prevaleció una relación benevolente Estado-Universidad.

En el año 1959 se crea el Instituto Venezolano de Investigación Científica (IVIC) considerado en su inicio como una ciudadela de la ciencia

básica, pero para los años 70, en este instituto se crea un Centro Tecnológico dirigido hacia la petroquímica, metalúrgica, tecnología nuclear, electricidad y electromecánica.

### **Tercer Período (1981-1999):**

En la década de los ochenta la investigación alcanza un nivel importante de institucionalización, pero las universidades se debatieron entre la crisis económica, la caída del modelo de sustitución de importaciones y la masificación que según Montilla (1990) también debilitaron los programas de apoyo al sector de ciencia y tecnología y en consecuencia a las universidades. La década de los noventa se caracterizó por una severa crisis económica y surgen nuevos mecanismos de apoyo conformados por la participación de organismos multilaterales, en el área de financiamiento.

### **Política Científica (Período 2000-2013):**

En Venezuela, el gobierno iniciado en el año 1999, se plantean cambios a través de un modelo que cuestiona el neoliberalismo y promueve el marxismo basado en la justicia social. Generando el más sustantivo cambio con la promulgación de la Constitución Bolivariana de Venezuela (1999), específicamente en el artículo 110 que expresa lo siguiente: “El Estado, reconocerá el interés público de la ciencia, la tecnología, el conocimiento, la innovación y los servicios de información necesarios por ser instrumentos fundamentales para el desarrollo económico, social y político del país.

En 1999 también se creó el Ministerio de Ciencia y Tecnología,

dirigido por académicos de la Universidad Central de Venezuela (UCV) y conducido por más de siete ministros marcados por diferentes visiones, en su conducción. A continuación, se señalan los Ministros que han dirigido este nuevo Ministerio:

**TABLA 2**  
**MINISTROS DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA (1999-2013)**

|                      |                        |
|----------------------|------------------------|
| (1999- 2002):        | Carlos Genatios        |
| (2002-2003):         | Nelson Merentes        |
| (2003-2007):         | Marlene Yadira Córdoba |
| (2007-2008):         | Héctor Navarro         |
| (2008-2009):         | Nuris Orihuela         |
| (2009):              | Jesse Chacón           |
| (2009-2010):         | Ricardo Menéndez       |
| (2010 - Marzo 2013): | Andrés Isarra          |
| (2013):              | Pedro Calzadilla       |

**Fuente:** Elaboración propia (2013).

En el período 1999–2002, se asumieron nuevas prioridades científicas y tecnológicas sobre la base de las desarrolladas en el pasado. En el 2001 se promulgó una nueva Ley de Ciencia y Tecnología (LOCTI) y un Plan Nacional de Ciencia y Tecnología. Sin embargo, cabe destacar según Freites y Ruíz (2008), que estos cambios generaron tensiones entre gobernantes y científicos, debido a que estos instrumentos fueron aprobados sin tomar en consideración las observaciones de los investigadores del país.

En la gestión de Córdoba (2003–2007) el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MCyT), se elaboró el plan de ciencia y tecnología, más ajustado a las orientaciones del gobierno y se cuenta con mayor control político por

parte del Estado. También se formula el Plan Nacional de Ciencia y Tecnología (2005–2030), aún vigente. Otro cambio desarrollado se realizó en el CONICIT, organismo antes dedicado a funciones de planificación y coordinación de políticas pasa al Ministerio de Ciencia y Tecnología, para convertirlo en el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT), con funciones en el otorgamiento de recursos financieros.

Junto a estos cambios, el gobierno nacional en el (2003) formula programas sociales llamadas “misiones”, en diversas áreas como: educación, salud, vivienda, entre otras con el propósito de beneficiar a los sectores más desfavorecidos. Autor como Avalos (2009) afirma que esta política social estuvo dirigida a ganar estabilidad política.

En el área educativa, conviene destacar que según el MPPEU(2011), en el subsistema de educación universitaria se reflejó para el año 2000, una matrícula de 894.418 estudiantes. Al comparar esta cobertura con el año 2009, que presentó una matrícula total de 2.120.231, se evidencia una expansión altamente pronunciada, que tuvo su origen en tres fuentes fundamentales:

La primera fuente de expansión fue en el año 2004, en la implementación de un programa especial de atención no formal, denominado Misión Sucre, dirigido a la población que crónicamente no accedía al subsistema universitario. Dicha misión, constituye una institución paralela al sistema convencional de acceso a la educación universitaria, que abre múltiples oportunidades para satisfacer las expectativas de acreditación

universitaria de los sectores más desfavorecidos.

En sus inicios la Misión Sucre presenta una matrícula de 42.915, alcanzando para el año 2009 la cantidad de 577.321 estudiantes atendido (MPPEU, 2011) en las áreas de actividad física y salud, administración, derecho, diseño integral, electricidad, electrónica, enfermería, sistema e informática, transporte acuático, estudios jurídicos y formación de educadores. Presentando como referente inspirador el modelo de municipalización de la educación universitaria cubana (Cortázar, 2012).

Esta municipalización de la educación universitaria venezolana, se extiende y penetra todos los 335 municipios del territorio nacional, mediante la conformación de 1643 centros de estudios denominados aldeas universitarias ubicadas en infraestructuras comunitarias (escuelas, liceos, locales, entre otros).

Sin embargo, el propósito de generar condiciones para la población de menores recursos, no puede apoyarse en un esquema, en el cual el destino de los que ingresan al sistema se defina por motivación y deseo personal. Esto exige la instrumentación de políticas educativas que garanticen no sólo el acceso, sino la permanencia y prosecución exitosa, de los estudiantes (Cortázar, 2012).

La segunda fuente de expansión, se conformó ante la creación de nuevas instituciones universitarias y la ampliación de los cupos ofertados por las instituciones, especialmente en las universidades experimentales, colegios e institutos universitarios. En este sentido se destaca que durante la

última década se crean 25 nuevas universidades oficiales dirigidas a grupos de interés como, sectores indígenas, fronteras territoriales, seguridad, deportes y arte, que se exhiben como ejemplos emblemáticos de la acción de gobierno (Cortázar, 2012).

A todo esto se suma la Misión Sucre, creada con el propósito de transformar los institutos tecnológicos y colegios universitarios, de instancias de formación intermedia, en universidades politécnicas. También es oportuno mencionar igualmente la incidencia que en materia de extensión de oportunidades de estudio tiene la Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV) y la Universidad de la Fuerza Armada (UNEFA), que cuentan para el 2009 con 235.000 estudiantes inscritos en programas de formación a nivel de técnico superior, licenciaturas e ingenierías. Hay que destacar que ambas universidades mencionadas son controladas en lo político y lo ideológico, además en ellas no existe la autonomía y las autoridades son nombradas por el gobierno nacional. En cuanto a la libertad de cátedra, en varias de ellas, es una entelequia dado que los planes y programas de estudio están teñidos por la ideología oficial (Carvajal, 2012).

Paralelo a esta situación cabe destacar que a la decena de universidades públicas autónomas, el Gobierno ha mantenido un cerco comunicacional, sistemáticamente trata de desacreditarlas y difama a sus voces institucionales, además ha ido reduciendo sus presupuestos, de manera ostensible desde el 2006 en adelante, hasta lograr casi eliminar a las generaciones profesoras de relevo, dado que la carrera de docente

universitario se ha desvalorizado en lo laboral, a tal punto que el salario mensual de un profesor titular a dedicación exclusiva, para el I Trimestre 2013, es de apenas 7.232 Bs. (Carvajal, 2012).

La tercera fuente de expansión, la generó, la eliminación de las pruebas de aptitud académica y la abierta oposición a cualquier tipo de procedimiento selectivo implementado por las universidades autónomas que constriñía el derecho al acceso (Cortázar, 2012). Esta prueba de aptitud académica, es sustituida en el 2008 por el Registro Único del Sistema Nacional de Ingreso Estudiantil a la Educación Superior (RUSNIES), obligatorio para cualquier estudiante que ingrese a éste subsistema, que suministra un Certificado de Registro en el Sistema Nacional de Ingreso estudiantil a la Educación Universitaria (SINIIEU), destinado a verificar el comportamiento y modalidad del estudiante.

El nuevo modelo de asignación, basado en criterios de equidad, mérito, respeto a las aspiraciones de los estudiantes y disposición territorial, tiene como objetivo que la asignación guarde correspondencia con la composición socioeconómica del país, con el propósito de corregir las distorsiones que se venían advirtiendo en cuanto a proporcionalidad del ingreso por sectores socioeconómicos, al tiempo que recupera el rol rector del Estado en materia de ingreso, función que en el pasado se vio disminuida por la recurrencia de las universidades a utilizar pruebas internas como mecanismos de selección que incrementaban las oportunidades de los alumnos provenientes de estratos más favorecidos (Cortázar, 2012).

En contraposición a la propuesta de puertas abiertas que ha sustentado una parte de la expansión registrada como una política destinada a romper en el corto plazo las iniquidades advertidas, es necesario destacar que este modelo de acción no sólo debe abarcar masificación de oportunidades, dado que su sustentabilidad en el tiempo, es limitada si no está acompañada de seguimiento, control, evaluación y apoyo sistémico e integral que permitan desarrollar una necesaria educación de calidad para todos (Cortázar, 2012).

Específicamente en el área de la política científica se inicia la Misión Ciencia (2006) para promover la organización colectiva de la ciencia, modelaje de nueva cultura, diálogo de saberes, participación de diversos actores y alcance de mayores niveles de soberanía (Gobierno en línea, 2010); con el propósito de fortalecer el desarrollo del Poder Popular.

A la misión Ciencia se incorporan una serie de programas ya existentes como: los infocentros, las redes de innovación productiva (RIP) y el Programa de estímulo a la investigación (PEI). Un infocentro es una sala conformada por computadoras interconectadas, para el uso de Internet y el acceso de las comunidades a las tecnologías de información. Para el 2010, el gobierno creó 714 infocentros en el país y recibió 10.971.345 visitas. Sin embargo, para Freites y Pérez (2008) el programa infocentros presenta severas limitaciones referidas al mantenimiento de los software, creación de contenidos e instrucción del personal a gerenciar estas unidades y la ineficiencia del aparato estatal para atender los trámites de la red.

El otro programa incorporado a la Misión Ciencia es el de las Redes de Innovación Productiva (RIP), creado en el (2000), las cuales conforman una alianza entre los organismos gubernamentales y otros entes productivos, empresariales y universitarios, entre otros para apoyarse mutuamente, en la solución de problemas, con la intervención del sistema de innovación para crear condiciones socioproductivas a una región o localidad. Para esta fecha Ministro Navarro declaró la existencia de 600 redes de innovación productiva en todo el país.

Sin embargo, para Freites y Pérez (2008) las principales limitaciones de la Misión Ciencia, es que en su praxis no ha logrado armonizar el discurso en acciones efectivamente adecuadas, además intenta hacer creer que el saber popular es ciencia, lo cual no es lo más útil para fortalecer la actividad científica.

Otro referente de la política de ciencia tecnología e innovación en Venezuela, es el Plan Nacional Simón Bolívar (2007–2011) en él se plantea un modelo productivo socialista, que propone impulsar el logro de un desarrollo tecnológico orientado a satisfacer las necesidades y al desarrollo científico; reducción de las diferencias sociales de acceso al conocimiento, el acoplamiento del sector productivo y las demandas de la investigación.

Para el año (2009) se produce un proceso de reorganización institucional sobre la base del modelo de producción social plasmado en el Plan Nacional Simón Bolívar, en consecuencia el Ministerio se fusionó en uno sólo, el Ministerio de Ciencia y Tecnología y el Ministerio de Industrias Ligeras y

Comercio pasando a denominarse Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología e Industrias Intermedias; posteriormente se propone integrarlo con el Ministerio de las Telecomunicaciones y la Informática.

También es importante destacar que una de las políticas bandera que enmarca la política científica y tecnológica venezolana para el 2008 es la puesta en órbita del satélite Simón Bolívar, a través de un acuerdo de cooperación que se firma con el gobierno de la República Popular China. Su uso está dirigido a cubrir las necesidades nacionales relacionadas con telefonía, acceso y transmisión de información y mensajes por Internet sobre todo en las poblaciones que no tienen acceso a ningún medio de comunicación y de información.

Sin embargo, según Freites y Pérez (2008) el criterio establecido en la adquisición de este satélite fue político, para amarrar o consolidar una supuesta alianza estratégica con China, dado que no tiene claridad en cuanto a si esta política conducirá a hacer una efectiva transparencia tecnológica y a un aprendizaje tecnológico, que eventualmente permita al país participar por la construcción de un satélite de reemplazo, o de otros para ampliar la capacidad del país en este ámbito. La situación planteada, exige que para lograr el desarrollo científico y tecnológico se requiere un apoyo sostenido a la ciencia y la tecnología de alto nivel, sin descartar que lo popular y artesanal, son importantes pero parciales, en relación con las exigencias y avances de la época actual.

Finalmente, es importante destacar que paralelo a esta panorámica

antes indicada, para el año 2012 Venezuela presenta un clima de polarización político severa, crisis económica, escasez de alimentos, altos índices de inflación e inseguridad; ante un nuevo período electoral, donde el Presidente Hugo Chávez, con problemas graves de salud, vuelve a ganar elecciones en este país; acrecentándose la polarización política, la incertidumbre y el desconcierto.

Para Marzo (2013) los estudiantes, los partidos políticos, las organizaciones sociales, las universidades, los sindicatos y gremios, entre otros; participan y reclaman reivindicaciones, soluciones, acuerdos políticos; generándose un clima de alta conflictividad. Al tiempo que para Marzo (2013) muere el presidente Chávez y continua la inestabilidad y la polarización política y no se vislumbra un acercamiento positivo entre gobierno y científicos.

#### **2.2.10. FUNDAMENTOS LEGALES QUE SUSTENTAN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA VENEZOLANA (2000–2013).**

Dentro del marco jurídico venezolano, la Educación Universitaria tiene su basamento legal en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación LOE (2009), La Ley de Universidades (1970), Ley del Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005), Reglamentos, Resoluciones, Decretos y otros documentos. Específicamente lo referente a las políticas educativas de la

educación venezolana debe enmarcarse en el capítulo VI, de los derechos culturales y educativos, artículo 102 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), que reza:

Artículo 102: “La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley”.

Este artículo define el concepto de la educación venezolana, como servicio público fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, además reafirma las características de participación, democracia, gratuidad y obligatoriedad por parte del Estado. Aunado a lo anteriormente expuesto es importante también destacar el artículo 103 del documento antes citado que reza:

Artículo 103: “Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas.

El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva.

En el artículo antes citado, se refuerza el derecho que tienen las personas a recibir una educación integral de calidad, permanente sin discriminación con pertinencia social, obligatoria hasta la Educación Media y gratuita hasta el nivel de pregrado universitario para su incorporación y permanencia en el sistema educativo, con el fin de asegurar una mayor calidad de vida a toda la población. Particularmente, en lo referido a la Educación Superior Venezolana la Constitución antes citada en el artículo 109, establece:

Artículo 109: “El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, profesoras, estudiantes, egresados y egresadas de su comunidad dedicarse a la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, humanística y tecnológica, para beneficio espiritual y material de la Nación. Las universidades autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley. Se consagra la autonomía universitaria para planificar, organizar, elaborar y actualizar los programas de investigación, docencia y extensión. Se establece la inviolabilidad del recinto universitario. Las universidades experimentales alcanzarán su autonomía de conformidad con la ley”.

Aunado a lo antes citado, es importante destacar que el artículo 109

reafirma la autonomía universitaria, vinculada a los mecanismos establecidos democráticamente por sus cuerpos académicos en la selección de sus autoridades, toma de decisiones, elaboración de planes, programas, proyectos, rendición de cuentas y libertad de cátedra, entre otras. Siguiendo esta fundamentación legal y considerando que la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) constituye la Carga Magna del Estado Venezolano de la cual emanan el resto de las leyes, al contemplar la misma el principio de responsabilidad social, da pie a su inclusión en otras Leyes vinculadas con el ámbito educativo, a la Ley Orgánica de Educación (2000) y la Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior (2005).

A tales efectos, la Ley Orgánica de Educación (2009) contempla una serie de principios emanados de la Constitución, entre los cuales están los principios de responsabilidad social y solidaridad, bajo el mismo subtítulo, en el capítulo I referido a las disposiciones fundamentales, artículo 13, el cual reza:

Artículo 13: “La responsabilidad social y la solidaridad constituyen principios básicos de la formación ciudadana de los y las estudiantes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. Todo y toda estudiante cursante en instituciones y centros educativos oficiales o privados de los niveles de media general y media técnica del subsistema de educación básica, así como del subsistema de educación universitaria y de las diferentes modalidades educativas del Sistema Educativo, una vez culminado el programa de estudio y de acuerdo con sus competencias, debe contribuir con el desarrollo integral de la Nación, mediante la práctica de actividades comunitarias, en concordancia con los principios de

responsabilidad social y solidaridad, establecidos en la ley. Las condiciones para dar cumplimiento al contenido de este artículo serán establecidas en los reglamentos”.

Ahora bien, a tenor de lo anterior al acercarnos un poco al ordenamiento de esta Ley en lo referente al proceso educativo en Venezuela y en especial al Subsistema de Educación Superior, este principio se concibe como la capacidad que tienen la Universidad de difundir y poner en práctica un conjunto de principios y valores a través de cuatro procesos básicos; docencia, gestión, investigación y extensión universitaria, respondiendo a la propia comunidad y al país donde está insertada; dando cumplimiento a los instrumentos legales y reglamento de servicio comunitario (2006).

También es importante señalar que en la Ley Orgánica de Educación (2009) el artículo 32 establece el concepto, las funciones, la finalidad y la conformación de la educación universitaria venezolana. En el concepto de la educación universitaria se profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país. Entre sus funciones está la creación, difusión producción, apropiación y conservación del conocimiento en la sociedad.

También contempla el estímulo de la creación intelectual y cultural. Su finalidad es formar profesionales e investigadores de alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento con el propósito de establecer sólidos fundamentos humanísticos, científicos y tecnológicos que incidan en el progreso del país. Finalmente el artículo antes citado refiere que la

conformación de la educación universitaria estará a cargo de instituciones integradas en un subsistema de educación universitaria.

Otro artículo de la Ley Orgánica de Educación (2009) es el treinta y tres (33) el cual establece los principios rectores de la educación universitaria, basados en la Constitución (1999). Estos 18 principios son: el carácter público, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de la vida, la autonomía, la articulación y cooperación institucional, la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y bioética, la participación y la igualdad de condiciones y oportunidades.

Continuando la fundamentación legal y de acuerdo con lo establecido en el artículo 4 de la Ley de Servicio Comunitario del estudiante de educación superior en Venezuela, el Servicio Comunitario es la actividad a desarrollar en las comunidades por los estudiantes de educación superior que cursen estudios de formación profesional, aplicando los conocimientos científicos, técnicos, culturales, deportivos y humanísticos adquiridos durante su formación académica, en beneficio de la comunidad, para cooperar con su participación al cumplimiento de los fines del bienestar social, establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

En la ley antes citada se normaliza la prestación del servicio comunitario del estudiante de educación superior del nivel de pregrado, aspirante al ejercicio de cualquier profesión y en su artículo 4 se establece una definición

amplia del Servicio Comunitario.

Ahora bien, con esta ley la Universidad tiene como beneficios: Lograr una mayor identificación y sentido de pertenencia por parte de los estudiantes con la universidad y las comunidades. Permite formar en valores y cumplir con parte de su responsabilidad social universitaria. Se vincula e integra a sus comunidades, sin desviarse de su misión esencial, de enseñar a sus estudiantes. Mejora la calidad de los aprendizajes, la motivación por aprender y la capacidad en la búsqueda de información. Por otra parte, en el ámbito comunitario se manifiestan los siguientes beneficios: posibilidad de resolver necesidades con el apoyo de estudiantes y profesionales, activación y revitalización de redes y espacios de co-educación.

A los efectos de esta ley en toda su extensión contempla el principio de Responsabilidad Social Universitaria, acatando los preceptos constitucionales y como eje central en el marco actual del desarrollo o socioeducativo desde una perspectiva constructivista social.

#### **2.2.10.1. Políticas Educativas de la Misión Sucre**

La Misión Sucre es un programa de inclusión del Ministerio de Educación Superior Venezolano, creado mediante Decreto Presidencial número 2601, del 8 de septiembre del 2003. Nace para romper por esta vía los círculos de exclusión y garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y transformar su condición de excluidos del subsistema de educación superior; cumpliendo con el derecho a la educación, contenido en el capítulo VI (De los Derechos Culturales y Educativos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela). Sin

embargo, cabe destacar que el ordenamiento jurídico de la Misión Sucre por sí solo no cambia la realidad educativa sino que debe contemplarse un marco estable pero flexible que permita realizar seguimiento e incorporación actualizados a la práctica educativa y a los veloces cambios que enfrenta la sociedad.

Esto cabe relacionarlo con las implicaciones educativas de la teoría de la acción humana de Argyris y Schön (1996) (1996). Algunos de sus postulados teóricos establecen el interés por conocer y generar cambios en la acción y práctica de los docentes. Este postulado está basado en dos premisas, una dimensión explícita que son las manifestaciones que se predicen, que en este caso están en la documentación legal y bibliográfica; y la otra dimensión de teoría en uso; que conjuga los supuestos que acuitan realmente como reguladores de la acción y que pueden estar o no en congruencia con la dimensión explícita.

Al desarrollarse esta misión y ante la necesidad de incrementar el número de aspirantes a realizar estudios de nivel superior, se propone la estrategia de municipalización de la educación superior, como un camino para garantizar la universalización del derecho a la misma.

Las aldeas universitarias, ubicadas al menos una en cada municipio y respondiendo a un esquema educativo centrado en la responsabilidad sobre el propio estudiante, ofrecen programas académicos de investigación, docencia y extensión; con pertinencia y vinculación con el entorno socioproductivo y en las cuales predominan las actividades fuera de aula.

Según fuente del Ministerio de Comunicación e Información para el

2010, finalizaron en el Programa de Iniciación Universitaria, 316.097 estudiantes; además existen 93.437 bachilleres, 586 coordinadores, 3.237 facilitadores, 1.118 obreros, 1956 profesores y 1.719 ambientes en el programa de iniciación universitaria. Con respecto a las becas, existen 79% activas, 3% en revisión y 18% retiradas.

Entre sus objetivos, se propone:

- ✓ Facilitar la incorporación y prosecución de estudios en la educación superior, de todos los bachilleres.
- ✓ Garantizar el acceso a los nuevos bachilleres egresados de la Misión Rivas para promover la reflexión, discusión concepción e implantación de un nuevo modelo educativo universitario.
- ✓ Propiciar un currículo abierto, flexible, dinámico e innovador que desarrolle, innove e impulse el Proyecto de Desarrollo Nacional Endógeno y sostenible, planes de estudio, metodologías y recursos para el aprendizaje.
- ✓ Cuantificar y caracterizar la población de bachilleres que no han podido estudiar en la universidad, para lograr la incorporación definitiva a la educación superior.
- ✓ Diseñar e implementar el Programa de Iniciación Universitaria (PIU) para: favorecer el tránsito de los bachilleres a la Educación Superior, aumentar la matrícula en las instituciones universitarias y conformar una red con todas aquellas instituciones y organizaciones que puedan cooperar en el desarrollo y consolidación de la Misión Sucre.

- ✓ Implementar modalidades de formación, como: presencial, semipresencial, educación a distancia, no convencional y la acreditación por experiencia.
- ✓ Crear estrategias de transformación del Sistema de Educación Superior, con base en el desarrollo endógeno, sostenible que impacten en lo local, regional y nacional; y a la vez corrijan desajustes presentes en el sector educativo como: admisión, deserción, calidad de la enseñanza, sesgo social ([www.gov.ve](http://www.gov.ve)).

Por otra parte, cabe mencionar otra política educativa universitaria referida a la Misión Alma Mater, la cual fue creada mediante el Decreto 6.650 del 24/3/2004, publicada y oficializada el 27 de Marzo de 2009. Su propósito es impulsar la transformación de la educación superior venezolana y promover su articulación tanto territorial como con el Proyecto Nacional de Desarrollo, impulsar el Poder Popular y la construcción del socialismo que garantice a los ciudadanos el derecho a una educación de calidad sin exclusiones. Esta misión aspira desarrollar una nueva institucionalidad caracterizada por la cooperación solidaria, generación, transformación y socialización de convencimiento pertinente a nuevas realidades y retos culturales, sociales, económicos, ambientales y políticos. También se propone junto a la Misión Sucre, conformar un todo articulado para extender la educación superior en todo el territorio, comprometido con el desarrollo humano integral basado en las comunidades.

Según ([www.inteb.educ.ve/menu/alma.ppt](http://www.inteb.educ.ve/menu/alma.ppt)) la Misión Alma Mater tiene

como objetivo: Generar un nuevo tejido institucional de la Educación Superior Venezolana, dirigido a:

- ✓ Desarrollar y transformar la Educación Superior en función del fortalecimiento del poder popular y la construcción de una sociedad socialista.
- ✓ Garantizar la participación en la generación, transformación y difusión del conocimiento.
- ✓ Reivindicar el carácter humanista de la educación, universitaria como espacio de realización y construcción de los seres humanos en su plenitud.
- ✓ Fortalecer un nuevo modelo académico, comprometido con la inclusión y la transformación social.
- ✓ Vincular los procesos de formación, investigación y desarrollo tecnológico con los proyectos estratégicos de la Nación, dirigidos a la soberanía política, tecnológica, económica, social y cultural.
- ✓ Extender la educación superior en todo el territorio nacional, en estrecho vínculo con las comunidades.
- ✓ Impulsar la articulación del sistema de educación superior venezolano, según principios de cooperación solidaria.
- ✓ Potenciar la educación superior como espacio de unidad Latinoamericana y caribeña, de solidaridad y cooperación con los pueblos del mundo.

El nuevo tejido institucional de la Educación Superior Venezolana

dirigido a su desarrollo y transformación aspira una educación que practica, forma y promueve los valores de solidaridad, cooperación, igualdad, justicia y compromiso con la liberación del ser humano y la erradicación de la opresión, explotación y exclusión.

En relación a garantizar la participación, las Universidades Alma Mater se definen como centros de conocimiento del pueblo al servicio del pueblo, que impulsan el principio de inclusión referido al ejercicio del derecho a una educación superior de calidad para todos, a lo largo de toda la vida; que busca más que titulaciones o grados, el fortalecer nuestras capacidades para pensar sobre la realidad y transformarla.

En lo referido a reivindicar el carácter humanista de la educación universitaria la misión Alma Mater destaca la tendencia integral de la educación como espacio de realización y construcción de lo humano, abierta a la diversidad de poblaciones. El nuevo tejido institucional de la Educación Superior Venezolana también está dirigido a fortalecer un nuevo modelo académico. Ese tejido institucional está comprometido con la inclusión y la transformación social que desarrolle prácticas educativas considerando las necesidades de formación de grupos humanos de variadas edades, incorporado o no al mundo laboral, con diferentes experiencias y trayectorias con responsabilidades familiares o no y con distintos mundos de vida que a través de la educación universitaria consigan un lugar de intercambio y encuentro.

De igual modo, el nuevo tejido institucional de la Educación Superior

Venezolana está dirigido también a vincular los procesos de formación, investigación y desarrollo tecnológico con los Proyectos de la Nación, articulando por una parte las ofertas académicas con los proyectos del Estado venezolano como: Plan Ferrocarrilero Nacional, Plan de Seguridad Alimentaria, Plan Siembra Petrolera, Desarrollo del Sistema Nacional de Salud, Revolución Energética. Por otra parte, al considerar los procesos de formación como espacio de investigación y vinculación social, se abordarán problemas reales y multidimensionales.

Otro objetivo de la Misión Alma Mater es generar una organización académica por campos de conocimiento y líneas de investigación definidas a partir de las líneas establecidas en el Plan Nacional de desarrollo referidas a: accesibilidad, espacio local, aprendizaje cooperativo y diálogo de saberes; dirigido a extender este nivel a todo el territorio nacional en estrecho: vínculo con las comunidades; específicamente se aspira que los estudiantes se integren con otros miembros de la comunidad en múltiples espacios de formación para la conformación de unidades de producción social, relaciones técnico- laborales y participación comunitaria.

El principio de cooperación solidaria promueve la articulación del sistema de educación venezolana; para su logro se propone: fomentar el trabajo compartido, complementariedad de ofertas académicas, proyectos conjuntos y la movilidad académica entre las instituciones de educación superior, planificación, territorial y promoción de la participación popular, el uso de servicios y recursos compartidos por diversas instituciones de

educación superior, fortalecer la especificidad de las misiones de los distintos tipos de institución y desarrollar las capacidades del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior como rector del sistema.

Finalmente, a través de los objetivos de esta misión se aspira fomentar la unidad latinoamericana y caribeña, y la solidaridad con los pueblos del sur a través de la educación superior. Esto conduce a consolidar procesos permanentes de movilidad académica y cooperación solidaria e internacional a todas las actividades de la educación superior.

### **2.3. EL ESTADO EN CUESTIÓN**

Venezuela, un país que cuenta con una población de 23.054.210 habitantes, según el XIV Censo Nacional de Población y Vivienda (2011), atiende una matrícula en la Educación Universitaria de 2.120.231 estudiantes (MPPEU, 2011, 12-15) distribuidos 1.474.204 en el sector oficial y 646.07 en el sector privado, al tiempo que presenta 479 millones de Bolívares de insuficiencia presupuestaria que afectan el funcionamiento institucional oficial y restringe la ya golpeada educación en el país. Esto somete a las universidades a la solicitud de créditos adicionales para paliar la crisis y las deficiencias presupuestarias, esta práctica de solicitar dinero a destiempo, prorrogarlo y poner en jaque las instituciones de Educación superior autónomas, se ha convertido en el origen de los conflictos universitarios.

Considerando otros rubros, la educación superior en Venezuela, según lo reconocen diversos estudiosos, presenta también las siguientes características:

una importante expansión evidenciada en el incremento de la tasa de escolaridad, el crecimiento de las instituciones acompañada de su diversificación, el crecimiento de la matrícula estudiantil, la diversificación expresada en la existencia de diferentes instituciones del sector oficial y del sector privado.

La ampliación de la oferta de carreras y la heterogeneidad en cuanto es consecuencia de la diversidad y diferencias expresada en la coexistencia de instituciones con fines y propósitos disimiles, diversos modelos de organización y gestión, distintos grados de complejidad y diferenciados niveles de calidad. Ante esta situación el Ministerio de Educación Cultura y Deportes en el documento Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela (2000-2006), plantea una serie de desafíos pendientes, como:

- El desdibujamiento de la diferenciación entre las misiones y funciones de las instituciones de educación superior, como producto de un proceso de expansión, sin el debido control por parte del Estado.
- La desigualdad en cantidad y calidad de la distribución regional de instituciones, carreras y matrícula; desvirtuó el criterio de regionalización para lograr el equilibrio entre la demanda de educación superior y la oferta de carreras vinculadas al desarrollo regional.
- El crecimiento escasamente controlado de instituciones privadas cuyas ofertas curriculares sólo responden a la absorción de las demandas individuales simples, en menoscabo de los requerimientos del país.

- Ausencia de soportes sobre estudios de proyectiva y prospectiva laboral de las instituciones privadas.
- La creciente tendencia a la inequidad social en el acceso a la educación superior y de manera especial a las universidades.
- El predominio de organizaciones y prácticas curriculares rígidas y centradas en conocimientos atomizados y descontextualizados, que impiden el desarrollo de competencias como: capacidad de análisis, síntesis, contextualización, valoración crítica, planteamiento y propuestas de solución de problemas complejos.

Estos desafíos pendientes justifican la necesidad de no sólo crear Políticas Educativas sino también monitorear, analizar, repensar, reorientar, crear y enriquecer permanentemente su aplicabilidad, de manera que puedan contribuir significativamente, a impulsar y organizar, el subsistema de Educación universitaria venezolana, hacia las transformaciones que la sociedad y el sector demandan; en pro del desarrollo integral, humano y sustentable del país; acatando los preceptos Constitucionales establecidos y las tendencias epistemológicas relativas a la obtención de conocimientos generados en la postmodernidad.

Sin embargo, a pesar de que durante los períodos (2000-2002) se atacaron algunos nudos críticos planteados en las Políticas Educativas antes señaladas, generando nuevas universidades y la creación de la llamada Misión Sucre (2003). Esto ha generado altas erogaciones presupuestarias para este sector incrementando por otra parte su crisis, ante la insuficiencia

de financiamiento para las universidades autónomas del país, que atienden la más alta población estudiantil.

Esto a su vez ha disminuido la calidad de sus procesos, investigaciones precarias, escasez tecnológica, personal mal remunerado, limitada relación internacional, deterioro de la planta física, aulas, laboratorios y fuga de cerebros. Generando una problemática compleja relacionada con la atención de sectores excluidos de la educación, la aplicación de mecanismos compensatorios y la creación de nuevas instituciones educativas.

A tal efecto, en esta investigación se propone conocer y analizar: el Subsistema de Educación Universitaria, la posición epistemológica de las políticas educativas venezolanas que subyace en la Misión Sucre y finalmente proponer lineamientos teórico-metodológicos, relacionados con la aplicación de las políticas educativas del subsistema de educación universitaria venezolana.

## 2.4. OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS

**TABLA 3  
OPERACIONALIZACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS  
QUE ORIENTAN EL ESTUDIO (DOCUMENTOS)**

| Objetivos específicos   | Categorías   | Sub-Categorías                                       | Unidad de Análisis  | Sub-Unidad de Análisis   |
|---|--|--|---|--|
| 1.3.1. Describir la relación entre las políticas educativas universitarias y los principios filosóficos, rectores del sistema educativo, definidos por el Estado venezolano, durante el período 2000-2013 | Políticas generales del Sistema Educativo Venezolano | Marco jurídico                                       | Constitución de la República Bolivariana de Venezuela                   | Principios rectores de la educación venezolana:<br><ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Carácter público</li> <li>✓ Pensamiento crítico y reflexivo</li> <li>✓ Inclusión</li> <li>✓ Pertinencia</li> <li>✓ Formación integral</li> <li>✓ Formación a lo largo de toda la vida</li> <li>✓ Autonomía</li> <li>✓ Articulación y cooperación institucional</li> <li>✓ Democracia</li> <li>✓ Libertad</li> <li>✓ Solidaridad</li> <li>✓ Universalidad</li> <li>✓ Eficiencia</li> <li>✓ Justicia social</li> <li>✓ Respeto a los derechos humanos</li> <li>✓ Bioética</li> <li>✓ Participación</li> <li>✓ Igualdad de condiciones y oportunidades</li> </ul>   |
| 1.3.2. Caracterizar la tipología de los enfoques epistemológicos implícitos en las políticas universitarias de la Misión Sucre  | Enfoques epistemológicos                             | Modelo de variabilidad de la Investigación Educativa | Enfoque empírico<br>Enfoque racional<br>Enfoque introspectivo vivencial | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Conocimiento</li> <li>✓ Relación sujeto-objeto</li> <li>✓ Método</li> <li>✓ Lenguaje</li> </ul>   |
|   | Política Educativa Universitaria                     | Misión Sucre   | Políticas de la Misión Sucre  | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Caracterizar la inclusión</li> <li>✓ Difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres</li> <li>✓ Potenciar la participación comunitaria</li> <li>✓ Consideración de la cultura específica de las poblaciones: necesidades, programas</li> <li>✓ Implementar el Programa de Iniciación Universitaria (PIU)</li> <li>✓ Conformar redes que cooperen con la Misión Sucre</li> <li>✓ Implementar modalidades de formación presencial, a distancia, no convencional y la acreditación por experiencia</li> <li>✓ Impulsar estrategias de transformación con base en el desarrollo endógeno sostenible que imparte la L.R.N.</li> <li>✓ Garantizar el acceso de bachilleres que egresan de la Misión Rivas</li> <li>✓ Promover la reflexión, discusión, concepción e implantación de un nuevo modelo universitario</li> <li>✓ Impulsar las aldeas universitarias</li> </ul> |

Elaboración propia (2014)



## CAPÍTULO III

---

***“Ser humano es ser interpretativo”.***  
(Martín Heidegger)

***“Desde el átomo hasta la galaxia  
vivimos en un mundo de sistema”.***  
(Ludwig Von Bertalanffy)

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

Este capítulo está conformado por el enfoque epistemológico asumido, el método, el diseño de la investigación, la selección de informantes que conforman las unidades de análisis, las técnicas e instrumentos de recolección de información, la validez y confiabilidad de los instrumentos de la presente investigación.

#### **3.1. ORIENTACIÓN EPISTEMOLÓGICA**

En este estudio titulado Posición epistemológica que subyace en las políticas educativas del subsistema venezolano 2000-2013, se asumió el enfoque empírico inductivo, el cual se inicia en el siglo XIX como pensamiento crítico y como propuesta para la producción del conocimiento científico en oposición al racionalismo crítico. Este enfoque plantea que la única causa que origina el conocimiento es la experiencia externa (la sensación) la cual se adquiere a través de los sentidos y la experiencia interna (la reflexión). En consecuencia, la percepción sensorial de los objetos inicia el proceso de conocimiento y la reflexión sobre lo captado, es lo que consolida.

Este enfoque empírico-inductivo (Padrón, 2000) aplicado en este estudio contiene las características que a continuación se refieren:

- Se razonó sobre hechos documentales ya acciones concretas.

- Se elaboraron los conceptos sobre la base de equivalentes empíricos.
- Busca respuestas en el ámbito verificables desde la experiencia concreta, la cual permite refutar o aceptar los hechos.
- Los juicios son probabilísticos, pues es la experiencia la que aporta el criterio crucial.
- La verificación se realiza a nivel concreto y de experiencia.

Considerando estas características, en la realización del presente estudio se siguió las secuencias siguientes:

- Análisis de documentos teóricos, referentes a la posición epistemológica asumida en las políticas educativas del subsistema de educación universitaria venezolano desde el año 2000, para reconocer los hechos de interés que develan el problema de la investigación.
- La ruta metodológica fue empírico-inductivo, lo que orientó la parte procedimental referida al tipo de investigación, la selección de unidades de análisis, el diseño, la técnica y los instrumentos que recogen la información referente a la temática abordada.
- Se establecieron unidades de análisis documentales para considerar y sistematizar la información descrita.
- Las técnicas de investigación utilizadas para la recolección de la data fue primeramente la revisión documental, manejando como instrumentos la guía de observación y una matriz de análisis. Finalmente se aplicó la técnica de la encuesta y como instrumento un cuestionario con dos (2) alternativas.

- Posteriormente se realizó un tratamiento estadístico para develar la información obtenida de los cuestionarios aplicados, utilizando como herramienta computacional cuantitativa, el programa SPSS. Esto permitió determinar los enfoques comprometidos en las políticas educativas universitarias venezolanas del siglo XXI.
- Seguidamente, se realizó el análisis y la discusión, al tiempo que se contrastaron los hallazgos obtenidos de los instrumentos aplicados con las teorías de sustento, utilizadas como marco referencial.
- Luego se elaboraron lineamientos teóricos relacionados con la aplicación de las políticas educativas del subsistema de educación universitaria venezolana.
- Finalmente se generaron las conclusiones.

### **3.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

El método inductivo es el que definitivamente guió esta investigación y abarcó dos ámbitos de estudio documental y empírico, para el primero se analizaron como unidades de análisis los documentos referidos a los enfoques epistemológicos y a las políticas educativas plasmadas en la Misión Sucre (Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, 2008). En cuanto al segundo, el ámbito empírico (experiencial) se aplicó un cuestionario, dirigido a 50 estudiantes de la mencionada Misión, del subsistema de educación universitaria, con el fin de obtener insumos relevantes de la realidad.

Los procesos aplicados en la ejecución del método fueron: observación documental, registro de hechos particulares, trabajo de campo, análisis, interpretación, contrastación; concluyentes en los resultados finales de la investigación, como el proceso lógico que parte de proposiciones particulares para llegar a una conclusión general (Méndez, 2008).

### **3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se desarrolló bajo un diseño documental signado por “el proceso sistemático de búsqueda, selección, lectura, registro, organización, descripción, análisis e interpretación de los datos extraídos de fuentes documentales existentes en torno a un problema, con el fin de encontrar respuestas e interrogantes planteadas en cualquier área del conocimiento humano” (Finol y Nava, 1996,73).

Lo expuesto requiere aclarar que este estudio requirió de la consulta de diversas fuentes documentales: normativas legales, materiales bibliográficos específicamente libros, folletos, revistas, boletines, catálogos, Internet y otras publicaciones concretas recopiladas e identificadas por la investigadora.

En el diseño de esta investigación se adicionaron los rasgos de un diseño de campo, el cual se refiere a la recolección de datos tomados directamente de la realidad o ambiente de donde emergen (Tamayo, 2000); se trata de intensos períodos de tiempo, en los cuales el investigador entra en contacto directo con los informantes y la data, se recolecta en el ambiente natural del escenario educativo, propio de la unidad objeto de estudio.

### 3.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La población del objeto de estudio, está dirigida a ciento cuatro (104) aldeas universitarias de la Misión Sucre, distribuidos en veintiún (21) municipios del Estado Zulia. A continuación se presentan en la Tabla siguiente:

**TABLA 5  
NÚMERO DE ALDEAS UNIVERSITARIAS POR MUNICIPIO  
DEL ESTADO ZULIA 2013**

| No. | Municipios        | No. Aldeas Universitarias | No. | Municipios              | No. Aldeas Universitarias |
|-----|-------------------|---------------------------|-----|-------------------------|---------------------------|
| 1   | Maracaibo         | (23)                      | 12  | Cabimas                 | (11)                      |
| 2   | Miranda           | (4)                       | 13  | Catatumbo               | (2)                       |
| 3   | Páez              | (3)                       | 14  | Colón                   | (6)                       |
| 4   | Rosario de Perijá | (3)                       | 15  | Francisco Javier Pulgar | (1)                       |
| 5   | San Francisco     | (8)                       | 16  | Jesús Enrique Lossada   | (2)                       |
| 6   | Santa Rita        | (4)                       | 17  | Jesús María Semprun     | (1)                       |
| 7   | Simón Bolívar     | (4)                       | 18  | La Cañada de Urdaneta   | (3)                       |
| 8   | Sucre             | (1)                       | 19  | Lagunillas              | (6)                       |
| 9   | Valmore Rodríguez | (3)                       | 20  | Mara                    | (4)                       |
| 10  | Almirante Padilla | (2)                       | 21  | Maracaibo, Estado Zulia | (7)                       |
| 11  | Baralt            | (6)                       | -   | Estado Zulia            | (104)                     |

Elaboración propia. Fuente: [www.aporrea.org/educacion/html](http://www.aporrea.org/educacion/html)

La muestra es de tipo intencional (Martínez, 2000, 53) basada en los criterios siguientes; ser estudiante de la Misión Sucre, estar avanzado en su formación y estar presente en la aldea en el momento de aplicar la prueba.

Dado que no fue posible constatar las 23 aldeas universitarias que conforman la población, se visitaron varias, presentando dificultades sobre su permanencia en los días hábiles, y solo podían contactarse sábados y domingos y en horarios restringidos, además algunos programas de formación habían concluido, en fin se decidió abordar la cantidad de aldeas que para la fecha estaban funcionando (Anexo 7).

A continuación se especifica la muestra seleccionada, ubicada por aldeas universitarias y parroquias respectivas.

**TABLA 6  
MUESTRA SELECCIONADA**

| Sujetos | Aldeas universitarias | Parroquias       | Programas de Formación |
|---------|-----------------------|------------------|------------------------|
| 3       | Jorge Washington      | Bolívar          | Jurídico I             |
| 28      | Francisco J. Duarte   | Chiquinquirá     | Enfermería G           |
| 19      | Jesús Enrique Lossada | Cristo de Aranza | Jurídico I             |
| 50      | 3 aldeas              | 3 Parroquias     | 4 (PF)                 |

Sánchez (2014)

### **3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

Para dar respuesta al objetivo específico No. 1.3.1., la técnica de investigación empleada fue la observación documental y como instrumento la guía de observación, para describir la relación entre las políticas educativas universitarias y los principios filosóficos rectores del sistema educativo. Los insumos relativos al objetivo No. 1.3.2, se obtuvieron con la aplicación de la técnica de observación documental y como instrumento una matriz descriptiva para caracterizar la tipología de los enfoques epistemológicos implícitos en las políticas universitarias de la Misión Sucre.

Finalmente, para dar respuesta al objetivo No. 1.3.3., la técnica de investigación empleada fue la encuesta y como instrumento va el cuestionario, para determinar la posición epistemológica que subyace en la práctica educativa de la Misión Sucre. El análisis de la información ameritó el diseño de (1) guía de observación para abordar, bajo criterios jurídico-

educativos los principios rectores que sustentan las políticas educativas universitarias definidas por el Estado venezolano. Esto se diseñó en un cuadro de doble entrada, en la parte vertical izquierda se ubicaron los principios rectores de la educación universitaria: carácter público, calidad e innovación, ejercicio del pensamiento crítico, inclusión, pertinencia, formación integral, formación a lo largo de toda la vida, autonomía, articulación y cooperación internacional, democracia, libertad, solidaridad, universalidad, eficiencia, justicia social, respeto a los derechos humanos, bioética, participación e igualdad de condiciones y oportunidades.

En la parte superior de la guía de observación las interrogantes ¿Cada principio está reglamentado?, ¿A través de cuáles artículos?, siguen los criterios jurídicos-educativos, representados por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009), en estos recuerdos se señalan los artículos que sustentan cada principio rector de la educación universitaria, la frecuencia y el porcentaje de consagración de cada principio rector.

Siguiendo el proceso investigativo operativo, se diseñó también una matriz descriptiva representada en un cuadro de doble entrada. En su parte izquierda contiene las sub-categorías de la política educativa Misión Sucre: garantiza la inclusión estudiantil, difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres, municipalizar la educación, potenciar la participación comunitaria, consideración de la cultura específica de las poblaciones: necesidades, programas, acervos, exigencias y potencialidades, implantar el

Programa de Iniciación Universitaria (PIU), conformar redes que cooperen con la Misión Sucre, implementar modalidades de formación, presencial, semi-presencial, a distancia, no convencional y la acreditación por experiencia, impulsar estrategias de transformación con base en el desarrollo endógeno sostenible que impacte lo local, regional y nacional, garantizando el acceso de los nuevos bachilleres que egresan de la Misión Rivas, promover la reflexión, discusión, concepción e implantación de un nuevo modelo universitario e impulsar la expresión comunal de la educación superior en cada nivel territorial conformada por su sede central y las aldeas universitarias de las comunidades.

Luego en la parte interna de la matriz descriptiva se marca con una “X” la presencia o ausencia en cada política de la Misión Sucre que se corresponden con los criterios de análisis consideradas en los enfoques epistemológicos. La ubicación de la “X” caracterizará los enfoques epistemológicos implícitos en las políticas educativas universitarias de la Misión Sucre.

Por otra parte, la tercera técnica de estudio es la encuesta y su instrumento es el cuestionario. Este consiste en una herramienta o medio para recoger información directa por el encuestador. El cuestionario elaborado brindó la oportunidad a la investigadora de conocer lo que se piensa y dice del objeto en estudio; está conformado por veinticuatro preguntas, para la recolección de datos y una es escala dicotómica (2 alternativas) para determinar la posición epistemológica que subyace en la

práctica educativa de la Misión Sucre. En su construcción operativa se aborda como categoría la posición epistemológica y otras categorías; el empírico-inductivo, el introspectivo-vivencial y el racional-deductivo; cada enfoque presenta cuatro dimensiones referidas al origen del conocimiento, la relación sujeto-objeto, el razonamiento y el lenguaje, por cada enfoque se elaboraron ocho indicadores, a cada dimensión se elaboraron dos indicadores y dos ítem; para un total de 24 preguntas. (Ver Anexo No. 1). Finalmente se presenta la Tabla 7, que resume el proceso metodológico desarrollado en este estudio.

**TABLA7**

**PROCESO METODOLÓGICO APLICADO**

| Objetivos específicos | Categorías               | Sub-categorías                        | Unidad de aplicación | Técnicas            | Instrumentos        | Tipo de Instrumento  | Tipo de Medida                        | Nivel de Medida                           | Tratamientos de los datos |
|-----------------------|--------------------------|---------------------------------------|----------------------|---------------------|---------------------|----------------------|---------------------------------------|---|---------------------------|
| 1.3.1.                | Política educativa       | Universitaria venezolana              | Documentos           | Revisión documental | Guía de observación | Captación y registro | No miden, perciben y captan el evento | -   | Análisis de contenido     |
| 1.3.2.                | Enfoques epistemológicos | Empírico Racional Introspectivo       | Textos               | Revisión documental | Matriz descriptiva  | Registro             | No miden, perciben el evento          | -   | Análisis de contenido     |
| 1.3.3.                | Posición epistemológica  | Práctica educativa de la Misión Sucre | Sujetos              | Encuesta            | Cuestionario        | Medición             | Selectiva y precisa                   | Nivel nominal (Frecuencia por porcentaje) | Programa SPSS             |

Elaboración propia (2013)

**3.6. VALIDEZ Y CONFIABILIDAD**

Se inicia este apartado destacando la necesidad de comprender el concepto de validez como característica técnica en los insumos de medida, y

recogida de información (García, González y Ballesteros, 2002:387). En esta investigación, una vez elaborado el instrumento de recolección de datos, se procedió a realizar las verificaciones, para determinar la concordancia entre los objetivos, categorías, indicadores y las preguntas del estudio respectivo, que según Chávez (1994, p.194) “Es la correspondencia del instrumento en su contexto teórico. No se basa en término de índice numérico sino se basa en la necesidad de juicios independientes entre expertos”.

Por otra parte, en el instrumento de recolección de datos se seleccionó la encuesta en versión de cuestionario. Atendiendo a su carácter principal de recolección de información necesaria para los investigadores para satisfacer los objetivos del estudio. Para Hernández, Fernández y Baptista (2000, p. 277), el cuestionario es un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir. Las preguntas que componen el cuestionario pueden ser tan variadas como los aspectos que se miden a través del uso del mismo.

Como instrumento de medida Chávez (2001, p. 193) menciona que la validez es la eficacia con que se obtienen resultados similares en distintas aplicaciones, de tal manera se elaboraron una serie de preguntas con el fin de guiar a los investigadores en la búsqueda del mayor rigor científico.

En consecuencia, es necesario que los instrumentos sean válidos, es decir que miden realmente aquello que dicen medir (García, González y Ballesteros, 2002, p. 359), para garantizar la legitimidad de sus resultados.

En este estudio se aplicó la validez de contenido, analizada a través de dos vías, la tabla de especificaciones y el juicio de los expertos, herramientas

de gran utilidad para tal fin. La tabla de especificaciones permitió visualizar la relación y coherencia entre el propósito del instrumento, los contenidos, dimensiones e indicadores e ítems; su completa elaboración sirvió para analizar y determinar el enfoque epistemológico que subyace en la práctica educativa de la Misión Sucre. (Ver Tabla 4).

El juicio de los expertos, estuvo conformado por cinco especialistas en el área con alto nivel de formación universitaria. Sus respuestas proporcionaron una información valiosa y de suma importancia para el conocimiento de la prueba y la mejora del instrumento (Anexo No. 2). El estudio de la fiabilidad, la validez y el análisis de los ítems proporcionan bases fundamentales para evitar errores en las mediciones. Dando continuidad a este apartado se presentan los distintos procedimientos utilizados en el estudio de la fiabilidad, considerada según García, González y Ballesteros (2002,370) como la característica básica que ha de reunir los instrumentos de medida. Un instrumento resulta fiable si aplicado dos veces en situaciones similares conduce a los mismos resultados.

En esta investigación para el cálculo de la fiabilidad como característica interna del cuestionario elaborado se aplicó el procedimiento: Kuder-Richardson pues permitió obtener, además del coeficiente de consistencia interna, el de homogeneidad de sus elementos.

Este proceso fue dirigido al instrumento cuestionario con 24 ítems de escala dicotómica, desarrollando los procedimientos siguientes: se aplicó una prueba piloto, a diez estudiantes de la Misión referida, se tabuló la

información a través del programa Excel, se aplicó la fórmula siguiente para obtener el cálculo de fiabilidad de la prueba de Kuder-Richardson: (Anexo No.3).

$$R_{xx} = \left( \frac{ne}{ne - 1} \right) * \left( \frac{S^2_r \sum p \cdot q}{S^2T} \right) =$$

Donde:

ne : Número de elementos de la prueba

p: proporción de aciertos

q : proporción de errores

$$S^2T = \frac{x^2T}{n} = \frac{124,10}{10} = 12,41$$

$$S^2T = \frac{x^2T}{n} = \frac{124,10}{10} = 12,41$$

$$R_{xx} = \left( \frac{10}{9} \right) * \left( \frac{12,41 - 4,19}{12,41} \right) =$$

$$R_{xx} = 1,1 * \left( \frac{8,22}{12,41} \right) =$$

$$R_{xx} = 11,1 * (0,66)$$

$$R_{xx} = 0,73,66$$

Esto reveló un adecuado coeficiente de fiabilidad a la prueba piloto aplicada siguiendo los procedimientos de Kuder-Ricardson (García, González y Ballesteros, 2002:365). Posteriormente, una vez aplicada la validez y los cálculos de confiabilidad de la prueba piloto con escala dicotómica, se aplicó

una muestra intencional de 50 estudiantes de las aldeas universitarias de la Misión Sucre, siguiendo el programa SPSS y aplicando el cálculo de fiabilidad de Kuder-Ricardson, se desarrolló el siguiente procedimiento:

$$R_{xx} = \left( \frac{ne}{ne - 1} \right) * \left( \frac{S^2_r \sum p \cdot q}{S^2T} \right) =$$

Donde:

ne : Número de elementos de la prueba

p: proporción de aciertos

q : proporción de errores

$$S^2T = \frac{x^2T}{n} = \frac{576,14}{50} = 11,52$$

$$R_{xx} = \left( \frac{50}{49} \right) * \left( \frac{11,52 - 3,53}{11,52} \right) =$$

$$R_{xx} = 1,02 * \left( \frac{7,99}{12,52} \right) =$$

$$R_{xx} = 1,02 * (0,69)$$

$$R_{xx} = 0,70$$

Este resultado (0,70) refleja un adecuado grado de fiabilidad que presentó el instrumento de medida, cuestionario, con la escala dicotómica; aplicado a 50 sujetos que participaron en esta investigación. Además se observaron resultados coincidentes en los coeficientes de correlación, entre la prueba piloto y el cuestionario definitivo (García, González y Ballesteros, 2002,365).

## CAPÍTULO IV

---

*“Los hechos no hablan por sí mismos, hay que hacerlos hablar”.*  
(Henri Poincaré)

## **CAPÍTULO IV**

### **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN RECABADA**

#### **4.1. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA APLICACIÓN DE LA GUÍA DE OBSERVACIÓN**

Para el análisis e interpretación de los datos recabados, se diseñó un plan general de tabulación que permitiese desarrollar cada uno de los objetivos, inicialmente se describe el marco constitucional y educativo de los principios rectores de la educación universitaria venezolana (Tabla 7), establecida en documentos legales vigentes, luego se tabula la aplicación de un instrumento referido a las tendencias epistemológicas que prevalecen en las políticas educativas del subsistema de educación universitaria venezolana para luego tabular y analizar la aplicación.

A continuación se presentan cada uno de los principios rectores de la Educación Universitaria Venezolana contenidos en la Constitución de la República Bolivariana (1999) y en la Ley Orgánica de Educación (2009): carácter público, calidad e innovación, pensamiento crítico y reflexivo, inclusión, pertinencia, formación integral, formación a lo largo de toda la vida, autonomía, articulación y cooperación internacional, democracia, libertad, solidaridad, universalidad, eficiencia, justicia social, respeto a los derechos humanos, bioética, participación e igualdad de condiciones y oportunidades. (Ver cuadro 1, que presenta frecuencias y porcentajes de los principios mencionados).

**CUADRO 1**  
**REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO REFERIDO**  
**AL CARÁCTER PÚBLICO**

| PRINCIPIO  | REGLA-<br>MENTADO |   | CRBV (1999)               |     |      | LOE (2009) |     |      |
|--|-------------------|---|---------------------------|-----|------|------------|-----|------|
|  |                   |   |                           | (F) | (%)  |            | (F) | (%)  |
| Está presente el principio referido al carácter público. | Si                | X | X                         | --  | --   | X          | --  | --   |
|  | No                |   | --                        | --  | --   | --         | --  | --   |
|  | Artículos         | X | 102-110-141-84<br>184 (1) | 5   | 2,24 | 33-3-5     | 3   | 2,10 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el Cuadro 1, rubro referido a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), se observa el principio rector de la educación, que trata sobre el carácter público, establecido claramente en los artículos 102 y 110. Considerando otros sectores, el artículo 84 garantiza la salud como sistema público. El artículo 141 también destaca la función pública pero en el ámbito de la administración pública y el artículo 184 literal (1) está dirigido a la prestación de servicios públicos a los Estados y Municipios Representando una frecuencia de 5 artículos, es decir 2,24%.

En este mismo Cuadro 1 se evidencia que el principio de carácter público está establecido en los artículos 33, 3 y 5 de la Ley Orgánica de Educación (2009). El artículo 33 declara que la educación universitaria venezolana tiene como principio rector fundamental, el carácter público. El artículo 5 referido al Estado docente trata la expresión rectora del Estado en Educación, como servicio público que se materializa en las políticas públicas.

El artículo 3 de la Ley antes citada, contiene los principios y valores de la educación y también establece que la educación en general es pública. Representado una frecuencia de 3 artículos y 2,10%. Este principio exige la

formulación de políticas y normas necesarias para contribuir al logro del bien común de la sociedad.

**CUADRO 2  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE CALIDAD E INNOVACIÓN**

| PRINCIPIO  | REGLA-MENTADO |    | CRBV (1999)                 |     |      | LOE (2009)                        |     |      |
|--|---------------|----|-----------------------------|-----|------|-----------------------------------|-----|------|
|  |               |    |                             | (F) | (%)  |                                   | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de calidad e innovación | Si            | X  | X                           | --  | --   | X                                 | --  | --   |
|  | No            | -- | --                          | --  | --   | --                                | --  | --   |
|  | Artículos     | X  | 103-110-111-80<br>83-98-302 | 7   | 3,14 | 3-32-33-6(a)-8<br>14-15(8)-DT(3d) | 8   | 5,59 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el Cuadro 2, se identifica claramente el principio de calidad educativa, establecido en los artículos 103, 110 y 111 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). También se evidencia la calidad en los artículos 80 y 83, referidos a la calidad de la salud y la calidad de vida de los ancianos. Complementan esta identificación los artículos 98 y 302 de la Constitución antes citada, que trata de la protección del Estado hacia las innovaciones y las tecnologías. Representando una frecuencia de 7 artículos y 3,14%.

Siguiendo la descripción del Cuadro 2 se identifican los artículos 3, 32 y 33 de la Ley Orgánica de Educación (2009), referidos a la calidad como principio y valor rector de la educación, también se evidencia la calidad en una de las finalidades de la educación universitaria y uno de los principios rectores de la educación superior venezolana.

Asimismo se detecta el artículo 6 literal (a) que establece la calidad como una competencia del Estado docente. De igual modo, se observa en el artículo 8 referido a la igualdad de género, donde el Estado debe garantizar una educación de calidad. También en el artículo 14 de la Ley antes citada,

se define la educación como un proceso de formación y de calidad. Además en el artículo 15 literal (8) se establece como fin de la educación el principio referido a métodos innovadores que privilegian el aprendizaje. La disposición transitoria literal (3,d) contiene procedimientos ante las faltas por no mantener la calidad requerida en la enseñanza y los servicios de bibliotecas, laboratorio, educación física, orientación escolar y extensión cultural del subsistema de educación básica representando una frecuencia de 8 artículos y 5,59%.

La calidad es un imperativo de toda organización que aspire desarrollarse, en el ámbito educativo universitario implica el más alto nivel de calidad, en sus funciones básicas: docencia, investigación, extensión, productos, programas, proyectos, servicios; en síntesis, calidad e innovación como cultura organizacional entre otros. Además debe someterse a autoevaluación, coevaluación y seguimiento de sus procesos y políticas establecidas.

**CUADRO 3  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO EJERCICIO DEL PENSAMIENTO  
CRÍTICO Y REFLEXIVO**

| PRINCIPIO  | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)     |     |      | LOE (2009)                      |     |      |
|--|--------------|----|-----------------|-----|------|---------------------------------|-----|------|
|  |              |    |                 | (F) | (%)  |                                 | (F) | (%)  |
| Está presente el principio: ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo. | Si           | X  | X               | --  | --   | X                               |     |      |
|  | No           | -- | --              | --  | --   | --                              |     |      |
|  | Artículos    | X  | 102-109-244-343 | 4   | 1,79 | 32-33-3-6(g,c)-15(8)-37,38 y 39 | 9   | 6,29 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

El Cuadro 3 referido a la reglamentación del principio, ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, está establecido en el artículo 102 de la

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), donde se define la educación en general y se destaca que el proceso educativo está fundamentado en el respeto a todas las corrientes del pensamiento. Otro artículo relacionado con este principio es el 109 presente de manera indirecta en la autonomía universitaria al dirigir la búsqueda del conocimiento a través de la investigación científica, donde debe aplicarse básicamente el pensamiento crítico y reflexivo.

Los artículos 244 y 343 se relacionan con este principio decretado en otros ámbitos, el artículo 244 está dirigido a los Ministros del país dado que exige la presentación de una memoria razonada y el artículo 343 aborda variados procesos de discusión para la realización de alguna reforma constitucional. Representando una frecuencia de 4 artículos y 1,79%.

El principio referido al ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo también está representado en la Ley Orgánica de Educación (2009), artículos 32, 33 y 3. El artículo 32 define el concepto de educación universitaria y profundiza en la formación de ciudadanos críticos y reflexivos. El artículo 33 señala puntualmente como principio rector de la educación universitaria el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo.

El artículo 3 de la ley antes citada establece que la educación en general destaca como principio la crítica. El artículo 6 referido a las competencias del Estado docente, el literal (g) garantiza las condiciones para la articulación entre la educación y los medios de comunicación, con la finalidad de desarrollar el pensamiento crítico y reflexivo; el literal (c) de este

mismo artículo promueve la interpretación crítica y responsable de los mensajes de los medios de comunicación social públicos.

El artículo 15 literal (8) establece el desarrollo del pensamiento crítico como un fin de la educación. Los artículos 37, 38 y 39 establecen que el Estado a través de los subsistemas de educación básica y de educación universitaria, diseña, dirige, administra y supervisa la política de formación permanente para garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica y reflexiva, representando una frecuencia de 9 artículos, es decir 6,29%.

Este principio exige al docente y al estudiante universitario una permanente postura reflexiva, crítica y transformadora; además demanda en el docente la aplicación de políticas académicas destacando el rol liberador; donde los estudiantes hagan averiguaciones propias, desafíen los libros y textos, intenten cosas nuevas, interpreten significados, corran riesgos, inventen, cometan errores y aprendan de ellos.

**CUADRO 4  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE INCLUSIÓN**

| PRINCIPIO                                | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)       |     |      | LOE (2009)                           |     |      |
|--|--------------|----|-------------------|-----|------|--------------------------------------|-----|------|
|  |              |    |                   | (F) | (%)  |                                      | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de inclusión. | Si           | X  | X                 | --  | --   | X                                    | --  | --   |
|  | No           | -- | --                | --  | --   | --                                   | --  | --   |
|  | Artículos    | X  | Preámbulo 103-111 | 3   | 1,35 | 33-3-5-6(1a,3c)-14-15(4,7 y 9)-35(2) | 10  | 6,99 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el Cuadro 4 se describe la reglamentación del principio de inclusión, establecido primeramente en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana Venezolana (1999), luego este principio se identifica en el artículo 103 donde establece que el Estado creará y sostendrá

instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. El artículo 111 decreta que el Estado garantizará la atención integral de los deportistas sin discriminación alguna. Representando una frecuencia de 3 artículos y 1,35%.

En este mismo Cuadro 4 se evidencian que los artículos 33, 3,5, 6. 14, 15 y 35 están contenidos en la Ley Orgánica de Educación (2009). El artículo 33 establece la inclusión como un principio rector de la educación universitaria. El artículo 3 refiere como principio de la educación general la práctica de la equidad y la inclusión sin discriminación de ninguna índole. El artículo 5 trata del Estado docente, el cual destaca que el Estado garantiza la idoneidad de los trabajadores de la educación y los servicios que aseguren a todos, igualdad de condiciones y oportunidades.

El artículo 6, establece las competencias del Estado docente; en sus literal (1.a) garantiza el pleno derecho a una educación para todos con equidad de género y en el literal (3c) referido a la territorialización de la educación universitaria contempla la aplicación de estrategias de inclusión social educativa para facilitar la municipalización.

El artículo 14 define la educación en general como un proceso de formación inclusiva. El artículo 15 literales (4 y 7) establecen la no discriminación y el literal (9) establece desarrollar un proceso educativo incluyente para alcanzar la suprema felicidad social y un nuevo modelo productivo social, humanista y endógeno. El artículo 35 literal (2) establece

que la educación universitaria estará regida por leyes especiales y otras normativas que garanticen la equidad en el ingreso; la permanencia y prosecución académica de los estudiantes, representando una frecuencia de 10 artículos, es decir 6,99%.

Este principio requiere igualdad sin discriminación ni subordinación alguna, establecidos en el preámbulo de la Constitución (1999). Las exclusiones han sido generadoras de los más grandes problemas que hemos experimentado los seres humanos: discriminación, explotación, guerras, etc. En el ámbito universitario este principio busca lograr una educación universitaria cada vez más incluyente convirtiéndose hoy, en uno de los grandes retos de los líderes que regirán los destinos de la humanidad del siglo XXI.

**CUADRO 5  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE PERTINENCIA**

| PRINCIPIO                                  | REGLA-<br>MENTADO |    | CRBV (1999) |     |      | LOE (2009)                 |     |      |
|--|-------------------|----|-------------|-----|------|----------------------------|-----|------|
|  |                   |    |             | (F) | (%)  |                            | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de pertinencia. | Si                | X  | X           | --  | --   | X                          | --  | --   |
|  | No                | -- | --          | --  | --   | --                         | --  | --   |
|  | Artículos         | X  | 102         | 1   | 0,45 | 33-34(4)-3-6(2,h-3c) 15(1) | 6   | 4,20 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el Cuadro 5 se identifica indirectamente en el artículo 102 Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) el principio de pertinencia cuando se define la educación en general con la finalidad de desarrollar el potencial de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad consustanciados con los valores de identidad nacional. Representando una frecuencia de (1) artículo y 0,45%.

Siguiendo la descripción del Cuadro 5, en el rubro referido a la Ley Orgánica de Educación (2009) se evidencia la presencia del principio de pertinencia en los artículos 33, 34, 3 y 6. En el artículo 33 se establece claramente la pertinencia como un principio rector de la educación universitaria.

El artículo 34 literal (4) está referido al principio de autonomía, así como la oportuna información en torno a su cuantía, pertinencia y calidad de los productos de sus labores. El artículo 3 contiene los principios y valores rectores de la educación en general. Igualmente se establece que la educación es pública y social, con pertinencia social.

El artículo 6 establece las competencias del Estado docente, el literal (2, h) regula la idoneidad académica de los profesionales de la docencia con el objeto de garantizar procesos para la enseñanza y el aprendizaje, con pertinencia social, el literal (3c) establece la coordinación de políticas y programas de territorialización de la educación universitaria que facilite la municipalización con calidad y pertinencia social.

El artículo 15 literal (1) conforme a los principios y valores Constitucionales y Educativos, tiene como fin: desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad, consustanciada con los valores de la identidad local, regional, nacional y otras visiones, representando una frecuencia de 6 artículos y 4,20%. El principio de pertinencia en el ámbito educativo tiene que ver con la aptitud para organizar el conocimiento; a este problema universal está enfrentada la

educación del futuro cada vez más profunda, amplia y grave, por una parte los saberes están divididos, parcelados, compartimentados y por otra parte la realidad y los problemas cada vez más polidisciplinarios, multidimensionales, globales, planetarios. Para que un conocimiento sea pertinente se requieren establecer políticas educativas que exijan evidenciar el contexto, lo global, lo multidimensional y lo complejo.

De manera que el conocimiento de las informaciones hay que ubicarlas en su contexto, para que adquieran sentido, pues éste determina las condiciones de su inserción y los límites de su validez. Sin embargo, lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera inter—retroactiva u organizacional (Morín, 2004:41).

El todo tiene propiedades que no se encontrarían en las partes si éstas se separan las unas de las otras, hay que recompensar el todo para conocer las partes. Además también hay que considerar que el ser humano es biológico, síquico, social, afectivo, racional; la sociedad contiene dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas, entre otras. En consecuencia la política referida al principio del conocimiento pertinente debe reconocer esta multidimensionalidad de manera interactiva.

Lo antes planteado, se sintetiza en el artículo de la Conferencia Mundial de la Educación para el siglo XXI. UNESCO (1998), la cual establece que “la pertinencia en la educación superior debe evaluarse en función de la educación, entre lo que la sociedad espera de las instituciones y lo que éstas hacen”...

De tal manera que la universidad debe cumplir con las expectativas de la sociedad en la cual se inserta, mediante el fortalecimiento de programas vinculados a la docencia, investigación y extensión, que den respuestas a las demandas planteadas con su entorno, dado que esa relación, debe partir de un intercambio equilibrado que deje un valor agregado social tanto a la institución como a la comunidad local, regional, nacional e internacional.

**CUADRO 6  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO REFERIDO  
A LA FORMACIÓN INTEGRAL**

| PRINCIPIO                            | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)          |     |      | LOE (2009)                          |     |      |
|--------------------------------------|--------------|----|----------------------|-----|------|-------------------------------------|-----|------|
|                                      |              |    |                      | (F) | (%)  |                                     | (F) | (%)  |
| Está presente de formación integral. | Si           | X  | X                    | --  | --   | X                                   | --  | --   |
|                                      | No           | -- | --                   | --  | --   | --                                  | --  | --   |
|                                      | Artículos    | X  | 103-111-80-299-58-86 | 6   | 2,69 | 33-3-6-8-13-14-18-32-38-39-40-43-44 | 13  | 9,09 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el Cuadro No. 6 se evidencia la identificación de los artículos 103-111-80-299-58-85 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que están vinculados con un principio rector de la educación universitaria, referido a la formación integral. El artículo 103 establece que toda persona tiene derecho a una educación integral.

Los artículos 111 y 80 refieren que el Estado garantizará la atención integral también a los deportistas y ancianos. En el artículo 299 de la Constitución antes citada se plantea que el régimen socioeconómico de Venezuela busca asegurar el desarrollo humano integral. El artículo 58 establece que todo niño(a) tienen derecho a una información oportuna, veraz, imparcial, sin censura para que alcancen su desarrollo integral. El artículo 86

refiere que el Estado tiene la obligación de crear un sistema de seguridad social integral para garantizar la salud y cualquier otra circunstancia de previsión social. Representando una frecuencia de 6 artículos y 2,69%.

También se devela en el cuadro No. 6, en el rubro referido a la Ley Orgánica de Educación (2009) que los artículos 33-3-6-8-13-14-18-32-38-39-40-43-44 tienen relación con el principio rector de la educación universitaria, que trata sobre la formación integral. El artículo 33 lo reafirma. El artículo 3 contiene los principios y valores rectores de la educación general y establece que la educación es un proceso integral.

El artículo 6 trata de las competencias del Estado docente, su literal (3dyc) refiere que el Estado planifica políticas y programas de desarrollo socio-cognitivo integral para superar la fragmentación del saber de los ciudadanos y alcanzar un nuevo modelo de escuela para la producción de la formación integral entre otras.

El literal (4c) del mismo artículo 6 establece que el Estado promueve la participación social de las familias, la escuela, las organizaciones sociales y comunitarias en la defensa de los derechos y en el cumplimiento de los deberes comunicacionales para la educación integral de los ciudadanos. En el artículo 8 el Estado garantiza el derecho a una educación integral con igualdad de género.

El artículo 13 se refiere al principio de responsabilidad social y la solidaridad que constituye un principio básico para los estudiantes de educación media general, media técnica, universitaria y otras modalidades

del sistema educativo, una vez culminados sus estudios, deben contribuir con el desarrollo integral de la Nación, mediante la práctica de actividades comunitarias.

El artículo 14 de la Ley antes citada, define la educación en general como un derecho humano y un deber social fundamentada en un proceso de formación integral. El artículo 18 establecido en el capítulo 11 de la LOE (2009) sobre corresponsables de la Educación establece que las organizaciones comunitarias del poder popular están en la obligación de contribuir con la formación integral de los ciudadanos.

El artículo 32 define la educación universitaria como un proceso que profundiza la formación integral de los ciudadanos. Los artículos 38 y 39, establecen que la formación permanente es un proceso integral que mediante políticas y planes, programas y proyectos, actualiza el nivel de conocimiento y desempeños de los responsables y corresponsables en la formación de ciudadanos. Los artículos 40-43 y 44 reafirman que la carrera docente constituye un sistema integral y responde a criterio de supervisión y evaluación integral. Representando una frecuencia de 13 artículos y 9,09%.

Este principio de formación integral responde al ideal del hombre que necesita la sociedad, que demanda una formación integral, profesional y social que contribuya a la convivencia armónica del ser humano en un mundo cada vez más dinámico y complejo. Atendiendo a esta necesidad de formación, la Conferencia Mundial de la Educación Superior (2009),

establece en el literal 4, en lo referente a la responsabilidad social de la educación superior, que:

“La educación superior no solo debe proveer de competencias sólidas al mundo, presente y futuro, sino contribuir a la educación de ciudadanos éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia”.

Esto exige otros elementos para alcanzar una formación profesional integral como equidad, calidad, internacionalización, investigación. Siguiendo con la Conferencia Mundial de la Educación Superior (2009), el literal 9 establece que:

“La equidad no constituye una cuestión de acceso, el objetivo debe ser una participación exitosa y la culminación de los estudios, así como el seguimiento del bienestar estudiantil, con apoyos financieros y educativos apropiados para aquellos que provengan de comunidades pobres y marginadas” (p. 2).

Es decir, la equidad no se limita solo al acceso sino que amplia sus alcances, para exigir también calidad, ingreso, progreso y culminación de una formación profesional integral exitosa, de manera que la calidad y la equidad se convierten en una prioridad en las políticas educativas y en especial del nivel superior.

**CUADRO 7  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE LA FORMACIÓN  
A LO LARGO DE TODA LA VIDA**

| PRINCIPIO  | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999) |     |      | LOE (2009)                                |     |      |
|--|--------------|----|-------------|-----|------|---|-----|------|
|  |              |    |             | (F) | (%)  |   | (F) | (%)  |
| Está presente del principio la formación a lo largo de toda la vida. | Si           | X  | X           | --  | --   | X   | --  | --   |
|  | No           | -- | --          | --  | --   | --  | --  | --   |
|  | Artículos    | X  | 103-104-299 | 3   | 1,35 | 33-32-3-6,1a,3d, g,k-14-20(2)-24-38-39-44 | 14  | 9,79 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el cuadro No. 7 se ilustra la reglamentación del principio, la formación a lo largo de toda la vida, contenido en los artículos 103-104 y 299 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Los artículos 103 y 104 establecen que toda persona tiene derecho a una educación permanente y que el Estado estimulará su actualización permanente. También el artículo 299 aborda este principio pero dirigido al sector socioeconómico del país y refiere que el Estado garantizará la permanencia del crecimiento de la economía. Representando una frecuencia de 3 artículos y 1,35%.

Continuando la descripción del cuadro No. 7, se presenta en el rubro de la Ley Orgánica de Educación (2009) la vinculación del principio, la formación a lo largo de toda la vida, contenida en los artículos 33-32-3-6(1a, 3d, g,k)-14-20(2)-24-38-39-44. En el artículo 32 define la educación universitaria como un proceso que profundiza la formación permanente de los ciudadanos. El artículo 3 igualmente establece que los principios y valores de la educación en general son de carácter permanente.

El artículo 6 referido a las competencias del Estado docente en su literal (6,1a) el Estado garantiza el derecho pleno a una educación permanente y continua para todos; igualmente en el literal (6, 3d,g,k) el Estado planifica, ejecuta y coordina políticas dirigidas al desarrollo cognitivo integral, la actualización, capacitación plenamente para los ciudadanos, docentes y demás personas e instituciones que participan en la educación.

El artículo 14 define la educación en general como un proceso de formación permanente entre otras características. En el artículo 20 literal (2) el Estado garantiza en el subsistema de educación básica la formación permanente de los ciudadanos integrantes de las comunidades educativas para efectos del cumplimiento de la contraloría social.

El artículo 24 de la Ley antes citada establece que el sistema educativo es un conjunto orgánico y estructurado que garantiza el proceso educativo y la formación permanente de todas las personas sin exclusión. Los artículos 38 y 39 establecen la definición y la política de formación permanente como un proceso continuo para garantizar el fortalecimiento de la sociedad y el desarrollo social que requiere el país.

El artículo 44 describe las características de la evaluación educativa y destaca la necesidad de establecer registros permanentes mediante procedimientos científicos, técnicos y humanísticos, representando una frecuencia de 14 artículos y 9,79%. Este principio de formación a lo largo de toda la vida, ratifica que la educación no es sólo integral, sino también continua y permanente que permite la convivencia y la supervivencia, a través de la experiencia de la raza humana.

Bajo esta concepción el aprendizaje es como un continuum que comprende desde la biografía personal hasta la historia consagrada en la memoria genética; particularmente en la educación universitaria el principio de formación a lo largo de toda la vida requiere de la incorporación de políticas educativas con modelos amplios, flexibles y no discriminatorios que

fortalezcan el uso de nuevas tecnologías, redes de apoyo, entre otras. Este principio compromete a las universidades, docentes y orientadores en la búsqueda identidad y exploración de su perfil, dado que el principio de formación a lo largo de toda la vida debe aprovechar las oportunidades que ofrece la sociedad.

**CUADRO 8  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE AUTONOMÍA**

| PRINCIPIO                                | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)                                   |     |      | LOE (2009)    |     |      |
|--|--------------|----|---|-----|------|---------------|-----|------|
|  |              |    |   | (F) | (%)  |               | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de autonomía. | Si           | X  | X   | --  | --   | X             | --  | --   |
|  | No           | -- | --  | --  | --   | --            | --  | --   |
|  | Artículos    | X  | 109-80-99-168-187(16)-273-287-294-268-317-318 | 11  | 4,93 | 33-32-346(2b) | 4   | 2,80 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el Cuadro 8 se evidencia que el principio de autonomía está establecido en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 109 que dice: “El Estado reconocerá la autonomía universitaria como principio y jerarquía que permite a los profesores, estudiantes, egresados ...”.

Se observa además en los artículos 80-99-168-187(16)-273-294-287-268-317-318 de la Constitución antes citada, la vinculación del principio de autonomía en otros sectores del país, dirigida a los ancianos, la administración cultural pública, la autonomía municipal en la elección de sus autoridades, en la gestión de su competencia y en la recaudación e inversión de sus ingresos, también corresponde a la Asamblea Nacional velar por los intereses y autoría de los Estados, autonomía funcional del poder ciudadano, autonomía funcional del poder electoral, la autonomía de la defensa pública,

la autonomía técnica, funcional y financiera de la administración tributaria nacional, y la autonomía del Banco Central de Venezuela para la formulación y el ejercicio de las políticas de su competencia. Representando una frecuencia de 11 artículos y 4,93%.

La autonomía se considera la esencia de la universidad, también está establecida en los artículos 33 y 34 de la Ley Orgánica de Educación (2009). El artículo 33 refiere la autonomía como principio rector de la educación universitaria. El artículo 34 describe las funciones del principio de auditoría en las instituciones de educación universitaria que les sea aplicable y deberá: Establecer sus estructuras de carácter flexible, democrático, participativo y eficiente. Planificar, crear y organizar y realizar programas de formación, creación intelectual.

Elegir y nombrar sus autoridades con base en la democracia participativa y protagónica. Administrar su patrimonio con austeridad, justa distribución, transparencia, honestidad y rendición de cuenta. Respetando los derechos de los ciudadanos. El artículo 32 de la Ley de Educación citada, define la educación universitaria como un proceso de formación con el propósito de establecer fundamentos humanísticos, científicos y tecnológicos que sean soporte para el progreso autónomo independiente y soberano del país.

En el artículo 6, literal (2b) el Estado regula, supervisa y controla el funcionamiento del subsistema de la educación universitaria en cuanto a la administración eficiente de su patrimonio, recursos económicos, financieros asignados según la Ley de Presupuesto para el Ejercicio Fiscal, sin

menoscabo del ejercicio de la autonomía universitaria y la observancia de los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana y la Ley Orgánica de Educación, representando una frecuencia de 4 artículos y 2,80%.

Estos basamentos legales, establecen que las universidades autónomas se den sus normas de gobierno, posibiliten la libertad de expresión, creación de programas de autogobierno. También se consagra la esencia de la universidad en la planificación, organización, docencia y extensión, además establece la inviolabilidad del recinto universitario.

Sin embargo, cabe destacar que la autonomía no viene dada porque se encuentre establecida en la Carga Magna, o en un conjunto de articulados presentes en Leyes y otros documentos, ni tampoco por elegir de manera democrática sus autoridades y equipos de dirección. Para lograr una plena autonomía se requiere que el Gobierno cumpla con la adjudicación justa y oportuna del presupuesto previsto, para que las universidades puedan optimizar y racionalizar el gasto universitario, a fin de lograr mayores niveles de transferencia, productividad, eficiencia y eficacia del presupuesto asignado y ejecutado, en pro del desarrollo de las metas, objetivos y políticas planteadas.

**CUADRO 9  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO ARTICULACIÓN  
Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL**

| PRINCIPIO   | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)            |     |      | LOE (2009) |     |      |
|---|--------------|----|------------------------|-----|------|------------|-----|------|
|   |              |    |                        | (F) | (%)  |            | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de articulación y cooperación internacional. | Si           | X  | X                      | --  | --   | X          | --  | --   |
|   | No           | -- | --                     | --  | --   | --         | --  | --   |
|   | Artículos    | X  | P-4-152-153-155-285(1) | 6   | 2,69 | 33-5-6(5f) | 3   | 2,10 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el Cuadro 9 se identifica el principio de articulación y cooperación internacional, establecidos en el preámbulo y los artículos 4-152-153-155 y el 285 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). En el preámbulo se decreta que para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica se debe promover la cooperación pacífica entre las naciones e impulsar y consolidar la integración latinoamericana. El artículo 4 establece que la República es un Estado federal descentralizado que se rige por los principios de integridad territorial y cooperación entre otros.

El artículo 152 refiere que las relaciones internacionales de la República responden a los fines del Estado en función del ejercicio de la soberanía y de los intereses del pueblo; ellas se rigen por los principios de independencia y cooperación, entre otros. En el artículo 153 la República promoverá la integración latinoamericana y caribeña, también la República podrá suscribir tratados internacionales que aseguren el bienestar del pueblo y la seguridad colectiva de sus habitantes.

En el artículo 155 los tratados, convenios y acuerdos internacionales que la República celebre se insertará una cláusula por la cual las partes se obliguen y resolver por vías pacíficas las controversias que pudieran suscitarse. En el artículo 285, literal (1) son atribuciones del Ministerio Público garantizar los derechos y garantías constitucionales, los tratados, convenios y acuerdos internacionales suscritos por la República, representando una frecuencia de 6 artículos y 2,69%.

Siguiendo la descripción del Cuadro 9, se identifican los artículos 33, 5 y 6 de la Ley Orgánica de Educación (2009) referidos a la articulación y cooperación internacional principio rector fundamental de la educación universitaria venezolana establecido en el artículo 33 de la Ley citada. El artículo 5 refiere que el Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación y se rige por los principios de integralidad y cooperación y otros.

En el artículo 6 literal (5f) se promueve la integración cultural, educativa, regional y universal en la autorización y seguimiento a los convenios multilaterales, bilaterales y de financiamiento con entes nacionales e internacionales de carácter público y privado para la ejecución de proyectos educativos a nivel nacional, representando una frecuencia de 3 artículos y 2,10%.

Este principio requiere de políticas educativas de integración, cooperación y alianzas entre dos o más Estados o Naciones, para conseguir fines particulares. También este principio exige alianzas para la cooperación educativa, las cuales conforman un conjunto de acciones que conducen a la promoción, estímulo y concreción de relaciones de cooperación educativa interinstitucional con el sector público y privado en los ámbitos regional, nacional e internacional, para el intercambio académico con fines educativos.

**CUADRO 10  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE LA DEMOCRACIA**

| PRINCIPIO                                    | REGLA-MENTADO |    | CRBV (1999)                                    |     |      | LOE (2009)                             |     |      |
|--|---------------|----|--|-----|------|--|-----|------|
|  |               |    |  | (F) | (%)  |  | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de la democracia. | Si            | X  | X  | --  | --   | X                                      | --  | --   |
|  | No            | -- | --   | --  | --   | --                                     | --  | --   |
|  | Artículos     | X  | P-2-3-6-67-102-132-143-169-274-278-299-326-350 | 14  | 6,28 | 3-33-34(1,3)44-6(2b,3j)-15(1,2,7)20-21 | 12  | 8,39 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

El cuadro No. 10 referido a la reglamentación del principio de la democracia está establecido en el preámbulo y los artículos 2, 3 y 6 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) donde se ratifica que el Estado tiene como fin esencial el ejercicio democrático. Otro artículo vinculado con este principio es el 67, donde todos los ciudadanos tienen derecho de asociarse con fines políticos, mediante métodos democráticos. El artículo 102 establece fundamentalmente que la educación venezolana es democrática. El artículo 132 trata de la convivencia democrática y de la paz social de las personas. El artículo 143 refiere que los ciudadanos tienen derecho a ser informados y a tener acceso a los archivos y registros administrativos, sin perjuicio de los límites aceptables en una sociedad democrática.

Los artículos 169-274-278-299 refieren que las organizaciones municipales, los órganos que ejercen el Poder Ciudadano, el consejo moral republicano y la economía nacional serán democráticos. El artículo 326 decreta la democracia como un principio de seguridad de la nación. El artículo 350 establece que el pueblo de Venezuela, desconocerá cualquier régimen, legislación o autoridad que contraría los valores principios y garantías democráticas. Representando una frecuencia de (14) artículos y 6,28%.

El principio democrático también está establecido en la Ley Orgánica de Educación (2009), artículos 3-33-34-44-6-15-20 y 21. El artículo 3 establece la democracia como un principio de la educación venezolana en

general. El artículo 33 indica puntualmente como principio rector de la educación universitaria, la democracia. El artículo 34 refiere que la autonomía universitaria se ejercerá en sus estructuras de carácter flexible y democrático entre otras.

El artículo 44 señala que la evaluación educativa es democrática. El artículo 6 literal (2b) que trata de las competencias del Estado docente, establece que el funcionamiento del subsistema de educación universitaria debe regirse por el principio de la democracia participativa y protagónica; este mismo artículo literal (3j) refiere la creación de una administración educativa fundamentada en los principios de democracia participativa y otros.

El artículo 15 literales (1, 2 y 7) contienen los fines de la educación en una sociedad democrática que estimule la democratización del saber e impulse la democracia participativa. El artículo 20, determina que la comunidad educativa es un espacio democrático de carácter social. El artículo 21 referido a la organización del estudiantado establece que actuarán en un clima democrático de paz, respeto, tolerancia y solidaridad. Representando una frecuencia de 12 artículos y 8,39%. El principio rector de la democracia además de su evidente reglamentación, se concibe según la Universidad del Zulia en su Plan de Desarrollo Estratégico (2001) como:

“La apertura de todas las corrientes del pensamiento universal: filosóficas, políticas, religiosas y sociales; garantes de un clima de respeto mutuo en beneficio de los más altos intereses institucionales edificados sobre un imperativo ético, legal y académico como expresión de su autoridad científica y moral” (p. 1).

La democracia necesita del consenso de la mayoría de los ciudadanos y del respeto de las reglas democráticas, también requiere diversidades y antagonismos; además es un sistema complejo de organización política que nutre la autonomía de los seres humanos, su libertad de opinión, expresión, igualdad y fraternidad. Esto se relaciona con los aportes de Morín (2000) al considerar la universidad como:

“un lugar de aprendizaje del debate argumentado, toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escuela y del respeto a las voces minoritarias y marginadas. Así el aprendizaje de la comprensión debe jugar un papel en el aprendizaje democrático” (p. 121).

De manera, que las sociedades regeneran sus democracias, considerando como categorías básicas las políticas establecidas en la praxis educativa formadora.

**CUADRO 11  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE LIBERTAD**

| PRINCIPIO                               | REGLAMENTACIÓN |    | CRBV (1999)   |     |      | LOE (2009) |     |      |
|---|----------------|----|---|-----|------|------------|-----|------|
|   |                |    |   | (F) | (%)  |            | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de libertad. | Si             | X  | X   | --  | --   | X          | --  | --   |
|   | No             | -- | --  | --  | --   | --         | --  | --   |
|   | Artículos      | X  | P-1-20-21(1)-43-44-50-57-58-59-61-62-63-95-98-112-274-350 | 18  | 8,07 | 3-33-34-36 | 4   | 2,80 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el cuadro No. 11 se identifica el principio de libertad, establecido en el preámbulo y en los artículos 1-20-21-43-44-50-57-58-59-61-62-63-95-98-112-274 y 350 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). En el preámbulo se establece el fin supremo de refundar la República y consolidar los valores de libertad, independencia, paz, solidaridad y el bien común.

El artículo 1 refiere que la República Bolivariana, fundamenta sus valores de libertad, igualdad, justicia y paz. Los artículos 20 y 21 literal (1) señalan que toda persona tiene derecho al libre desenvolvimiento de su personalidad, otros derechos humanos y libertades. El artículo 43 contempla que el derecho a la vida es inviolable, el Estado citada establece que la creación cultural es libre. El artículo 112 refiere que protegerá la vida de las personas privadas de su libertad. El artículo 44 establece que la libertad personal es inviolable, además especifica cinco consecuencias.

Los artículos 50-57-58-59 y 61, refieren que toda persona tiene los siguientes derechos civiles: transitar libremente, expresar libremente sus pensamientos, sus ideas u opiniones una comunicación libre, libertad religiosa y de conciencia. Los artículos 62 y 63 establecen que todos los ciudadanos tienen derecho a participar libremente en los asuntos públicos y que el sufragio es un derecho político que se ejercerá mediante votaciones libres directas y secretas.

El artículo 95 señala que los trabajadores tienen derecho a constituir libremente las organizaciones sindicales. El artículo 98 en el capítulo VI de la Constitución todas las personas pueden dedicarse libremente a la libertad económica de su preferencia y el Estado garantizará la libertad de trabajo. En el artículo 274 el Poder Ciudadano tiene a su cargo promover la educación como proceso creador de ciudadanía, libertad, soberanía y democracia.

En el artículo 350 refiere que el pueblo de Venezuela, es fiel a su tradición republicana, a su lucha por la independencia, la paz y la libertad.

Representando una frecuencia de 18 artículos y 8,07%. Siguiendo la descripción del cuadro No. 11 se identifican los artículos 33-34 y 36 de la Ley Orgánica de Educación (2009) referidos a la libertad, principio rector fundamental de la educación universitaria venezolana, establecido en el artículo 33 de la Ley citada. El artículo 3 establece la libertad como principio y valor rector de la educación en general. El artículo 34 refiere que la autonomía universitaria se materializa mediante el ejercicio de la libertad intelectual entre otros.

El artículo 36 señala que la creación intelectual y toda otra actividad relacionada con el saber en el subsistema de educación universitaria se realizarán bajo el principio de la libertad académica, representando una frecuencia de 4 artículos y 2,80%. Este principio está relacionado con la libertad pública o conjunto de libertades reconocidas a los individuos y a los grupos frente al Estado, como libertad de: expresión, opinión, religión, enseñanza, prensa, asociación y propagación de ideas.

**CUADRO 12  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE SOLIDARIDAD**

| PRINCIPIO                                  | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)       |     |      | LOE (2009)                        |     |      |
|--|--------------|----|-------------------|-----|------|-----------------------------------|-----|------|
|  |              |    |                   | (F) | (%)  |                                   | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de solidaridad. | Si           | X  | X                 | --  | --   | X                                 | --  | --   |
|  | No           | -- | --                | --  | --   | --                                | --  | --   |
|  | Artículos    | X  | P-2-4-102-135-326 | 6   | 2,69 | 33-21-20-5-6(3j,4a)-13-14-15(1,4) | 10  | 6,99 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el cuadro No. 12 y en el rubro referido a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), se evidencia el principio rector de la educación, que trata sobre la solidaridad, establecido en el preámbulo

de la Constitución citada y en los artículos 2-4-102-135 y 326. En el preámbulo se manifiesta refundar la República y consolidar los valores de la libertad, independencia, paz y solidaridad entre otros. En el artículo 2 el país se constituye en un Estado democrático que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la solidaridad. El artículo 4 establece que Venezuela es un Estado federal descentralizado y que se rige por el principio de solidaridad, entre otros. El artículo 102 define la educación como un derecho humano y un deber social que fomenta la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social. El artículo 326, refiere que la Seguridad de la Nación se fundamenta en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil para dar cumplimiento a los principios de independencia y solidaridad, entre otros. Representando una frecuencia de 6 artículos y 2,69%.

Siguiendo la descripción del cuadro No. 12 se observa que el principio de solidaridad está establecido también en los artículos 33-21-20-5-6-13-14 y 15 de la Ley Orgánica de Educación (2009). El artículo 33 establece que la educación universitaria venezolana tiene como principio rector fundamental, la solidaridad. El artículo 21 referido a la organización del estudiantado y establece que los estudiantes ejercerán su derechos y deberes en un clima democrático y de solidaridad entre otros.

En el artículo 20 se define la comunidad educativa como un espacio democrático, organizado, cooperativo, participativo, protagónico y solidario. El artículo 5 establece que el Estado docente se rige por los principios de

integralidad, cooperación y solidaridad, entre otros. El artículo 6 trata de las competencias del Estado docente y su literal 6.3j.

El Estado planifica y coordina políticas dirigidas a la creación de una administración educativa eficiente fundamentada en los principios de democracia, solidaridad, ética y honestidad, entre otras. Igualmente el literal 6.4a, el Estado promoverá la participación social a través de una práctica social efectiva de relaciones de cooperación, solidaridad y convivencia entre las familias, la escuela, la comunidad y la sociedad.

El artículo 13 establece la responsabilidad social y solidaridad como los principios básicos de la formación ciudadana, en todos los niveles y modalidades del sistema educativo venezolano. El artículo 14 define la educación en general, como un derecho humano y un deber social que promueve la construcción social de conocimiento y la participación activa consciente y solidaria de su transformación.

El artículo 15 en su literal (1), establece entre los fines de la educación desarrollar el potencial creativo de cada ser humano basada en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria. Igualmente, el artículo 15 literal 4, refiere como otro fin de la educación, fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación de valores éticos, de tolerancia, justicia, solidaridad, paz y respeto a los derechos humanos y la no discriminación, representando una frecuencia de 10 artículos y 6,99%. Lo más relevante de este principio es la dimensión del compromiso con los otros, es un comportamiento único y responsable,

basado en el ánimo de compartir, de manera independiente y con alto sentido de integración inter-institucional, elementos básicos para establecer políticas educativas solidarias.

**CUADRO 13  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE UNIVERSALIDAD**

| PRINCIPIO                                   | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)            |     |      | LOE (2009) |     |      |
|---|--------------|----|------------------------|-----|------|------------|-----|------|
|   |              |    |                        | (F) | (%)  |            | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de universalidad | Si           | X  | X                      | --  | --   | X          | --  | --   |
|   | No           | -- | --                     | --  | --   | --         | --  | --   |
|   | Artículos    | X  | P-102-86-63-84-108-228 | 7   | 3,14 | 35-5-15(1) | 3   | 2,10 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el cuadro No. 13 se observa la identificación del preámbulo y los artículos 102-86-63-108 y 228 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que están vinculados con un principio rector de la educación universitaria referida a la universalidad. En el preámbulo se expresa la garantía universal e indivisible de los derechos humanos.

El artículo 102 define la educación como un derecho humano y un deber social que promueve la transformación social con una visión latinoamericana y universal. En el artículo 86 el Estado garantiza a todas las personas el derecho a la seguridad social creando un sistema de seguridad social, universal e integral. Igualmente en otros sectores se establece el principio de universalidad, específicamente en los artículos 84, 108, 63 y 228 referidos a garantizar el derecho a la salud, la información y la elección presidencial por votación universal. Representando una frecuencia de 7 artículos y 3,14%.

También se devela en el Cuadro 13, en el rubro referido a la Ley Orgánica de la Educación (2009), los artículos 33-5 y 15 literal (1). El artículo 33 establece como uno de los principios rectores de la educación universitaria, la universalidad. En el artículo 5 el Estado docente es la expresión rectora del Estado en Educación como derecho humano universal y deber social fundamental y el artículo 15 literal (1) establece los fines de la Educación con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal, representando una frecuencia de 3 artículos y es decir 2,10%.

Ahora bien, cabe acotar que así como en la naturaleza hay principios universales, la educación universitaria se rige también por principios éticos fundamentales que son universales, como: la dignidad humana, los derechos humanos, entre otros. Son principios sin distinciones, que valen para todos, en todos los tiempos o sentimientos existentes sobre ellos, que concientizan y humanizan al ser humano.

**CUADRO 14**  
**REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE EFICIENCIA**

| PRINCIPIO                                 | REGLA-MENTADO |    | CRBV (1999)                |     |      | LOE (2009)     |     |      |
|---|---------------|----|----------------------------|-----|------|----------------|-----|------|
|   |               |    |                            | (F) | (%)  |                | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de eficiencia. | Si            | X  | X                          | --  | --   | X              | --  | --   |
|   | No            | -- | --                         | --  | --   | --             | --  | --   |
|   | Artículos     | X  | 109-141-86-299-158-311-321 | 7   | 3,14 | 33-34(1)-6(3j) | 3   | 2,10 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

El cuadro No. 14 reglamenta el principio de eficiencia, contenido en los artículos 109-141-86-299-158-311 y 321 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009). En el artículo 109 las universidades

autónomas se darán sus normas de gobierno, funcionamiento y la administración eficiente de su patrimonio bajo el control y vigilancia que a tales efectos establezca la ley.

También en otros sectores se establece el principio de eficiencia, específicamente en los artículos 141, 86-299, 158-311 y 321 referidos a los principios de la administración pública, financiamiento de la seguridad social, los principios del régimen socioeconómico, la democracia, principios de la gestión fiscal presupuestaria y los principios básicos de eficiencia del fondo de estabilización, macroeconómica del país. Representando una frecuencia de 7 artículos y 3,14%.

Siguiendo la descripción del cuadro No. 14, también se evidencia el principio de eficiencia en los artículos 33, 34 literal (1) y 6 literal (3j) de la Ley Orgánica de Educación (2009). El artículo 33 establece como principio rector de la educación universitaria, la eficiencia. El artículo 34 literal (1) refiere que la autonomía se ejecuta mediante el establecimiento de estructuras de carácter flexible democrático, participativo y eficiente.

En el artículo 6 literal (3j) el Estado planifica y coordina políticas para la rectoría de una administración educativa eficiente, eficaz y transparente, entre otras, representando una frecuencia de 3 artículos y 2,10%. La eficiencia en el ámbito universitario está dirigida a las relaciones interpersonales entre el líder, sus colaboradores y el desarrollo cabal de la gestión. En este sentido exige a la organización políticas y objetivos claramente definidos, sentido común, orientaciones competentes, disciplina,

trato justo, justicia y rectitud, registros fiables, adecuados y permanentes, alta tecnología, investigación, planificación y metodología científica, adecuada comunicación y creatividad, entre otros.

**CUADRO 15**  
**REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE JUSTICIA SOCIAL**

| PRINCIPIO                                      | REGLA-MENTADO |    | CRBV (1999)         |     |      | LOE (2009) |     |      |
|--|---------------|----|---------------------|-----|------|------------|-----|------|
|  |               |    |                     | (F) | (%)  |            | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de justicia social. | Si            | X  | X                   | --  | --   | X          | --  | --   |
|  | No            | -- | --                  | --  | --   | --         | --  | --   |
|  | Artículos     | X  | P-1-2-3-178-299-326 | 7   | 3,14 | 33-3-15(4) | 3   | 2,10 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

A través del cuadro No. 15, se presenta la reglamentación del principio justicia social expresado en el preámbulo y los artículos 1-2-3-178-299 y 326 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). En los artículos 1-2 y 3 se establece que Venezuela es un país constituido como un país libre, democrático y tiene como fin esencial la construcción de una sociedad justa, entre otros valores.

El artículo 178 es de la competencia del Municipio, el gobierno y administración de sus intereses y la aplicación de la política referente a la materia inquilinaria con criterios de equidad y justicia. El artículo 299 contempla que el régimen socioeconómico de la República Bolivariana de Venezuela se fundamenta en los principios de justicia social y democratización, entre otros.

El artículo 326 refiere que la seguridad de la Nación se fundamenta en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil para dar cumplimiento a los principios de independencia, igualdad, paz, libertad, justicia, etc. Representando una frecuencia de 7 artículos y 3,14%

Siguiendo la descripción del cuadro No. 15, se identifican los artículos 33-3-15 literal (4) de la Ley Orgánica de Educación (2009) que están vinculados con el principio antes citado. En el artículo 33 se establece claramente la justicia social como principio rector de la educación universitaria venezolana.

El artículo 3 refiere los principios y valores de la educación en todos sus subsistemas también garantiza la formación de una cultura para la paz, la justicia social y el respeto a los derechos humanos. El artículo 15 literal (4) establece como fines de la educación, fomentar el respeto de las personas y la formación de valores éticos, de tolerancia, justicia, solidaridad y paz, entre otros, representando una frecuencia de 3 artículos y 2,10%.

Ahora bien, la justicia social requiere cotidianamente, dar a cada quien lo suyo, es decir reconocer a todo ser humano lo que le corresponde, de acuerdo con su naturaleza y dignidad personal, que son esenciales al ser humano. La ausencia de justicia ha generado diferencias, conflictos, revoluciones, guerras, hambre, explotación y discriminación, entre otros.

A tal efecto, grandes pensadores coinciden y aseveran que actualmente en la sociedad prevalecen muchas agresiones, pero la mayor de ellas es la pobreza y todas sus consecuencias, de tal manera que el reto para los futuros líderes del siglo XXI, es buscar, crear y alcanzar un mundo cada vez más justo; virtud necesaria para lograr la paz, la estabilidad en el mundo y los mejores destinos de la humanidad.

**CUADRO 16**  
**REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO RESPETO**  
**A LOS DERECHOS HUMANOS**

| PRINCIPIO  | REGLA-MENTADO |    | CRBV (1999)   |     |       | LOE (2009)                 |     |      |
|--|---------------|----|---|-----|-------|----------------------------|-----|------|
|  |               |    |   | (F) | (%)   |                            | (F) | (%)  |
| Está presente el principio referido al respeto a los derechos humanos. | Si            | X  | X   | --  | --    | X                          | --  | --   |
|  | No            | -- | --  | --  | --    | --                         | --  | --   |
|  | Artículos     | X  | P-102-2-3-19-20-21-22-23-25-26-27-28-29-30-31-78-79-80-82-87-91-92-95-96-97-99-111-132-261-271-272-278-280-281-326-332-337-339-350 -55-74 | 42  | 18,83 | 33-3-4-5-6(3e)-10-14-15(4) | 8   | 5,59 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En el cuadro No. 16 se reglamenta el principio referido al respeto a los derechos humanos, inicialmente expresado en el preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), también se evidencia el artículo 102 que puntualmente establece la educación como un derecho humano y un deber social.

El artículo 111 refiere que todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación para beneficiar la calidad de vida individual y colectiva. En el artículo 2, Venezuela se constituye en un Estado democrático y social con preeminencia en los derechos humanos. En el artículo 3 el Estado tiene como fines esenciales el cumplimiento de los principios, deberes y derechos consagrados en esta Constitución.

Los artículos 19-20-21-22-23-26-27-28 y 31 de la Constitución antes citada contienen deberes y derechos que garantizan a todas las personas; el goce y disfrute, sin discriminación (artículo 19), el libre desenvolvimiento de la personalidad (artículo 20), igualdad ante la ley (artículo 21), la enunciación de los derechos y garantías (artículo 229, el cumplimiento de tratados, pactos

y convenciones relativos a los derechos humanos y ratificados por Venezuela (artículo 23), el acceso a los órganos de administración de justicia para hacer valer sus derechos e intereses (artículo 27), acceder a la información (artículo 28), solicitar amparo a sus derechos humanos establecidos por los tratados, pactos y convenciones ratificados por la República (artículo 31).

El artículo 25 establece que todo acto que menoscabe los derechos garantizados por esta Constitución, la ley es nulo. En los artículos 29 y 30 el Estado estará obligado a investigar y sancionar legalmente los delitos contra los derechos humanos, también tendrá la obligación de indemnizar a las víctimas de violaciones a los derechos humanos incluido el pago de daños y perjuicios. El artículo 55 establece que el cuerpo de seguridad del Estado respetará la dignidad y los derechos humanos de todas las personas.

El artículo 74 contempla que no podrán ser sometidas a referendo abrogatorio las leyes de presupuesto que protejan, garanticen o desarrollen los derechos humanos. El artículo 78 refiere que los niños y adolescentes son sujetos, plenos de derecho y estarán protegidos por la legislación y los tribunales. En el artículo 80 el Estado garantizará el pleno ejercicio de sus derechos a los ancianos. El artículo 82 establece que toda persona tiene derecho a una vivienda adecuada.

El artículo 87 refiere que toda persona tiene derecho al trabajo y el deber de trabajar. En los artículos 91-92-95 y 96, todos los trabajadores tienen derecho a un salario suficiente, prestaciones sociales, constituir libremente las organizaciones sindicales, negociaciones colectivas

voluntarias y a celebrar convenciones colectivas de trabajo. El artículo 97 contempla que todos los trabajadores del sector público y privado, tienen derecho a la huelga, dentro de las condiciones que establezca la ley. En el artículo 99 se establece que los valores de la cultura constituyen un bien irrenunciable del pueblo venezolano y un derecho fundamental que el Estado fomentará y garantizará.

El artículo 132 refiere que toda persona tiene el deber de cumplir sus responsabilidades sociales promoviendo y defendiendo los derechos humanos como fundamento de la convivencia democrática. El artículo 261 establece que la comisión de delitos comunes, violaciones de derechos humanos y crímenes de lesa humanidad, será juzgada por los tribunales ordinarios; la competencia de los tribunales militares se limita a delitos de naturaleza militar.

El artículo 271 señala que no se escribirán las acciones judiciales dirigidas a sancionar los delitos contra los derechos humanos o contra el patrimonio público o el tráfico de estupefacientes. En el artículo 272 el Estado garantizará un sistema penitenciario que asegure la rehabilitación del interno o interna y el respeto a sus derechos humanos. En el artículo 278 el Consejo Moral Republicano promoverá todas aquellas actividades pedagógicas dirigidas al conocimiento y respeto de los derechos humanos.

En el artículo 280 la Defensoría del Pueblo tiene a su cargo la defensa de los derechos establecidos en esta Constitución y los tratados internacionales sobre los derechos humanos. El artículo 281 en sus literales

1-2-3-4-35-6-7-8-9-10-11 establece las atribuciones de la Defensoría del Pueblo con respecto a los derechos humanos.

En el artículo 326 la Seguridad de la Nación se fundamenta en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad para dar cumplimiento a los principios de independencia y afirmación de los derechos humanos. El artículo 332 establece que los órganos de seguridad ciudadana son de carácter civil y respetarán la dignidad y los derechos humanos, sin discriminación alguna.

Los artículos 337 y 339 refieren que el Presidente (a) de la República en Consejo de Ministros podrá decretar los estados de excepción, también podrán ser restringidas temporalmente las garantías consagradas en esta Constitución, salvo las referidas a los derechos a la vida, tortura, derecho al debido proceso, derecho a la información y los demás derechos humanos intangibles. En el artículo 350 el pueblo de Venezuela desconocerá cualquier régimen legislativo o autoridad que contraríe los valores, principios y garantías democráticas o menoscabe los derechos humanos. Representando una frecuencia de 42 artículos y 18,83%.

Siguiendo la descripción del cuadro No. 16 se observa que el principio referido al respeto de los derechos humanos está establecido en los artículos 33-3-5-6(3e)-10-4-14-15(4) de la Ley Orgánica de Educación (2009). El artículo 33 refiere el respeto a los derechos humanos como un principio rector de la educación universitaria venezolana. El artículo 3 establece como valores rectores de la educación la defensa de la soberanía, justicia social y

respeto a los derechos humanos. En el artículo 5 de la Ley antes citada, se define el concepto de Estado docente y el cumplimiento de los derechos humanos entre otros.

En el artículo 6 literal (3e) el Estado ejerciendo su rectoría planifica alcanzar un nuevo modelo de escuela concebida bajo el respeto de los derechos humanos y otras consideraciones. En el artículo 10 se prohíbe en todas las instituciones y centros educativos del país la incitación al odio que atenten contra los valores, la paz, moral y los derechos humanos. Los artículos 4 y 14 definen la educación y la cultura como un derecho humano y un deber social. El artículo 15 literal (4) establece como fin de la educación fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación de valores éticos de tolerancia, solidaridad, respeto a los derechos humanos y la no discriminación, representando una frecuencia de 8 artículos, es decir, 5,59%.

Al abordar este principio rector referido al respeto de los derechos humanos, es importante destacar que durante el siglo XX se desarrollaron los primeros esfuerzos para que la humanidad contara con normas, valores y derechos humanos de consenso y valor universal, organismos como la Comunidad de Naciones y la ONU después de dos Guerras Mundiales generaron la “Declaración Única de los Derechos Humanos”, en sus recomendaciones contiene principios éticos-jurídicos de valor universal.

También la Declaración de Chicago formuló un consenso religioso básico, conformado por dos principios: 1) Todo ser humano debe ser

respetado y tratado humanamente. 2) Trata a los otros como quieres que te traten a ti, aquí cabe la célebre frase de Confucio, político, historiador, filósofo y maestro chino “No hagas a otro lo que no quieras que te hagan a ti”.

Esto genera compromiso a: una cultura de no violencia y respeto a la vida, una cultura de solidaridad y a una orden económica justa, una cultura de tolerancia y a una vida honesta, una cultura de derechos de igualdad y de participación entre el hombre y la mujer. Ante esta panorámica también la educación tiene un papel crucial para inculcar valores éticos mundiales a las generaciones jóvenes; desde la educación inicial hasta la universitaria, los programas instruccionales deben sustentarse en políticas educativas y valores mundiales comunes que fomenten la comprensión y el entendimiento, a fin de contribuir a la defensa de los derechos humanos y al progreso de la humanidad.

**CUADRO 17**  
**REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE BIOÉTICA**

| PRINCIPIO                                 | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)       |     |      | LOE (2009)                  |     |      |
|---|--------------|----|-------------------|-----|------|-----------------------------|-----|------|
|   |              |    |                   | (F) | (%)  |                             | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de la bioética | Si           | X  | X                 | --  | --   | X                           | --  | --   |
|   | No           | -- | --                | --  | --   | --                          | --  | --   |
|   | Artículos    | X  | 2-110-127-274-280 | 5   | 2,24 | 33-1-6(3j)-14-15(1,4)-32-40 | 8   | 5,59 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

El Cuadro 17 contiene la reglamentación del principio de bioética, presente en los artículos 2-110-127-274 y 280 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). En el artículo 2 Venezuela se

constituye en un Estado democrático que propugna valores superiores de su ordenamiento jurídico con preeminencia de los derechos humanos, la ética y el pluralismo político. En el artículo 110 el Estado garantiza el cumplimiento de los principios éticos y legales que deben regir las actividades de investigación científica, humanística y tecnológica.

El artículo 127 referido a los derechos ambientales establece que toda persona tiene derecho a disfrutar de una vida y de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado. El Estado protegerá el ambiente, el genoma de los seres vivos no podrá ser patentado y la ley que se refiera a los principios bioéticos regulará la materia. El artículo 274 establece que los órganos que ejercen el Poder Ciudadano tienen a su cargo prevenir, investigar y sancionar los hechos que atenten contra la ética pública y la moral administrativa.

El artículo 280 normatiza las condiciones necesarias para ser defensor(a) del pueblo, como: ser venezolano(a), mayor de treinta años, con competencia demostrada en materia de derechos humanos y cumplir con las exigencias de honorabilidad, ética y moral que establezca la ley. Representando una frecuencia de 5 artículos y 2,24%.

Siguiendo el Cuadro 17 se evidencia que el principio de bioética está establecido también en los artículos 33-1-6(3j)-14-15(1 y 4)-32 y 40 de la Ley Orgánica de Educación (2009). El artículo 33 declara que la educación universitaria venezolana, tiene como principio rector fundamental, la bioética. El artículo 1 establece que la presente Ley tiene por objeto desarrollar los

principios y valores rectores, derechos, garantías y deberes en educación que asume el Estado como función indeclinable y de máximo interés, orientada por valores éticos humanistas para la transformación y funcionamiento del sistema educativo venezolano.

El artículo 6 contiene las competencias del Estado docente, su literal (3j) regula la planificación, políticas y creación de una administración educativa eficiente fundamentada en los principios de democracia participativa, solidaridad y ética, entre otros. El artículo 14 define la educación como un derecho humano y un deber social concebida como un proceso de formación integral que promueve la valoración ética y social del trabajo y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos.

El artículo 15 establece los fines de la educación, en su literal (1) contempla desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el desarrollo de su personalidad, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador entre otras. También contiene en su literal (4) como fines de la educación fomentar el respeto a la dignidad de las personas y la formación de valores éticos de tolerancia, justicia y solidaridad, etc.

El artículo 32 define el concepto de educación universitaria como un proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos, reflexivos, sensibles y comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país. El artículo 40 también define la carrera docente como un sistema integral de ingreso, promoción y egreso en los niveles desde inicial hasta

media, responde a criterios de evaluación integral de mérito académico y desempeño ético, social y educativo. Representando una frecuencia de 8 artículos y 5,59%.

Para desarrollar el principio de bioética se requiere destacar que el vocablo ética proviene de éthos, además éthos indica un tipo más fijo de costumbres y se utiliza para designar el carácter del hombre. La palabra latina para costumbres es mos y su plural es, mores, es el equivalente del éthos griego, de mores se derivan las palabras moral y moralidad; en consecuencia, la ética es llamada también filosofía moral. Entre las categorías de los valores humanos, éticos, morales aún vigentes y propugnados desde las tradiciones milenarias de las grandes civilizaciones están; el bien, la verdad, la igualdad, el respeto, la honestidad, la libertad, el compromiso y la lealtad.

**CUADRO 18  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE PARTICIPACIÓN**

| PRINCIPIO                                    | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)   |     |       | LOE (2009)   |     |       |
|--|--------------|----|---|-----|-------|--|-----|-------|
|  |              |    |   | (F) | (%)   |  | (F) | (%)   |
| Está presente el principio de participación. | Si           | X  | X   | --  | --    | X  | --  | --    |
|  | No           | -- | --  | --  | --    | --   | --  | --    |
|  | Artículos    | X  | P-62-350-6-18-84-86-102-118-128-141-171-173-294-299-63-66-119-123-125-55-79-80-81-83-84-102-127-132-70-71-73-74-167(4)-168-178-182-187(4)-255-279-294-296-341-342-347-348-84-123-184(2,3,45 y 7)-279-292-295-296-299-318. | 60  | 26,91 | 33-3-5-6-14-15-17-18-19-20-21-29-32-34-38-39-43-44 | 18  | 12,59 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

En la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) el principio de participación es altamente mencionado en su preámbulo, artículo 62 y 350 (Ver cuadro No. 18). También se evidencia en esta Constitución, la participación como principio en los artículos: 6-18-84-86-102-118-128-141-171-173-294 y 299. Los artículos que establecen la participación como derecho son: 62-63-66-119-123 y 125.

Los artículos que plantean la participación como deber y corresponsabilidad ciudadana son: 55-62-79-80-81-83-84-102-127 y 132. Los artículos referidos a las instancias donde se establece la participación son: 70-71-72-73-74, específicamente caben destacar los que tratan sobre los órganos del poder público, artículos: 167(4)-168-178-182-187(4)-255-279-294-296-341-342-347, 348 y los artículos que contienen la participación en diversos sectores son: 62-84-123-184(2,3,4,5 y 7)-279-292-295-296-299 y 318. Representando una frecuencia de 60 artículos y 26,91%.

Siguiendo la descripción del Cuadro 18, en la Ley Orgánica de Educación (2009) se establece que la educación universitaria venezolana tiene como principio rector la participación, en el artículo 33, los artículos 3 y 5 referidos al Estado docente y a la promoción de la participación protagónica de la familia, la comunidad educativa y las organizaciones comunitarias.

El artículo 6 trata de las competencias del Estado docente, el literal 6(3ª) regula, supervisa y controla el funcionamiento del subsistema de educación universitaria, en cuanto a la administración eficiente, el literal 6 (3j) regula la gestión de centros e instituciones educativas oficiales y privadas,

con la participación protagónica de toda la comunidad educativa. Otro literal es el 6(2j), referido a: planificar, ejecutar, coordinar políticas y establecer una administración educativa fundamentada en los principios de la democracia participativa.

De igual modo, en su literal 6 (4a) el Estado docente promueve, integra y facilita la participación social organizada en la formación, ejecución y control de la gestión educativa. El artículo 14 de la Ley Orgánica de Educación define la educación como un derecho humano y deber social fundamentada en un proceso de formación para la participación y transformación. El artículo 15, literales (1 y 2) establecen la participación activa, consciente y protagónica como uno de los fines de la educación venezolana.

Los artículos 17-18-19-20 y 21 establecen la participación en diferentes ámbitos: familias, organizaciones comunitarias del poder popular, gestión escolar, comunidad educativa y organización del estudiantado. El artículo 29 refiere que la educación rural está orientada a propiciar, mediante su participación protagónica el arraigo a su hábitat. El artículo 32 define la educación universitaria y garantiza la participación de todos sus integrantes.

El artículo 34 literales (1 y 3) referidos al principio de autonomía en las instituciones universitarias requiere entre sus funciones; establecer sus estructuras de carácter flexible, democrático y participativo; también contempla elegir y nombrar sus autoridades de manera democrática, participativa y protagónica. Los artículos 38 y 39 que contienen lo referido a la formación

permanente y su política, definen la formación permanente y la garantía de fortalecer la participación de la sociedad y las comunidades. Los artículos 43 y 44 establecen el principio de participación en la administración y régimen educativo específicamente en el ámbito de la supervisión y la evaluación educativa, representando una frecuencia de 18 artículos y 12,59%.

El principio de participación como rector de la educación universitaria venezolana se fundamenta en el derecho natural de todo ser humano, a realizar su propio destino. Históricamente la Declaración Universal de Los Derechos Humanos aprobada por las Naciones Unidas el 10 de Diciembre de 1948, establece en su artículo 2.1 que “toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes, libremente escogidos”.

Actualmente, en el ámbito educativo venezolano, la participación como principio de su praxis directa, presenta características variadas, como: intervención activa, protagonismo, interacción, diálogo, crítica, flujo y reflujo de información, confrontación de experiencias, entre otros. Esto amerita producir transformaciones en las políticas y en la práctica educativa, para dinamizar y mejorar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

**CUADRO 19  
REGLAMENTACIÓN DEL PRINCIPIO DE IGUALDAD  
DE CONDICIONES Y OPORTUNIDADES**

| PRINCIPIO  | REGLAMENTADO |    | CRBV (1999)                      |     |      | LOE (2009)   |     |      |
|--|--------------|----|----------------------------------|-----|------|--------------|-----|------|
|  |              |    |                                  | (F) | (%)  |              | (F) | (%)  |
| Está presente el principio de igualdad de condiciones y oportunidades. | Si           | X  | X                                | --  | --   | X            | --  | --   |
|  | No           | -- | --                               | --  | --   | --           | --  | --   |
|  | Artículos    | X  | P-1-2-75-77-81-87-88-100-103-326 | 11  | 4,93 | 33-3-5-6(1a) | 4   | 2,80 |

Fuente: Elaboración propia (2013).

Al describir el cuadro No. 19 titulado reglamentación del principio de igualdad de condiciones y oportunidades, se evidencia en el rubro referido a la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) que el preámbulo y los artículos 1-2-75-77-81-87-88-100-103-299 y 326 están vinculados con este principio.

En el preámbulo se expresa asegurar el derecho a la vida y a la igualdad sin discriminación. El artículo 75 establece que las relaciones familiares se basan en la igualdad de derecho y deberes. El artículo 77 protege el matrimonio y se funda en la igualdad absoluta de los derechos y deberes de los cónyuges. En el artículo 81 el Estado garantizará el respeto a la dignidad de toda persona con discapacidad o necesidades especiales y la equiparación de oportunidades, de conformidad con la ley. En el artículo 88, el Estado garantizará la igualdad y equidad de hombres y mujeres en el ejercicio del derecho al trabajo.

El artículo 100 refiere que las culturas populares venezolanas gozan de atención especial bajo el principio de igualdad de las culturas. El artículo 103 establece que toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. El artículo 326 señala que la seguridad de la Nación se fundamenta en la corresponsabilidad entre el Estado y la sociedad civil para dar cumplimiento a los principios de independencia, democracia e igualdad, entre otros. Representando una frecuencia de 11 artículos y 4,93%.

Continuando la descripción del cuadro No. 19 se observa que los artículos 33-3-5-6(1a) están contenidos en la Ley Orgánica de Educación (2009). El artículo 33 refiere la igualdad de condiciones y oportunidades como un principio rector de la educación universitaria. El artículo 3 establece como principio de la educación general, la igualdad entre todos los ciudadanos sin discriminación de ninguna índole.

El artículo 5 trata del Estado docente y garantiza en las instituciones educativas oficiales, la idoneidad de los trabajadores de la educación, la infraestructura, dotaciones y servicios que aseguren a todos la igualdad de condiciones y oportunidades. El artículo 6 literal(1a) garantiza el derecho a una educación integral, permanente y continua y de calidad para todos, con equidad de género en igualdad de condiciones y oportunidades y como una de las competencias del Estado docente venezolano, representando una frecuencia de 4 artículos, es decir 2,80%.

Este principio de igualdad de condiciones y oportunidades requiere la aplicación prudente e igualitaria de la justicia, a través de normas jurídicas, tomando en cuenta sus particularidades con el propósito de asegurar que el espíritu del derecho, sus fines y principios prevalezcan sobre las exigencias de la técnica jurídica. Este principio exige un esfuerzo por establecer políticas contra la exclusión de los marginados, por motivos socioeconómicos o culturales, desigualdades de: género, color, ideología, religión, credo, discapacidad; de tal manera que se garantice la igualdad de oportunidades educativas y la ampliación del acceso a la educación, sin discriminación.

En síntesis, la reglamentación constitucional y educativa de los principios rectores de la educación universitaria venezolana, se derivan las siguientes conclusiones: Teóricamente todos los principios rectores de la educación universitaria venezolana están sustentados en el orden de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y la Ley Orgánica de Educación (2009); aunque es necesario destacar que los principios con mayor consagración constitucional, son: participación (26,91%) respecto a los derechos humanos (18,83%), libertad (8,07%), democracia (6,28%) autonomía (4,93%) e igualdad de condiciones y oportunidades (4,93%), los principios con menor consagración constitucional son: pertinencia (0,45%), la formación a lo largo de toda la vida (1,35%), la inclusión (1,35%), el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo (1,79%), bioética (2,24%), y el carácter público (2,24%).

También es oportuno señalar los principios con mayor consagración es la Ley Orgánica de Educación (2009) son: participación (12,59%), democracia (8,39%), formación a lo largo de toda la vida (9,79%), formación integral (9,09%), inclusión (6,99%), pensamiento crítico (6,29%) y reflexivo, solidaridad (6,99%), respeto a los derechos humanos (5,59%), bioética (5,59%), calidad e innovación (5,59%). Los principios con menor consagración en la Ley Orgánica de Educación (2009) son: articulación y cooperación internacional (2,10%), eficiencia (2,10%), universalidad (2,10%), justicia social (2,10%), carácter público (2,10%), autonomía (2,80%), libertad (2,80%), e igualdad de oportunidades (2,80%) y pertinencia (4,20%).

Esta panorámica revela que el principio rector de la educación universitaria superior con mayor consagración, tanto constitucional (26,91%), como educativa (12,59%), es la participación. El gobierno de la República se define como participativo, ya no representativo, sin embargo en diversos momentos la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela se refiere a la representación, además este principio paso de derecho a deber, también se evidencia más participación en gestión que en toma de decisiones, prevaleciendo diversos niveles de incidencia como: consulta, ejecución, control, diseño, entre otros.

Dada la temática abordada, que trata de los principios rectores de la educación superior venezolana es imprescindible señalar la necesidad de profundizar los principios referidos a calidad (5,59%), y eficiencia (2,10%), pues la cobertura es importante pero la calidad es la productora de justicia social. En consecuencia si la educación es deficiente, lo que genera es injusticia social. Finalmente se concluye que estos principios rectores de la educación venezolana requieren de un cumplimiento efectivo para enfrentar los desafíos y retos educativos planteados cuya función en la dinámica social aún necesitan definirse.

**TABLA 8**  
**GUÍA DE OBSERVACIÓN DOCUMENTAL**

**Propósito:** Analizar bajo criterios jurídico-educativo los principios rectores que sustentan las políticas educativas universitarias definidas por el estado venezolano. (Ver Anexo 5)

| No. | Principios Rectores               | Reglamentado |   | CRB (1999)                            |     |              | LOE (2009)   |      |              |
|-----|-----------------------------------|--------------|---|---------------------------------------|-----|--------------|--|------|--------------|
|     |                                   |              |   |                                       | (F) | (%)          |  | (F)  | (%)          |
| 1   | Carácter Público                  | Si           | X | X                                     |     |              | X  |      |              |
|     |                                   | No           |   |                                       |     |              |  |      |              |
|     |                                   | Artículos    | X | 84 – 102 – 110 –<br>141 – 184 (1)     | 5   | 2,24<br>0,45 | 33 – 3 – 5   | (3)  | 2,10<br>4,20 |
| 2   | Carácter Público                  | Si           | X | X                                     |     |              | X  |      |              |
|     |                                   | No           |   |                                       |     |              |  |      |              |
|     |                                   | Artículos    | X | 103 – 110 – 111 –<br>80 – 83 – 98 302 | (7) | 3,14         | 3 – 32 – 33 – 6(a) –<br>8 – 14 – 15(8)DT<br>(3d)       | (8)  | 5,59         |
| 3   | Ejercicio del Pensamiento Crítico | Si           | X | X                                     |     |              | X  |      |              |
|     |                                   | No           |   |                                       |     |              |  |      |              |
|     |                                   | Artículos    | X | 102 – 10 - 244 –<br>343               | (4) | 1,79         | 32 – 33 – 3 – 6<br>(g,c) – 15(8) – 37,<br>38, y 39     | (9)  | 6,29         |
| 4   | Inclusión                         | Si           | X | X                                     |     |              | X  |      |              |
|     |                                   | No           |   |                                       |     |              |  |      |              |
|     |                                   | Artículos    | X | Preámbulo 103 –<br>111                | (3) | 1,35         | 33 – 3 – 5 –<br>6(1a,3c) – 14 – 15<br>(4, 7 y 9) 35(2) | (10) | 6,99         |
| 5   | Pertinencia                       | Si           | X | X                                     |     |              |  |      |              |
|     |                                   | No           |   |                                       |     |              |  |      |              |
|     |                                   | Artículos    | X | 102                                   | (1) | 0,45         | 33 – 34(4) – 3 –<br>6(2,h-3c) 15(1)                    | (6)  | (4,20)       |

| No. | Principios Rectores                      | Reglamentado |   | CRB (1999)  |      |      | LOE (2009)   |      |      |
|-----|--|--------------|---|---|------|------|--|------|------|
|     |  |              |   |   | (F)  | (%)  |  | (F)  | (%)  |
| 6   | Formación Integral                       | Si           | X | X   |      |      | X  |      |      |
|     |  | No           |   |   |      |      |  |      |      |
|     |  | Artículos    | X | 100 – 111 – 80 – 299 – 58 – 86  | (6)  | 2,69 | 33 – 3 – 6 – 8 – 13 – 14 – 18 – 32 – 39 – 40 – 43 – 44       | (13) | 9,09 |
| 7   | Formación a lo largo de toda la vida     | Si           | X | X   |      |      | X  |      |      |
|     |  | No           |   |   |      |      |  |      |      |
|     |  | Artículos    | X | 103 – 104 – 299   | (3)  | 1,25 | 33 – 32 – 3 – 6,1a, 3d, g, k, 14 – 20(2) – 24 – 38 – 39 – 44 | (14) | 9,79 |
| 8   | Autonomía                                | Si           | X | X   |      |      | X  |      |      |
|     |  | No           |   |   |      |      |  |      |      |
|     |  | Artículos    | X | 109 – 80 – 99 – 168 – 187(16) – 273 – 287 – 294 – 268 – 317 318                             | (11) | 4,93 | 33 – 32 – 34 – 6 (2b)  | (4)  | 2,80 |
| 9   | Articulación y Cooperación Internacional | Si           | X | X   |      |      | X  |      |      |
|     |  | No           |   |   |      |      |  |      |      |
|     |  | Artículos    | X | P – 4 – 152 – 153 – 155 – 285(1)  | (6)  | 2,69 | 33 – 5 – 6(5f)   | 3    | 2,10 |
| 10  | Democracia                               | Si           | X | X   |      |      | X  |      |      |
|     |  | No           |   |   |      |      |  |      |      |
|     |  | Artículos    | X | P – 2 – 3 – 6 – 67 – 102 – 132 – 143 – 169 – 274 – 278 – 299 – 326 – 350                    | (14) | 6,28 | 6(2b-3) 3 – 33 – 34 – (1,3), 44, 15 (1, 2, 7) 20 – 21        | (12) | 8,39 |
| 11  | Libertad                                 | Si           | X | X   |      |      | X  |      |      |
|     |  | No           |   |   |      |      |  |      |      |
|     |  | Artículos    | X | 1 – P – 20 – 21(1) – 43 – 44 – 50 – 57 – 58 – 59 – 61 – 62 – 63 – 95 – 98 – 112 – 274 – 350 | (18) | 8,07 | 3 – 33 – 34 – 36   | (4)  | 2,80 |

| No. | Principios Rectores            | Reglamentado |                           | CRB (1999)   |      |       | LOE (2009)   |      |      |
|-----|--------------------------------|--------------|---------------------------|--|------|-------|--|------|------|
|     |                                |              |                           |  | (F)  | (%)   |  | (F)  | (%)  |
| 12  | Solidaridad                    | Si           | X                         | X  |      |       | X  |      |      |
|     |                                | No           |                           |  |      |       |  |      |      |
|     |                                | Artículos    | X                         | P – 2 – 4 – 102 – 135 – 326  | (6)  | 2,69  | 33 – 21 – 20 – 5 – 6 (3j, 4a) – 13 – 14 – 15 (1,4) | (10) | 6,9  |
| 13  | Universalidad                  | Si           | X                         | X  |      |       | X  |      |      |
|     |                                | No           |                           |  |      |       |  |      |      |
|     |                                | Artículos    | X                         | P – 102 – 86 – 63 – 84 – 108 – 228   | (7)  | 3,14  | 35 – 5 – 15(1)                                     | (3)  | 2,10 |
| 14  | Eficiencia                     | Si           | X                         | X  |      |       | X  |      |      |
|     |                                | No           |                           |  |      |       |  |      |      |
|     |                                | Artículos    | 109-41-86-299-158-311-321 | 109 – 141 – 86 – 299 – 158 – 311 – 321   | (7)  | 3,14  | 33 – 34(1) – 6(3)                                  | (3)  | 2,10 |
| 15  | Justicia Social                | Si           | X                         | X  |      |       | X  |      |      |
|     |                                | No           |                           |  |      |       |  |      |      |
|     |                                | Artículos    | X                         | P – 1 – 2 – 3 – 178 – 299 – 326  | (7)  | 3,14  | 33 – 3 – 15(4)                                     | (3)  | 2,10 |
| 16  | Respeto a los Derechos Humanos | Si           | X                         | X  |      |       |  |      |      |
|     |                                | No           |                           |  |      |       |  |      |      |
|     |                                | Artículos    | X                         | P – 102 – 2 – 3 – 19 – 20 – 21 – 22 – 23 – 25 – 26 – 28 – 29 – 30 – 31 – 78 – 79 – 80 – 82 – 87 – 91 – 92 – 95 – 96 – 97 – 99 – 111 – 132 – 261 – 271 – 272 – 278 – 280 – 281 – 326 – 332 – 337 – 339 – 350 – 55 – 74. | (42) | 18,83 | 33 – 3 – 4 – 5 – 6 (3c) – 10 – 14 – 15(4)          | (8)  | 5,59 |

| No. | Principios Rectores                     | Reglamentado |   | CRB (1999)   |      |           | LOE (2009)  |      |       |
|-----|---|--------------|---|--|------|-----------|---|------|-------|
|     |   |              |   |  | (F)  | (%)       |   | (F)  | (%)   |
| 17  | Bioética                                | Si           | X | X  |      |           |   |      |       |
|     |   | No           |   |  |      |           |   |      |       |
|     |   | Artículos    | X | 2 – 110 – 127 –<br>274 – 280   | (5)  | 2,24      | 33 – 16(3) – 14 –<br>15(1,4) 32 – 40  | (8)  | 5,59  |
| 18  | Participación                           | Si           | X | X  |      |           | X   |      |       |
|     |   | No           |   |  |      |           |   |      |       |
|     |   | Artículos    | X | P – 62 – 350 – 6 –<br>18 – 84 – 86 – 102<br>– 118 – 128 – 86 –<br>102 – 118 – 128 –<br>141 – 171 – 173 –<br>294 – 299 – 83 –<br>84 – 102 – 127 –<br>132 – 70 – 71 – 73<br>– 74 – 167(4) – 168<br>– 178 – 182 –<br>187(4) – 168 – 178<br>– 182 – 187(4) –<br>255 – 279 – 294 –<br>296 – 341 – 342 –<br>347 – 348 – 84 –<br>123 – 184 (2, 3, 4,<br>5 y 7) – 279 – 292<br>– 295 – 296 - 318 | (60) | 26,9<br>1 | 33 – 3 – 5 – 6 – 14<br>– 15 – 17 – 18 – 19<br>– 20 -21 – 29 – 32<br>– 34 -38 – 39 -43 –<br>44 | (18) | 12,59 |
| 19  | Igualdad de Condiciones y Oportunidades | Si           | X | X  |      |           | X   |      |       |
|     |   | No           |   |  |      |           |   |      |       |
|     |   | Artículos    | X | P – 1 – 2 – 75 – 77<br>– 81 – 87 -88 – 100<br>– 103 – 326  | (11) | 4,93      | 33 – 3 – 5 – 6(1a)  | (4)  | 2,80  |

Elaboración propia (2013).

## **4.2. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DE LA MATRIZ DESCRIPTIVA**

Al analizar la matriz descriptiva (Anexo No. 4) se observa que en la política educativa Misión Sucre, referida a “Garantizar la inclusión estudiantil” está implícito el enfoque epistemológico introspectivo vivencial, dado que ésta es considerada en la relación sujeto-objeto como una necesidad del contexto.

Dicha política nace para romper los círculos de exclusión y garantizar el acceso a la educación universitaria a todos los bachilleres sin cupo y cumplir con el derecho a la educación establecido en el Capítulo VI de los Derechos Culturales y Educativos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). En la política de la Misión Sucre referida a la “Difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres”, están implícitos los enfoques epistemológicos empírico, racional e introspectivo vivencial pues en ambos hay difusión del conocimiento; sin embargo el introspectivo vivencial refuerza los saberes y haceres. Además cabe destacar que tanto el enfoque empírico y el introspectivo vivencial resaltan la valoración del conocimiento por experiencia.

En cuanto a la política de la Misión Sucre “Considerar la cultura específica de las poblaciones, necesidades, programas, acervos, exigencias y potencialidades”, está presente el enfoque introspectivo vivencial. En esta política el principio ético de la responsabilidad social compromete moralmente según Méndez y Rojas (2008), a todas las instituciones de la

sociedad para comprender proyectos que les permitan consolidar espacios sociales de dignificación de la vida humana, donde puedan coexistir solidariamente diversos mundos culturales.

La política educativa de la Misión Sucre “Implantar el Programa de Iniciación Universitaria (PIU)”, está implícita en el enfoque introspectivo vivencial, ante una necesidad del contexto, dirigida a favorecer el tránsito de los bachilleres a la educación superior y aumentar la matrícula en las instituciones universitarias y a la vez corregir desajustes presentes en el sector educativo como admisión, deserción, calidad de enseñanza y sesgo social (<http://www.gov.ve>). La política educativa de la Misión Sucre “Conformar redes que cooperan con la Misión Sucre” está implícita en una necesidad tecnológica en el enfoque introspectivo vivencial” y dirigida especialmente a contactar, interrelacionar e interconectar procesos con fines integradores que contribuyan con el dinamismo, desarrollo y consolidación de dicha misión” (<http://www.gob.ve>).

En relación a la política de la Misión Sucre “Implementar modalidades de formación presencial, semipresencial, a distancia ...”, se observa que en los tres (3) enfoques tanto el empírico, el racional y el introspectivo vivencial están implícitos en esta política, sin embargo en la Misión Sucre se incorpora la modalidad no convencional y la acreditación por experiencias, atribuido en la relación sujeto-objeto, a necesidades del contexto.

Según Méndez y Rojas (2008) estas modalidades no convencionales, están dirigidas a solventar la deuda social acumulada por los altos índices de

exclusión escolar que presentaba el nivel de educación superior. En la política “Impulsar estrategias de transformación con base en el Desarrollo Endógeno sostenible que impacte lo local, regional y nacional” está implícita el enfoque introspectivo vivencial, dado que en esta política el desarrollo endógeno y en una necesidad del contexto y se concibe como una visión técnico-productivo y social fundada en los valores cooperativos y solidarios que se articula el desarrollo sustentable impulsando la economía social, el desarrollo de una economía humanitaria, autogestionaria, como centro es el hombre. El desarrollo endógeno, se propone como reto, cambiar la estructura que origina las injusticias y desigualdades agudizadas por el modelo neoliberal (Méndez y Rojas, 2008).

En cuanto a la política educativa “Garantizar el acceso de los nuevos bachilleres que egresan de la Misión Rivas”, está implícito el enfoque introspectivo vivencial, el enfoque introspectivo, vivencial, como un requerimiento de necesidades. Esta política facilita la incorporación y prosecución del estudio de todos los bachilleres de la Misión Rivas para promover la reflexión, discusión, concepción e implantación de un nuevo modelo educativo universitario (<http://www.gob.ve>).

En la política educativa de la Misión Sucre referida a “Promover la reflexión, discusión, concepción e implantación de un nuevo modelo universitario” se plantea lo siguiente: Tanto el enfoque empírico, racional e introspectivo vivencial, en el razonamiento que se aplica para la obtención del conocimiento, se promueve la reflexión y la discusión. Sin embargo, en el

enfoque introspectivo vivencial se incorpora además promover la concepción e implantación del nuevo modelo universitario. En la política educativa “Impulsar la expresión comunal de la educación superior en cada nivel territorial conformada por su sede central y las Aldeas Universitarias de las comunidades”, está implícito el enfoque epistemológico introspectivo-vivencial, en la relación sujeto-objeto, considerada como una necesidad del entorno. Esta política se propone conformar un articulado para extender la educación superior en todo el territorio, comprometido con el desarrollo humano integral basado en las comunidades (<http://www.gob.ve>).

En relación con la política referida a “Municipalizar la educación” está implícito el enfoque epistemológico introspectivo-vivencial dado que en la relación sujeto-objeto ésta política se establece ante necesidades del contexto, incrementa el número de aspirantes a realizar estudios de nivel superior, como un camino para aumentar la matrícula en las instituciones universitarias y extender la educación superior hacia todos los municipios del país, sin distinción de raza, credo, condición social, según lo establecido en el artículo 21 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

La política de la Misión Sucre que trata de “Potenciar la participación comunitaria” está implícito el enfoque introspectivo-vivencial como una necesidad del contexto, al estimular la formación de la sociedad para la participación protagónica y activa, que promueva integrar y fomentar la participación social, en cuanto a la solución de sus problemas y los de su

comunidad (preámbulo y artículo 6 de la CRBV (1999) y los artículos 33, 36(4), de la Ley Orgánica de Educación-LOE (2009). En síntesis, teóricamente en base a la revisión de textos, artículos de revistas, documentos nacionales e internacionales consultados y dada la naturaleza social de la temática educativa, se presentaron los siguientes hallazgos:

El enfoque epistemológico con mayor implicación en las políticas universitarias, referidas a la Misión Sucre es el introspectivo vivencial, en consecuencia el papel de la ciencia se concibe como mecanismo de transformación y emancipación del ser humano, se hace énfasis en la noción de sujeto y de la realidad subjetiva por encima de la noción de objeto de la realidad objetiva. Además en este enfoque la realidad social se comprende, sujeta a cambios, rupturas y construcciones. Por ello su abordaje exige que se reivindique la complejidad, el dinamismo, la esencia humana, multicultural e interdisciplinaria de la sociedad y de la educación (Padrón, 1998).

Otro hallazgo observado en las políticas referidas a la Misión Sucre es, menor ausencia en los enfoques epistemológicos empíricos y racionales, que dominaron tradicionalmente la filosofía de la ciencia.

#### **4.3. ANÁLISIS DE LOS DATOS OBTENIDOS DEL CUESTIONARIO**

Para analizar la posición epistemológica que subyace en la práctica educativa de la Misión Sucre se presenta el análisis de los resultados del cuestionario aplicado a 50 estudiantes de la Misión Sucre, utilizando el paquete estadístico SPSS (Versión 10.0).

A continuación se observa en la Tabla No. 8, los resultados referidos al enfoque empírico, (4) dimensiones y (8) ítems, del (1 al 8).

**TABLA 9  
RESULTADOS DE LA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA EMPÍRICA**

| Sub-categorías             | Dimensiones                | Ítems | Escala |        |        |
|----------------------------|----------------------------|-------|--------|--------|--------|
|                            |                            |       | SI     | NO     |        |
| Enfoque empírico-inductivo | Obtención del conocimiento | 1     | 10     | 40     |        |
|                            |                            | 2     | 25     | 25     |        |
|                            | Relación sujeto-objeto     | 3     | 5      | 45     |        |
|                            |                            | 4     | 42     | 8      |        |
|                            | Razonamiento               | 5     | 41     | 9      |        |
|                            |                            | 6     | 38     | 12     |        |
|                            | Lenguaje                   | 7     | 33     | 17     |        |
|                            |                            | 8     | 40     | 10     |        |
|                            | (f)                        |       |        | 234    | 166    |
|                            | $\bar{X}$ (f)              |       |        | 29.25  | 20.75  |
|                            | (%)                        |       |        | 58.50% | 41.50% |
|                            | Total                      |       |        | 100    |        |

Fuente: Sánchez (2014).

De acuerdo a los resultados de la posición del enfoque empírico en la práctica educativa de la Misión Sucre, exhibidos en la Tabla No. 8, de los 50 estudiantes, hubo un marcaje de 234 de la opción (SI), representando un 58,50% y 166 respondieron (NO) con 41,50%. Específicamente en la pregunta No. 1 referida a: “Durante el proceso educativo, se presentan situaciones problemas para su análisis, mediante métodos propuestos por los docentes”, el resultado fue el siguiente: 10(20%) estudiantes respondieron a la opción (SI), y 40(80%) marcaron la opción (NO), evidenciándose como porcentaje más alto la opción (NO).

En relación a la pregunta No. 2. "Durante el proceso educativo, se exigen observaciones exactas, derivadas de mediciones matemáticas dirigidas por los docentes", el resultado fue 25(50%) estudiantes respondieron a la opción (SI), y 25(50%) marcaron la opción (NO) equilibrando las opciones con sus respuestas.

En relación a la pregunta No. 3. "Durante el proceso educativo, en el momento de captar informaciones son los docentes quienes aportan y explican, sin darte la oportunidad para exponer nuevas ideas", el resultado fue el siguiente: 5(10%) estudiantes respondieron (SI), y 45(90%) indicaron la opción (NO). Continúa como opción más alta el (NO).

En la pregunta No. 4. "Durante el proceso educativo, las tareas de aprendizaje obedecen a los objetivos preestablecidos por los docentes", el resultado arrojó lo siguiente: 42(84%) estudiantes respondieron (SI), y 8(16%) marcaron la opción (NO). La opción más alta correspondió al (SI) revelando que un 84% de estudiantes afirmaron que en la Misión Sucre las tareas de aprendizaje obedecen a objetivos preestablecidos por los docentes que allí laboran.

La pregunta No.5. "Durante el proceso educativo, el estudio de los fenómenos o contenido va de los hechos particulares para llegar a los generales", el resultado fue: 41(82%) estudiantes respondieron la opción (SI), y 9(18%) señalaron (NO), evidenciándose un porcentaje significativamente alto a la opción (SI) prevaleciendo la conducción de razonamientos inductivos en la práctica educativa.

En cuanto a la pregunta No. 6. “Durante el proceso educativo, en las investigaciones se parte de la observación y experimentación, para el descubrimiento de las causas de los fenómenos”, el resultado fue el siguiente 38(76%) estudiantes respondieron (SI), y 12(24%) marcaron (NO), prevaleciendo la opción más alta al (SI), lo que arroja cierta tendencia hacia la conducción de razonamientos empírico-inductivo, según opinión de los estudiantes que respondieron el cuestionario.

En relación a la pregunta No. 7. “Durante el proceso educativo, para demostrar conocimientos se te exigen respuestas exactas a lo estudiado en clase”, el resultado fue: 33(66%) estudiantes respondieron la opción (SI), y 17(34%) indicaron (NO) prevaleciendo la mayor opción (SI) con un 66%.

Finalmente, en la pregunta No. 8. “Durante el proceso educativo, los trabajos investigativos incluyen revisión analítica de variables, dimensiones, indicadores y estadística descriptiva”, el resultado fue el siguiente: 40(80%) estudiantes respondieron (SI), y 10(20%) señalaron (NO), prevaleciendo la opción (SI) como la más alta, develando la prevalencia en la conducción investigativa el lenguaje matemático del enfoque empírico-inductivo.

Siguiendo el análisis del cuestionario aplicado, a continuación se observa en la Tabla No. 9, los resultados referidos al enfoque introspectivo vivencial, (4) dimensiones y (8) ítems, del (9 al 16).

**TABLA 10**  
**RESULTADOS DE LA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA**  
**INTROSPECTIVA-VIVENCIAL**

| Sub-categorías                   | Dimensiones                | Ítems         | Escala |      |     |
|----------------------------------|----------------------------|---------------|--------|------|-----|
|                                  |                            |               | SI     | NO   |     |
| Enfoque interpretativo-vivencial | Obtención del conocimiento | 9             | 47     | 3    |     |
|                                  |                            | 10            | 47     | 3    |     |
|                                  | Relación sujeto-objeto     | 11            | 48     | 2    |     |
|                                  |                            | 12            | 39     | 11   |     |
|                                  | Razonamiento               | 13            | 47     | 3    |     |
|                                  |                            | 14            | 45     | 5    |     |
|                                  | Lenguaje                   | 15            | 40     | 10   |     |
|                                  |                            | 16            | 43     | 7    |     |
|                                  |                            | (f)           |        | 356  | 44  |
|                                  |                            | $\bar{X}$ (f) |        | 44.5 | 5.5 |
|                                  |                            | (%)           |        | 89%  | 11% |
|                                  |                            | Total         |        | 100  |     |

Fuente: Sánchez (2014).

Según los resultados correspondientes a la posición del enfoque introspectivo-vivencial, en la práctica educativa de la Misión Sucre, exhibidos en la Tabla No. 9, se evidencia que de los 50 estudiantes, 356(89%), indicaron la opción (SI), y 44(11%) respondieron (NO). Develando el porcentaje más alto el SI (89%), en los enfoques epistemológicos analizados.

Específicamente en la pregunta No. 9 referida a: “Durante el proceso educativo, al inicio de las clases, los docentes hacen preguntas relativas al conocimientos ya aprendidos”, el resultado fue el siguiente: 47(94%) respondieron la opción (SI), y 3(6%) indicaron (NO), reflejando un porcentaje significativamente alto, en la opción (SI), con 94%.

La pregunta No. 10. “Durante el proceso educativo, se asigna la búsqueda de información a través de diferentes fuentes, técnicas e

investigaciones”, el resultado fue 47(94%) respondieron la opción (SI), y 3(6%) marcaron (NO). Continúa como opción más alta el (SI), con igual porcentaje a la pregunta (9).

En relación a la pregunta No. 11 “Durante el proceso educativo, se construye el aprendizaje mediante discusiones dialógicas entre grupos”, el resultado fue el siguiente: 48(96%) estudiantes respondieron (SI), y 2(4%) indicaron la opción (NO). Sigue como opción más alta el SI con 96%, relativamente semejante a las tres anteriores respuestas de este enfoque.

En la pregunta No. 12. “Durante el proceso educativo, para el estudio de los contenidos temáticos se le solicita a los estudiantes exponer ejemplos de la cotidianidad”, el resultado reveló lo siguiente: 39(78%) estudiantes respondieron (SI), y 11(22%) señalaron como opción (NO), evidenciándose mayor porcentaje a la opción (SI) con (78%).

En cuanto a la pregunta No.13. “Durante el proceso educativo, se plantea la necesidad de reflexionar sobre situaciones de aprendizaje para poder comprenderlas”, el resultado fue: 47(94%) de estudiantes respondieron (SI), y 3(6%) marcaron la opción (NO), reflejando que la opción más alta continúa siendo el (SI) con 94%.

En relación a la pregunta No. 14. “Durante el proceso educativo, como medio de conocimiento se exige realizar procesos de intervención en comunidades”, el resultado fue: 45(90%) de estudiantes respondieron (SI), y 5(10%) señalaron la opción (NO), prevaleciendo la mayor opción (SI) con 90%. La pregunta No. 15. “Durante el proceso educativo, para la comprensión

del conocimiento se te exige una i nterpretación de l os fenómenos o contenidos estudiados”, el resultado fue: 40(80%) de e studiantes respondieron (SI), y 10(20%) indicaron (NO), develando como opción más alta el (SI) con 80%.

Finalmente en la pregunta No. 16. “Durante el proceso educativo, predomina la relación cara a cara entre docente-alumnos y/o actores comunitarios”, el resultado fue el siguiente: 43(86%) de estudiantes respondieron (SI), y 7(14%) marcaron (NO), prevaleciendo la opción (SI) con 86%.

Dando continuidad al análisis del cuestionario aplicado, a continuación se observa en la Tabla No. 10, los resultados referidos al enfoque racional-deductivo, (4) dimensiones y (8) ítems, del (17 al 24).

**Tabla 11**  
**RESULTADOS DE LA POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA**  
**RACIONAL-DEDUCTIVO**

| Sub-categorías             | Dimensiones                | Ítems         | Escala |     |     |
|----------------------------|----------------------------|---------------|--------|-----|-----|
|                            |                            |               | SI     | NO  |     |
| Enfoque racoinal-deductivo | Obtención del conocimiento | 17            | 30     | 20  |     |
|                            |                            | 18            | 37     | 13  |     |
|                            | Relación sujeto-objeto     | 19            | 47     | 3   |     |
|                            |                            | 20            | 33     | 17  |     |
|                            | Razonamiento               | 21            | 36     | 14  |     |
|                            |                            | 22            | 30     | 20  |     |
|                            | Lenguaje                   | 23            | 41     | 9   |     |
|                            |                            | 24            | 42     | 8   |     |
|                            |                            | (f)           |        | 296 | 104 |
|                            |                            | $\bar{X}$ (f) |        | 37  | 13  |
|                            |                            | (%)           |        | 74% | 26% |
|                            |                            | Total         |        | 100 |     |

Fuente: Sánchez (2014).

En base a los resultados correspondientes a la posición del enfoque racional-deductivo, en la práctica educativa de la Misión Sucre, presentados en la Tabla No. 10, se observa que de los 50 estudiantes, 296(74%), respondieron la opción (SI), y 104(26%) marcaron la opción (NO). Reflejando el porcentaje más alto la opción (SI), con 74%.

Específicamente, en la pregunta No. 17: "Durante el proceso educativo, la única vía que se cultiva es el razonamiento de hechos generales, mediante un orden lógico", el resultado fue el siguiente: 30(60%) estudiantes respondieron a la opción (SI), y 20(40%) indicaron la opción (NO), evidenciando como porcentaje más alto, la opción (SI).

En la pregunta No. 18. "Durante el proceso educativo, se asignan trabajos donde deben llegar a procesos de invención derivados de suposiciones acerca de cómo se desenvuelven los hechos a investigar", el resultado fue: 37(74%) estudiantes respondieron (SI), y 13(26%) marcaron la opción (NO), develando como opción más alta el (SI) con 74%.

En cuanto a la pregunta No.19. "Durante el proceso educativo, la atención se centra en la racionalidad investigativa del estudiante de manera objetiva y clara", el resultado fue el siguiente: 47(94%) estudiantes respondieron a la opción (SI), y 3(6%) señalaron (NO), representando significativamente la más alta opción para el (SI) con 94%.

La pregunta No.20. "Durante el proceso educativo, se valorizan las ideas del estudiante como ser pensante, activo-individual, aislado del mundo que lo rodea", el resultado fue: 33(66%) de estudiantes respondieron la

opción (SI), y 17(34%) indicaron (NO), prevaleciendo como opción más alta el (SI) con 66%.

En relación a la pregunta No.21. “Durante el proceso educativo, se estimula la práctica individual de inferencias lógico formales, de abstracciones matemáticas y sistemas de razonamiento que van de conocimientos generales a particulares”, el resultado fue: 36(72%) estudiantes respondieron (SI), y 14(28%) marcaron (NO), reflejando como opción más alta el (SI) con 72%.

La pregunta No.22. “Durante el proceso educativo, predomina el interés por formar estudiantes como pensadores elocuentes teórico, guiados solo por el mundo de las ideas”, el resultado es el siguiente: 30(60%) estudiantes respondieron (SI), y 20(40%) indicaron (NO), evidenciando como opción más alta el (SI) con 60%.

En cuanto a la pregunta No.23. “Durante el proceso educativo, la única manera de explicar verdades es a través de respuestas al por qué de los hechos”, el resultado fue: 41(82%) estudiantes respondieron (SI), y 9(18%) señalaron (NO), prevaleciendo significativamente como opción más alta el (SI) con 82%.

Finalmente en la pregunta No. 24. “Durante el proceso educativo, se exigen las explicaciones del conocimiento objetivo de la realidad, a través de verdades analíticas, cuantificaciones exactas y lógicas”, el resultado fue el siguiente: 42(84%) estudiantes respondieron (SI), y 8(16%) indicaron (NO), evidenciando significativamente como opción más alta el (SI) con 84%.

Siguiendo el análisis de los resultados, a continuación se resume en la Tabla No. 12, la media total de los enfoques epistemológicos que subyacen en las políticas educativas universitarias venezolana de la Misión Sucre.

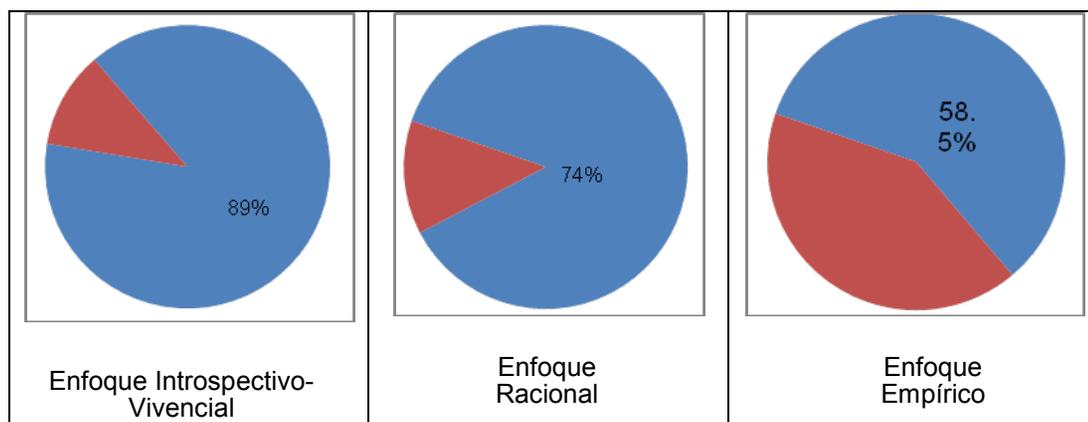
**Tabla 12**  
**POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA QUE SUBYACE**  
**EN LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS UNIVERSITARIAS**

| Enfoques epistemológicos | F     |       | %     |       |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|
|                          | Si    | No    | Si    | No    |
| Empírico-Inductivo       | 29.25 | 20.75 | 58.50 | 41.50 |
| Introspectivo-Vivencial  | 44.5  | 5.5   | 89    | 11    |
| Racional-Deductivo       | 37    | 13    | 74    | 26    |
| X (Total)                | 36.91 | 13.08 | 73.83 | 26.16 |

Fuente: Sánchez (2014).

Integrando de manera gráfica el resultado de los tres enfoques epistemológicos (Tabla 8 a l a 10 y 11), la muestra de cincuenta (50) estudiantes determinaron que las orientaciones recibidas en la práctica educativa de la Misión Sucre del Municipio Maracaibo para el 2014, fue la siguiente:

**Gráfico 1**  
**TIPOLOGÍA DE LOS ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS**  
**APLICADOS EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA A 50 ESTUDIANTES**  
**DE LA MISIÓN SUCRE. MARACAIBO 2014**

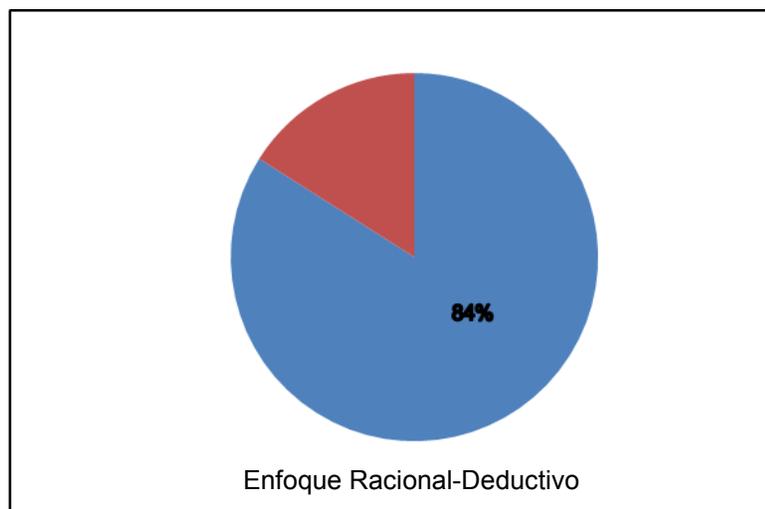


Fuente: Sánchez (2014).

El gráfico 1 revela que la tipología del enfoque epistemológico con mayor aplicación es el introspectivo-vivencial según el 89%, de los estudiantes, continua el enfoque racional, con un 74% y luego el enfoque empírico con 58.50% de la aceptación estudiantil.

Otro alto resultado, se presentó en las respuestas a las preguntas 22, 23 y 24 del cuestionario aplicado.

**Gráfico 2**  
**EXIGENCIAS A LOS ESTUDIANTES,**  
**A TRAVÉS DE EXPLICACIONES ANALÍTICAS**  
**O CUANTIFICACIONES EXACTAS Y LÓGICAS**

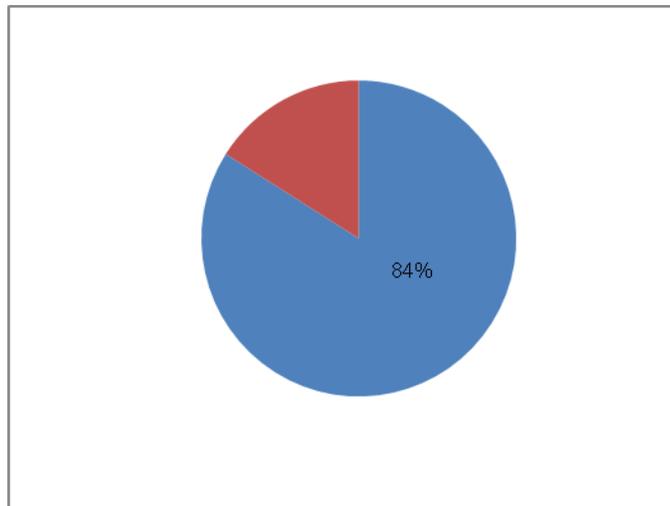


Fuente: Sánchez (2014).

En el gráfico No. 2 y la Tabla 10, con relación a las dimensiones razonamiento y lenguaje, se evidencia que en la praxis educativa de la Misión Sucre, en alta proporción la domina el pensamiento positivista. Posición esta que contradice los alcances del enfoque introspectivo

vivencial. También cabe destacar, el resultado de la pregunta 4, que para la dimensión relación sujeto-objeto, obtuvo el siguiente resultado:

**Gráfico 3**  
**RESULTADO DE LA PREGUNTA 4:**  
**OBJETIVOS PREESTABLECIDOS**  
**SOLO POR LOS DOCENTES**



Fuente: Sánchez (2014).

En el gráfico No. 3 y la Tabla 8, con relación a la dimensión sujeto-objeto, que un alto porcentaje (84%) de estudiantes, considera que durante el proceso educativo aplicado en la Misión Sucre, las tareas de aprendizaje recibidas, obedecen a sujetos preestablecidos sólo por los docentes.

## CAPÍTULO V

---

***“La actitud científica ha de ser reconstruida, la ciencia ha de rehacerse de nuevo”.***

*(Edwin Schrödinger)*

***“El rasgo característico del desarrollo que se aproxima será precisamente la unificación de la ciencia, la superación de los límites que han ido surgiendo a lo largo de la historia entre las distintas disciplinas unitarias”.***

*(Werner Heisenberg)*

## **CAPÍTULO V**

### **RESULTADOS**

#### **5.1. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Para la discusión de los resultados se analizaron las respuestas reflejadas en el cuestionario, las cuales se contrastaron con la guía de observación, la matriz descriptiva y autores que fundamentaron la investigación.

Los resultados generales de cuestionario mostrados en las Tablas (9-11), y en el gráfico (1), evidencian que los estudiantes de las aldeas universitarias de municipio Maracaibo del Estado Zulia, reciben orientaciones en la práctica educativa, acordes con el enfoque introspectivo-vivencial (89%), luego siguió el enfoque racional-deductivo con (74%). Continuó el enfoque empírico inductivo con (58.50%) en las Tablas 8 y 10 y el Gráfico 1; coincidiendo este resultado con la información reflejada en la matriz descriptiva aplicada por la investigadora (Anexo 4), con la postura teórica del Ministerio del Poder Popular para la Educación (2003) Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y Ley Orgánica de Educación (2009).

Ante estos resultados, en la práctica se infiere que la tipología de los enfoques epistemológicos implícita en este estudio, correspondió al enfoque introspectivo-vivencial (Padrón, 1998). También llamado sociohistoricista, fenomenológico, dialéctico, crítico, simbólico-interpretativo o hermenéutico;

donde el papel de la ciencia se concibe como un mecanismo de transformación y emancipación del ser humano, se hace énfasis en la noción de sujeto y de la realidad subjetiva, por encima de la noción de objeto o de realidad objetiva.

Dando continuidad a esta idea, cabe destacar además que los porcentajes más altos en el cuestionario aplicado se obtuvieron con las preguntas 11, 9, 10 13, 14 y 16 relativas a procesos de la ciencia y paradigmas vinculados con la postmodernidad y en especial, con la relación sujeto-objeto; quiere decir que los docentes estimulan en la práctica educativa de la Misión Sucre, discusiones dialógicas entre los grupos, la realización de preguntas referidas al conocimiento ya aprendido; a través de las diversas fuentes refuerzan postulados pedagógicos contemporáneos propuestos por Toulmin (1977). También destaca la aplicación de procesos referidos a razonamientos para la comprensión e intervención en las comunidades, lo que puede relacionarse con los aportes de Vigotski, (1987), como precursor del Constructivismo Social.

Podría decirse entonces que en las políticas educativas universitaria venezolana, se intenta explicar la naturaleza del conocimiento humano, donde los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona, producto de su realidad y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean, lo que exige una escuela integrada a su comunidad y un aprendizaje enmarcado en contextos funcionales significativos y auténticos; de acuerdo con los alcances del constructivismo social.

Atendiendo a las respuestas del cuestionario aplicado, los estudiantes de la Misión Sucre, reciben por parte de los docentes orientaciones en la práctica educativa, análogas con la aplicación del enfoque introspectivo vivencial de acuerdo al 84% de las opiniones estudiantiles; pero esa prevalencia a pesar de ser superior no es la única, dado que las respuestas develan, aunque también en una proporción significativa, la aplicación del enfoque racional (74%) y del empírico (58.50).

Estos resultados significativos, coinciden con la teoría de acción de Argyris y Schön(1996) y develan poca congruencia entre la dimensión explícita del discurso teórico sustentado en autores y documentos legales, referidas a las políticas educativas universitarias venezolana y la dimensión de la teoría en uso, de la Misión Sucre, según respuesta de los estudiantes.

Otro resultado importante del cuestionario aplicado se observa en las respuestas de las preguntas 22, 23 y 24, las cuales develan que a los estudiantes se les exige dar explicaciones sobre el porqué de los hechos a través de las explicaciones analíticas, cuantificaciones exactas y lógicas, en un 84%. Estas son características del enfoque epistemológico racional-deductivo, que consideran la razón como la única fuente para alcanzar la verdad, coincidiendo con los resultados reflejados en la matriz documental descriptiva y con la caracterización de este enfoque, que hace Fingermañ (1982).

Sin embargo, Feyerabend (1987) filósofo austriaco, contradice esta posición, al considerar que no es, a través de un método fijo, o una teoría

única de racionalidad como progresa la ciencia, también afirma que los prejuicios se descubren por contraste y no por análisis; además se opuso al positivismo y cuestionó el racionalismo occidental.

Es importante destacar que este resultado también se opone a posturas contemporáneas como la del epistemólogo Tello (2013), quien asevera que la evolución científica-tecnológica ha incrementado el conocimiento humano, al indicar que no existe un solo y determinado camino para la evolución y progresividad científica.

Aunado a la aseveración antes planteada por Tello (2013) y otros investigadores, a nivel internacional liderizan la proyección de una red, sobre la epistemología de la política educativa, asumida en la actualidad como una forma de organización que involucra: estructura, procesos, flujos, tramas, representando su cultura como tal. Además implica interacción, intercambio, interconectividad y complementariedad, lo cual lógicamente estimula la comunicación, el debate, la diversidad, la crítica, cambios, profundización y enriquecimiento del conocimiento, en esta temática.

En este proceso de reconceptualización se va a la búsqueda de una comprensión más coherente, consistente, rigurosa, con racionalidad no reduccionista (Jiménez, Jiménez y Palmeiro, 2006) y reflexión crítica-práctica en la epistemología de las políticas educativas universitarias.

Por otra parte, todas las evidencias mostradas por los instrumentos aplicados, permiten inferir que en la Misión Sucre, la práctica educativa y la utilización del lenguaje, están orientados por parámetros clásicos del

conocimiento, lo que Kuhn (1992) denomina ciencia normal, considerando además que la ciencia madura, especialmente de la última centuria, está dispuesta a aceptar la multiplicidad de acciones, evidenciando muestras relevantes en el campo de la física y las ciencias sociales.

Finalmente, también es importante resaltar lo siguiente: la pregunta número 13 que connota a las tareas reproductoras de objetivos preestablecidos por los docentes, de acuerdo con el 84% de los estudiantes de la Misión Sucre, presentan una muestra relevante de aceptación positiva (SI). En antagonismo con Habermans (1990), quien asevera que el conocimiento es una construcción social que tiene un carácter liberador y crítico, más que dominador y técnico, e identifica además tres tipos de saberes, el cognitivo, técnico-práctico, emancipatorio; lo que exige una praxis científica diferente, con predominio de la teoría crítica que se ocupa esencialmente del conocimiento emancipador.

Otro aporte importante que se añade es el de Cortázar (2012), quien considera el ámbito educativo venezolano y plantea la exigencia de una necesaria educación de calidad para todos. Llama a reflexión, que mientras en la actualidad se enrumban tendencias hacia la llamada “nueva educación centrada en el alumno” (Sacristan, 1985), es un anacronismo que las tareas de la praxis educativa de la Misión Sucre obedezcan sólo a la direccionalidad del docente, prevaleciendo visos autoritarios, alejados de decisiones compartidas enmarcadas en una obsesión eficientista, rígida y uniformadora (Gimeno, 1982). Resultaría importante en esta praxis educativa universitaria

una adecuada formulación de objetivos, pero considerando admitir su evolución y relatividad, a la luz de los intereses y necesidades de los estudiantes.

Ante estas afirmaciones y la esencia en las políticas educativas universitarias, surgen las siguientes interrogantes:

¿Está la educación universitaria de la Misión Sucre verdaderamente integrada a su comunidad?.

Dando respuesta a la primera interrogante, cabe destacar que la participación comunitaria es un proceso relativamente lento, que requiere de un tiempo de maduración. Puesto que las comunidades son un todo permanente y dinámico, debe ser conducida con sentido comunitario integral, colectivo e institucional, capaz de estimular la acción conjunta, con sentido de grupo, unión, pertenencia y solidaridad; sólo de esta manera surgirán grupos conductores dispuestos a aportar sus esfuerzos por el bien común.

Al ubicarnos concretamente en la educación universitaria de la Misión Sucre, los resultados de esta investigación reflejan escasa legitimidad, ante la complejidad de una integración comunitaria identificada y comprometida con las necesidades y expectativas de sus habitantes, a fin de canalizar soluciones óptimas y favorables. Venezuela logrará el desarrollo integral del país, en la medida en que se eduque y responsabilice al ciudadano, se organice la comunidad y se fortalezca el Municipio, el Estado y por ende el país.

En consecuencia, es importante destacar que a pesar de los tímidos intentos para el desarrollo de una participación organizada de la comunidad,

establecida por la Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009), sin embargo se exige no sólo resaltar la participación en los procesos electorarios, sino enfatizar en la toma de decisiones que fortalezca la formación de ciudadanos educados, respetuosos, organizados, responsables, transparentes, críticos y liberadores.

Lo anteexpuesto, requiere invitar a la comunidad a realizar reuniones, talleres, encuentros, intercambios, redes o eventos sistemáticos que mejoren los procesos de integración, liderazgo, desarrollo comunal y apertura al cambio en los problemas del Municipio, para lograr que estos sean protagonistas de su propio desarrollo.

La segunda interrogante planteada es, ¿Cómo interactúan los docentes en la acción educativa son las estructuras de dominación impuestas por los organismos estatales?

En el ámbito de la sociedad venezolana caracterizada, por una turbulencia en la esfera social, económica, política, moral y educativa, se vive un momento coyuntural polarizado. Ante esta situación Carvajal (2012) plantea que en Venezuela se ha visto cuestionada y reducida su democracia, donde la libertad y la justicia con aspiraciones largamente añoradas.

Particularmente, en el campo educativo, también es importante indicar que paralelo a las universidades autónomas venezolanas, el Estado creó una estructura de dominación titulada Misión Sucre, objeto de estudio de esta investigación, la cual develó como resultado que un alto porcentaje de docentes que laboran en dicha Misión presentan una formación clásica; en

consecuencia interactúan con una escasa formación crítica y liberadora que plantea la concepción epistemológica de la post-modernidad; de tal manera que es imprescindible y urgente: producción, seguimiento, cambios y transformaciones significativas, en los más importantes órdenes de la calidad socioeducativa universitaria.

## 5.2. CONCLUSIONES

En función a los objetivos de esta investigación se presentan las siguientes conclusiones.

- El estudio de los documentos seleccionados para el análisis legal y normativo de las políticas educativas universitarias y los principios filosóficos rectores del sistema educativo, reveló que teóricamente existe una relación significativa entre ambos.
- Esta proposición explica el significado de los fines jurídicos del Estado definido en la Constitución y su coherencia con los principios rectores de la educación universitaria venezolana, referidos hacia: el carácter público, el ejercicio del pensamiento crítico y reflexivo, la inclusión, la pertinencia, la formación integral, la formación a lo largo de la vida, la autonomía, la articulación y la cooperación institucional, la democracia, la libertad, la solidaridad, la universalidad, la eficiencia, la justicia social, el respeto a los derechos humanos y bioética, la participación y la igualdad de condiciones y oportunidades (Asamblea Nacional, 2009,23).
- Según su tipología, teóricamente, el enfoque epistemológico con mayor implicación en las políticas universitarias, referidas a la Misión Sucre, es el introspectivo vivencial, en consecuencia el papel de la ciencia como mecanismo de transformación y emancipación del ser humano, cuyo énfasis radica en la noción del sujeto y de la realidad subjetiva. Además

en este enfoque la realidad social se comprende, sujeta a cambios, rupturas y construcciones, por ello su abordaje requiere renovadas concepciones epistemológicas.

- Respecto a la posición epistemológica que subyace en la práctica educativa de la Misión Sucre, destaca en primer lugar el enfoque introspectivo vivencial (89%), le sigue el enfoque racional-deductivo (74%) y luego el enfoque empírico-inductivo (58.50%), resalta entonces el enfoque introspectivo-vivencial como la posición epistemológica, que subyace con mayor presencia en la práctica educativa de la Misión Sucre; sin embargo, esta posición no es la única, pues los resultados, antes señalados, muestran una presencia significativa de los enfoques racional y empírico. Enfoques estos que dominaron tradicionalmente la filosofía de la ciencia y aún continúan influyendo en el proceso educativo universitario de la Misión.
- Otro hallazgo que presenta este estudio, es que sus resultados generan la necesidad prioritaria de vincular, de manera efectiva la teoría construida con la práctica educativa universitaria analizada.
- Por otra parte, a través de este estudio se hace necesario, consolidar y divulgar el surgimiento de la red internacional sobre la epistemología de la política educativa, liderizada por Tello (2013). Esto ha permitido socializar propuestas alternativas, o al menos abrir y plantear una transformación del sistema educativo universitario, ofreciendo interconexiones mundiales y un marco de referencia inestimable, que refuerza los aportes de Argyris y Schön (1989), Carr y Kemmis (1988), Elliot (1976), Habermas (1990) y

otros.

### **5.3. Limitaciones y futuras líneas de investigación**

En relación al desarrollo de esta investigación, bajo la modalidad de estudios a distancia, por parte de la autora, se presentaron las siguientes limitaciones:

- a) Siempre mantuve mi carga académica docente, acompañada de asignación de funciones administrativas como Jefe del Departamento de Pedagogía, durante tres (3) años. Esto entorpecía la continuidad permanente que requiere todo proceso de concentración investigativa.
- b) Dificultades para obtener información actualizada, de las variables en estudio; superadas con las orientaciones recibidas por parte del director Doctor José Alfredo Jiménez.
- c) Otra limitación se presentó en la ejecución del trabajo de campo, cuando visité las aldeas universitarias de la Misión Sucre. La información obtenida por Internet y por el organismo que orientaba estas aldeas fue diferente en relación con la realidad, muchos centros asignados ya no funcionaban por diversas razones y sólo tomé como muestra las que estaban operativas, señaladas en la tesis.
- d) Finalmente, cabe destacar que estas aldeas universitarias sólo laboraban los días sábado y domingo, lo que exigió la dedicación de más tiempo en su ejecución.

En lo referido a las futuras líneas de investigación, estas integran de

forma orgánica, necesidades, intereses, esfuerzos y procesos, lo que significa organizar y gerenciar la investigación en las relaciones lógicas, epistemológicas y metodológicas.

En tal sentido, la línea es un concepto organizacional que orienta la producción de conocimiento, por parte de las responsabilidades distribuidas entre varios investigadores y criterios compartidos. Para Padrón (2006) la línea de investigación constituye el recurso humano que completa el programa de investigación, lo que implica que al agruparse los investigadores lo hacen en atención a los objetivos, ejes temáticos, estrategias, procesos y recursos que están definidos en el programa y en la red de problemas seleccionados.

Con base a lo antes expuesto, a continuación se sintetizan las futuras líneas de investigación propuestas:

- ✓ Elementos fundamentales relacionados con la epistemología.
- ✓ Tendencias epistemológicas de la investigación científica en las ciencias de la educación.
- ✓ Epistemología de la Política Educativa de la Educación Universitaria.

Estas líneas de investigación deben ser atendidas por un grupo de investigadores organizados en torno a una red de problemas y a un programa de investigación. Entre los objetivos de estas líneas de investigación pueden ser:

- Generar conocimiento teórico-práctico permanente.
- Hacer propuestas de innovación que contribuyan a superar problemas educativos reales, vinculados con la epistemología de la política

educativa universitaria.

- Generar metodologías y validar las existentes, relacionadas con los ejes temáticos establecidos en la línea de investigación seleccionada.
- Promover la contrastación en la investigación y la práctica de la política educativa.
- Promover la formación permanente en la epistemología de la política educativa universitaria.

## CAPÍTULO VI

---

***“La actitud científica ha de ser reconstruida, la ciencia ha de rehacerse de nuevo”.***

*(Edwin Schrödinger)*

***“El rasgo característico del desarrollo que se aproxima será precisamente la unificación de la ciencia, la superación de los límites que han ido surgiendo a lo largo de la historia entre las distintas disciplinas unitarias”.***

*(Werner Heisenberg)*

## **CAPÍTULO VI**

### **LINEAMIENTOS TEÓRICOS**

#### **6.1. CONSIDERACIONES GENERALES**

El siglo XXI se caracteriza por ser la era de la sociedad del conocimiento (Drucker, 1994), que hoy devela, un potencial impacto. El conocimiento es proceso, producto y valor agregado fundamental, en todas las acciones de producción de bienes y servicios a la población humana en general, convirtiendo el dominio del saber en el principal factor del desarrollo autosostenible.

Las comunidades de conocimiento en las organizaciones académicas declaran que la transformación universitaria es una necesidad sentida en la sociedad moderna, para que pueda atender a profundos cambios que deben gestarse en los procesos de reforma que subyace en la Carta Magna de los países. Sin embargo, en la realidad se perciben dos procesos paralelos, por una parte no hay vinculación con las demás del entorno que incluye políticas y planes del Estado, y por otra parte el surgimiento de nuevos espacios educativos con la exigencia de la coherencia y pertinencia social del currículo, que impone cambios en la oferta universitaria (Ávila y Sánchez, 2010).

Ahora bien, específicamente la educación universitaria venezolana no escapa ante la situación planteada a nivel mundial y además se enfrenta a

grandes desafíos para lograr adaptarse a los cambios externos como: la globalización, los avances científicos, las tecnologías de la comunicación y la información. Esto conduce a generar cambios hacia una universidad contemporánea que está en condiciones para atender a las expectativas nacionales, regionales, locales y a la vez responder a las exigencias internacionales.

## **6.2. DESCRIPCIÓN DE LINEAMIENTOS TEÓRICOS**

En este apartado se presentan los lineamientos teóricos derivados de los hallazgos encontrados en la investigación realizada sobre el abordaje, conducción y construcción del conocimiento en las prácticas educativas universitarias de la Misión Sucre, en este contexto subyace una posición epistemológica. A este respecto, los resultados generados, señalan que existen diferencias en la dimensión de categorías referidas a los enfoques epistemológicos, empirista, racionalista e introspectivo vivencial, los cuales se hacen manifiestos en las secuencias por matrices y las mismas aparecen reflejadas en las respuestas aportadas por los estudiantes encuestados.

La propuesta de lineamientos teóricos se orienta con el propósito de ofrecer vías alternativas que ayuden a mejorar las prácticas educativas universitarias.

A continuación se presentan tales lineamientos. Ante el resultado de la primera pregunta del cuestionario, la cual reveló, en un 80%, que los

docentes de la Misión Sucre, no aplican la presentación de situaciones-problemas, en el análisis de los conocimientos, con los estudiantes. Se propone como lineamiento teórico:

***Estimular en la práctica educativa la acción creativa en el componente crítico en la obtención del conocimiento***

Otro resultado significativo, se obtuvo de la pregunta No. 4, que reflejó en un 84% que durante el proceso educativo las tareas de aprendizaje obedecen a los objetivos preestablecidos por los docentes. En consecuencia se presenta el siguiente lineamiento teórico:

***Asumir como elemento dinamizador del proceso enseñanza-aprendizaje, los intereses y necesidades del grupo, la motivación al logro, la organización de actividades y la estructuración adecuada del tiempo y el espacio (Reyes, 2003).***

En relación a los resultados de la pregunta No. 6 que reveló en un 76% que en las investigaciones parten de la observación y experimentación para el descubrimiento de las causas de los fenómenos. Esto arroja cierta

tendencia hacia la conducción de razonamiento empírico-inductivo y se propone como lineamiento:

***Organizar procesos formativos en el ejercicio, docente a través de cursos y talleres de investigación etnográfica y de acción participativa que permitan mayor acercamiento a la realidad socioeducativa de manera natural, reflexiva y consciente (Reyes, 2003).***

El resultado de la pregunta No. 8, reveló en un 80% que los trabajos investigativos, orientados por los docentes de variables, dimensiones, indicadores y estadística descriptiva.

Esto devela en la conducción investigativa una prevalencia del lenguaje matemático del enfoque empírico-inductivo y se propone el siguiente lineamiento:

***Considerar aspectos psicosociales como la motivación y la actitud investigativa para estimular la interacción y comprensión de los fenómenos, antes que su medición.***

Otro resultado significativo, se obtuvo de la pregunta No. 23 que reflejó en un 82% que durante el proceso educativo, la única manera de explicar verdades es a través de respuestas al por qué de los hechos. En consecuencia, se propone el siguiente lineamiento:

***Promover diversas vías de razonamiento y contextualización del conocimiento, según el objeto investigado***

El resultado de la pregunta No. 24 reveló en un (84%) que durante el proceso educativo, se exigen, por parte del docente, explicaciones del conocimiento objetivo de la realidad, a través de verdades analíticas, cuantificables, exactas y lógicas. Esto evidencia tendencia hacia la conducción de razonamientos racionales-deductivos. En consecuencia, se propone el siguiente lineamiento:

***Promover el pensamiento flexible y coherente que permita, tanto al estudiante como al docente, conocer la variabilidad de vías para la obtención del conocimiento científico, según la concepción epistemológica asumida.***

Finalmente, atendiendo a los nuevos avances tecnológicos, se requiere:

***Consolidar la aplicación de medios y redes informativas y el empleo de tecnologías telemáticas que permitan ofrecer intercambios e información continua y actualizada sobre la epistemología en las políticas educativas universitarias con visión renovadora, crítica y transformadora, en el ámbito local, nacional e internacional.***

***Impulsar la formación de investigadores de estudios epistemológicos y políticas educativas, insertos en redes internacionales, que le permitan al subsistema de educación superior venezolano y a las universidades latinoamericanas, formar parte del staff internacional de las ciencias y poder orientar sus investigaciones en conexión con las redes socio-científicas de conocimientos.***

La totalidad de estos resultados exigen la revisión, seguimiento, monitoreo permanente de las políticas públicas universitarias venezolanas, dada la complejidad y vulnerabilidad que genera todo proceso

educativo. Otro requerimiento importante lo proponen (Jiménez, Jiménez y Palmeiro, 2006) al señalar que la política en la educación, adoptando una concepción holística, sistémica y normativa de la racionalidad no reduccionista (racionalidad no reduccionista), adoptar una concepción holística, sistémica y normativa de la racionalidad no reduccionista, permite reconocer que el ordenamiento jurídico por sí solo no cambia la realidad educativa, sino que debe contemplarse como un marco estable pero flexible, que permita incorporar proyectos aplicables a la práctica educativa y adaptables a los rápidos cambios que enfrenta la sociedad.

Finalmente, por otra parte, se presentan algunos lineamientos teóricos considerados por valiosos teóricos como Drucker (1994) y Nonaka y Takeuchi (1999) para contribuir al mejoramiento de las comunidades de conocimiento en las organizaciones académicas del subsistema universitario venezolano.

1. Consolidar comunidades de conocimiento de carácter interdisciplinario para las organizaciones académicas a nivel superior.
2. Conformar equipos humanos que promuevan el desarrollo organizacional y el crecimiento equilibrado entre sus miembros.
3. Fortalecer en las comunidades de conocimiento, la cooperación y los intercambios, alianzas y convenios, como mecanismos decisivos, para promover la internacionalización.

4. Establecer la cultura de cambio, dinamismo y aprendizaje en las organizaciones académicas universitarias.
5. Enriquecer los procesos de investigación, docencia, extensión y servicios universitarios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbagnano, Nicola (1961). *Dizionario di Filosofia*. Torino.
- Argyris Crhis, Schön Donald (1996). *Organizational Learning II*: Editorial Adisson-Wesley, Massachusetts, Estados Unidos.
- Arconada Luis (1985). *Historia de las Universidades y Proyección Social de la Enseñanza Superior*. Maracaibo, Venezuela: Universidad del Zulia.
- Aristóteles (2006). *Tratados de lógica (el órganon)*. Libros I, VII. Cap. I, XIV. Bogotá. Colombia: Gráficas Modernas.
- Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela (2009). *Ley Orgánica de Educación*. Gaceta Oficial Extraordinaria No. 5.929.
- Asamblea Nacional Constituyente (1999). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial No. 36.860 de fecha 30 de Diciembre de 1999.
- Asamblea de la República Bolivariana de Venezuela (2005). *Ley de Servicio Comunitario del Estudiante de Educación Superior*. Gaceta Oficial No. 38.272 del 14 de Septiembre de 2005.
- Ávila, Maritza y Sánchez Marisela (2010). *Comunidades de aprendizaje, tecnología de información y comunicación como estrategia de desarrollo local*. V Congreso Internacional de Gerencia en América Latina. Gerencia con pertinencia social. Hacia la transformación de las organizaciones. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Blanchard (2011) "Percepción de los estudiantes ante las aldeas universitarias Misión Sucre del Municipio Maracaibo del Estado Zulia". Tesis de Postgrado de la Universidad del Zulia.
- Brown, Harold (1998). *La Nueva Filosofía de la Ciencia*. Madrid: Tecnos.

- Bonilla Elssy & Rodríguez, Penélope (2005). Más Allá del Dilema de los Métodos. La Investigación en Ciencias Sociales. Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Camacho, Hermelinda (2001). Enfoques Epistemológicos y Secuencias Operativas de Investigación. Tesis Doctoral. Universidad Rafael Beloso Chacín (URBE). Zulia – Venezuela.
- Carr, W & Kemmis, S. (1988). Teoría Crítica de la Enseñanza. Barcelona: Martínez Roca.
- Casanova, Cardiel, Hugo (2002). Nuevas Políticas de la Educación Superior. España. Serie Universidad Contemporánea Riseu. Red de Investigadores sobre Educación Superior.
- Cassirer, Ernest (1988). Antropología Filosófica. México: FCE.
- Carvajal, Leonardo y otros. (2012). La Universidad a Debate. Capítulo I. Autonomía Universitaria y Libertad de Cátedra ver sus Control Político en la Historia Venezolana. Capítulo II. La Universidad Venezolana a comienzos del Siglo XXI. Conflictos Dilemas y Retos (Cortázar, José). Táchira, Venezuela: Fondo Editorial Simón Rodríguez.
- Censo Nacional de Población y Vivienda de Venezuela (CNPV). (2011).
- Congreso de la República de Venezuela (1970). Ley de Universidades. Gaceta Oficial Extraordinaria 1.429.
- Damiani, Luis F. (1997). Epistemología y Ciencias en la Modernidad. El Traslado de la Racionalidad de las Ciencias Físico – Naturales a las Ciencias Sociales. Caracas. Venezuela: Ediciones Faces – UCV.
- Delors, Jacques (1996). La Educación encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. España: Santillana.

- Druker, Peter (1994) La gerencia efectiva. México: Hermes Norma.
- Elliott, Jhon (2005). la investigación acción en educación. Ediciones Morata, 4<sup>ta</sup> Edición, 5<sup>a</sup> Reimpresión. España. Madrid.
- Equisabal Alfredo, Jiménez, Martin y Palmero, Carmen (2013) publicada en la Revista Española NAER de la Universidad de Burgos.
- Esquinsani y Dametto (2014) Dossie: Estudios Teóricos y epistemológicos. Revista Praxis Educativa. Vol. 9, No. 2.
- Fermoso, Paciano (1981). Teorías de la Educación. México: Trillas.
- Ferrater Mora, José (1979). Diccionario de Filosofía. Madrid: Alianza.
- Ferrater Mora, José (2008). Diccionario de Filosofía. España, Madrid: Alianza Editorial, S.A.
- Fingermann, Gregorio (1981). Lógica y Teoría del Conocimiento. Buenos Aires. Argentina. Editorial El Ateneo.
- Finol, Teresita y Nava, Hortensia. (1996). Procesos y Producción de la Investigación Documental. Maracaibo, Venezuela. Universidad del Zulia.
- Foucault, M. (1978). Arqueología del Saber. México. Siglo XXI.
- Freites, Yajaira; Ruiz Calderon, Humberto. (2008). Inventario de la Política Científica y Tecnológica de la Quinta República. Revista Bitacora. Revista Electrónica Latinoamericana de Estudios Sociales, Históricos y Culturales de la Ciencia y la Tecnología No. 2. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/27902>(08.11.2010).
- Gaarder, Jostein (1995). El mundo de Sofía. Madrid: Ediciones Siruela.

- Gadamer; H.G. (1984). Verdad y Método. Fundamentos de un a Hermenéutica Filosófica, Editorial Sigueme, Salamanca.
- Galeano, Jorge. (1979). La Planeación a s u Alcance. Bogotá, Colombia. Norma.
- García Avilés, Alfredo (2000). Introducción a l a metodología de l a investigación científica. 2ª edición. Colombia: Editorial Plaza y Valdés.
- García,J. González M. y Ballesteros,B.(2002).Introducción a la investigación en Educación-Tomo III.Madrid:Universidad Nacional de E ducación a Distancia.
- González Blanchard, María V. (2011). Percepción de los estudiantes ante las Aldeas Universitarias Misión Sucre del Municipio Maracaibo del Estado Zulia. Tesis de Doctorado Universidad del Zulia. Venezuela.
- Habermas, Jüergen (1990). La Lógica de las Ciencias Sociales. Madrid: Tecnos.
- Hawking, Stephen (2004). “El Universo en una Cáscara de Nuez”. Traducción Castellana de David JOU. Barcelona: Crítica/Planeta.
- Heclo y Wildvsky. (1974). The Private Government of Public Money. Community and Policy incideBrithis Politics, Mac-Millan, London.
- Hegel, G.W.F. (1994). Fenomenología del Espíritu. Prólogo. Colombia: El Búho.
- Husserl. (1991). La Crisis de l as Ciencias Europeas y la Fenomenología Transcendental, Barcelona: Crítica.
- Hurtado, Jacqueline (2007). El Proyecto de Investigación. Metodología de la Investigación Holística. 5ta. Edición. Caracas. Venezuela. Ediciones Quirón – Supla.

- Kuhn, Tomas (1992). *La Estructura de las Revoluciones Científicas*. Colombia: FCE.
- Jiménez M., Jesús (2003). “Epistemología de la Política Educativa: Una Justificación Teórica”. (Tesis inédita de doctorado) Universidad de Burgos. España.
- Jiménez E., Juan Alfredo & Jiménez M., Jesús (1999). “Epistemología y Política Educativa, un Ensayo de Justificación. Revista en Ciencias de la Educación: Órgano del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación. España. No. 178 – 179: 157 – 186.
- Jiménez E., Juan A.; Jiménez M., Jesús & Palmero C., María (2006). “Política Educativa y la Naturaleza Compleja de la Educación: Nuevos Enfoques Epistemológicos”. *Revista Española de Pedagogía*. Vol. 64 No. 234: 249-272.
- Jiménez, Juan Alfredo (2013). *New aproaches in educationalresearc*. Naer 2.2 pp.82-87.
- Juárez, Julia Helena (2014). *Epistemología de la política educativa*. Revista de Investigación Educativa 18. Enero-Junio. Veracruz.
- Lakatos, Imre (1983). *Metodologías de los Programas de Investigación Científica*. Madrid: Alianza.
- López, Alexander. (1998). *La Educación como Política Pública*. Caracas, Venezuela: Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Central de Venezuela.
- Lovera, Alberto. (2001). *Nuevos y Viejos Tratos y Maltratos a la Educación Superior. Encuentros y Desencuentros de la Relación Estado – Universidad*. En: *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*. Enero – Marzo. Vol. 10 No. 1. Maracaibo – Venezuela, pp. 99-142.

Martínez Mígueles, Miguel (2008). Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales. México: Trillas.

\_\_\_\_\_ (2000). “El Paradigma Emergente: Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica”. México: Trillas.

\_\_\_\_\_ (1999). La Nueva Ciencias. Su Desafío, Lógica y Método. 1ª Edición. México: Trillas.

Méndez, Betty y Rojas Josefa (2008). Algunos referentes conceptuales de las políticas de educación superior en Venezuela. Lapso: 1999-2005. Revista Encuentro Educativo. Vol 15. Nº 2 (p. 203-215). ISSN:1315-4079. Maracaibo, Venezuela.

Méndez, Evaristo. 19/05/11.

Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2000 – 2006). Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2008). Misión Alma Mater. Recuperado el 16 de Enero de 2010. [www.gov.ve](http://www.gov.ve)

Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior (2003). Misión Sucre. Recuperado el 16 de Enero de 2010. [www.gov.ve](http://www.gov.ve).

Montilla, J.J. (1990). Ciencia y Tecnología para el Desarrollo del País. En Boletín Condes. No. 26. Universidad del Zulia. Condes. Venezuela.

Moreno, Alejandro (1993). El Aro y la Trama: Episteme, Modernidad y Pueblo. Caracas: Centro de Investigaciones Populares (CIP). Valencia. Venezuela: Universidad de Carabobo.

- Morín, Edgar (2000). Los Siete Saberes necesarios a la Educación del Futuro. UNESCO, FACES - UCV - CIPOST.
- Murell y Surel. (1998). L'analyse des Politiques Publiques. Paris, Francia: Monchretien.
- Naciones Unidas (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos.
- Ninoka J. y Hirotaka (1999). La organización de conocimiento, como compañías japonesas crean la dinámica de la innovación. México. Oxford.
- Nuño, Juan (1963). El Pensamiento de Platón. Universidad Central de Venezuela. p. 29.
- Padrón, José (2000). La Estructura de los Procesos de Investigación. Caracas, Venezuela. Decanato de Posgrado Universidad Simón Rodríguez.
- Padrón, José (2006). Tendencias epistemológicas de la investigación científica en el siglo XXI. Versión escrita de la conferencia en el II Congreso de Escuelas de Postgrado de Perú. 22-24 de Noviembre. Universidad de Cajamarca. Perú.
- Pasquinelli, Alberto (1977). Nuovi Principi di Epistemología. Milano: Feltrinelli.
- Paviglianiti, N. (1993). El Derecho a la Educación: Una Construcción Histórica Polémica. Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Serie de Fichas de Cátedras Bs. As.
- Plan Nacional Simón Bolívar (2007 – 2011). Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas.

- Platón (2005). Diálogos. Tomo III: Bogotá. Colombia: Gráficas Modernas.
- Popper, Karl (1977). Búsqueda sin Término: Una Autobiografía Intelectual. Madrid: Tecnos.
- Porlan, R (1977) Constructivismo y escuela. Colección Investigación y enseñanza. Sevilla. Madrid: Editorial Diada.
- Prieto, María (2008). Tendencias de Intencionalidad, Direccionamiento y Praxis en las Políticas Educativas del Sistema Venezolano. Tesis Doctoral Universidad del Zulia. Venezuela.
- Siliceo, Alfonso (1998). Líderes para el Siglo XXI. México: McGraw-Hill.
- Reyes, María Elena (2003). La gestión académico-administrativa en la educación básica. Tesis doctoral en Ciencias Humanas de la Universidad del Zulia. Venezuela.
- Reyes, William (2007). Epistemología y Pedagogía en los Modelos de Formación Docente. Universidad del Zulia. Venezuela.
- Ricoeur, P. (1995). Tiempo y Narración, Vol. I. México. Siglo XXI.
- Ríos, María José, Luquez Petra y Bustos, Carmen (2008) "Análisis de las concepciones filosóficas y pedagógicas del Proyecto Nacional Venezolano de Educación Bolivariana. Años 1999-2004". Revista Encuentro Educativo de la Universidad del Zulia. Vol. 15, N° 2, (p. 296-309) ISSN 1315-4079 Maracaibo, Venezuela.
- Romero, María y Romero Aníbal. (2005). Diccionario de Política: Conceptos Fundamentales. Grandes Autores. Relaciones Internacionales. Caracas, Venezuela: Panapo.

Ross. J.D. (1958). A note on Moore's epistemology.

Sarthou N. (2013) "Perspectivas sociológica del quehacer científico". Revista arbitrada Nómadas de las Ciencias Sociales y Jurídicas. Vol. 38. Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Tamayo y Tamayo, Mario. (2004). El Proceso de Investigación Científica. México. Limusa.

Tello, César Jerónimo (2013). La producción de conocimiento en política educacional: entre los nuevos modos de producción

Tello y Marinardo (2013) New approaches in educational research. Vol. 2. N° 2, pp.87-92. I: 2254-7399 DOI: 10.7821.

Toulmin, Stephen (1977). La Comprensión Humana. Versión de Néstor Miguez, Alianza. Madrid.

UNESCO. (1998). Conferencia Mundial de la Educación Superior para el Siglo XXI. Visión y Acción.

UNESCO. (2009). Conferencia Mundial de la Educación Superior. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo.

Universidad del Zulia. (2001). Plan de Desarrollo Estratégico. Venezuela: Ediluz.

Vega de Jiménez, Mariela (2004) Redes interacción Inteligente. Ediluz, Maracaibo, Venezuela.

Weber, M (1969). La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo. Península, Barcelona.

<http://www.misionciencia.gob.ve>. Recuperado en 2011.

<http://www.ministeriodelpoderpopularde laeducaciónuniversitaria>. Recuperado en el 2011.

[http://www.relepe.org/index.php/biblioteca\\_tematica](http://www.relepe.org/index.php/biblioteca_tematica)

<http://www.aporrea.org/educacion/html>

# **ANEXOS**

[ANEXO 1]



**DOCTORADO CONJUNTO EN EDUCACIÓN  
PERSPECTIVAS HISTÓRICAS POLÍTICAS CURRICULARES  
Y DE GESTIÓN-CONVENIO-UNIVERSIDAD DEL ZULIA  
VENEZUELA-UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA ESPAÑA**

**INSTRUMENTO  
Cuestionario dirigido a  
Estudiantes Universitarios de la Misión Sucre**

Aldea: \_\_\_\_\_ Lugar: \_\_\_\_\_  
Hora: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Carrera: \_\_\_\_\_

**PROPÓSITO**

Con este cuestionario se pretende obtener información referida al Subsistema Universitario Venezolano, para determinar la posición epistemológica que subyace en la práctica educativa de la Misión Sucre.

**INSTRUCCIONES**

1. Leer cuidadosamente todo el cuestionario.
2. Los datos que usted suministre serán estrictamente confidenciales, dado que el carácter de los mismos corresponden a fines pedagógicos, motivo por el cual debe ser anónimo.
3. Las respuestas solo buscan proporcionar insumos a la confiabilidad de los resultados de la investigación.
4. En lo posible sea sincero(a) al dar su respuesta, de ello dependerá el éxito de la investigación.

Gracias por su valiosa colaboración y aportes.

Atentamente,

Mgr. Marisela Sánchez Ávila

**INSTRUCCIONES:** En este cuestionario encontrarás una serie de preguntas con dos alternativas de respuesta, representados por las escalas SI y NO. Marque con una equis (X) la casilla que mejor se ajuste a su criterio.

| DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO   | ALTERNATIVAS |    |
|--|--------------|----|
|  | SI           | NO |
| 1. Se presentan situaciones-problemas para su análisis, mediante métodos propuestos por los docentes.                                  |              |    |
| 2. Se exigen observaciones exactas, derivadas de mediciones matemáticas dirigidas por los docentes.                                    |              |    |
| 3. En el momento de captar informaciones son los docentes quienes aportan y explican, sin darte oportunidad para exponer nuevas ideas. |              |    |
| 4. Las tareas de aprendizaje obedecen a los objetivos preestablecidos por los docentes.  |              |    |
| 5. El estudio de los fenómenos o contenidos va de los hechos particulares para llegar a los generales.                                 |              |    |
| 6. En las investigaciones se parte de la observación y experimentación para el descubrimiento de las causas de los fenómenos.          |              |    |
| 7. Para demostrar conocimientos se te exigen respuestas exactas a lo estudiado en clase  |              |    |
| 8. Los trabajos investigativos incluyen revisión analítica de variables, dimensiones, indicadores y estadística descriptiva            |              |    |
| 9. Al inicio de las clases, los docentes hacen preguntas relativas a conocimientos ya apreahendidos.                                   |              |    |
| 10. Se asigna la búsqueda de información a través de diferentes fuentes, técnicas e investigaciones.                                   |              |    |
| 11. Se construye el aprendizaje mediante discusiones dialógicas entre grupos.  |              |    |
| 12. Para el estudio de los contenidos temáticos se le solicita a los estudiantes exponer ejemplos de la cotidianidad.                  |              |    |
| 13. Se plantea la necesidad de reflexionar sobre situaciones de aprendizaje para poder comprenderlas.                                  |              |    |
| 14. Como medio de conocimiento se exige realizar procesos de intervención en comunidades.  |              |    |
| 15. Para la comprensión del conocimiento se te exige una interpretación de los fenómenos o contenidos estudiados.                      |              |    |

| DURANTE EL PROCESO EDUCATIVO  | ALTERNATIVAS |    |
|---|--------------|----|
|   | SI           | NO |
| 16. Predomina la relación cara a cara entre docentes-alumnos y/o con actores comunitarios.  |              |    |
| 17. La única vía al conocimiento que se cultiva es el razonamiento de hechos generales, mediante un orden lógico entre los juicios para llegar a conclusiones.                    |              |    |
| 18. Se asignan trabajos donde deben llegar a procesos de invención derivados de suposiciones acerca de cómo se desenvuelven los hechos a investigar.                              |              |    |
| 19. La atención se centra en la racionalidad investigativa del estudiante de manera objetiva y clara.   |              |    |
| 20. Se valorizan las ideas del estudiante como ser pensante, activo-individual, aislado del mundo que lo rodea.   |              |    |
| 21. Se estimula la práctica individual de inferencias lógico formales, de abstracciones matemáticas y sistemas de razonamiento que van de conocimientos generales a particulares. |              |    |
| 22. Predomina el interés por formar estudiantes como pensadores elocuentes teóricos, guiados solo por el mundo de las ideas.  |              |    |
| 23. La única manera de explicar verdades es a través de respuestas al por qué de los hechos   |              |    |
| 24. Se exigen las explicaciones del conocimiento objetivo de la realidad, a través de verdades analíticas, cuantificaciones exactas y lógicas.                                    |              |    |

Gracias.

[ANEXO 2]

JUICIO DE EXPERTOS

1. Responden los enunciados de la tabla de especificaciones a los objetivos de esta investigación: \_\_\_\_\_  
Falta algún aspecto por incluir \_\_\_\_\_ ¿Cuál? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Existen aspectos superfluos que no aportan información básica para este estudio: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. La redacción es clara y comprensible: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. La secuencia de los enunciados se presentan de manera coherente: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Es atractivo el formato de presentación de las tablas: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Podría mejorarse el instrumento: \_\_\_\_\_ ¿Cómo?: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### ANEXO No. 3

#### PROCEDIMIENTO KUDER- RICHARDSON - Fuente ( Garcia, Gonzalez y Ballesteros, 2002 pag.370-371)

Permite obtener el coeficiente de consistencia interna y la homogenidad de sus ítems

#### FIABILIDAD DEL CUESTIONARIO

| SUJETOS | ITEMS O ELEMENTOS DE LA PRUEBA |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      |      | x             | x - x | (x-X) 2        |
|---------|--------------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|---------------|-------|----------------|
|         | 1                              | 2    | 3    | 4    | 5    | 6    | 7    | 8    | 9    | 10   | 11   | 12   | 13   | 14   | 15   | 16   | 17   | 18   | 19   | 20   | 21   | 22   | 23   | 24   |               |       |                |
| 1       | x                              | -    | -    | -    | x    | x    | -    | x    | -    | x    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | x    | x    | x    | -    | x    | -    | 9             | -7,3  | 53,29          |
| 2       | x                              | -    | -    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | -    | x    | -    | -    | x    | -    | x    | x    | x    | -    | x    | -    | x    | 15            | -1,3  | 1,69           |
| 3       | x                              | -    | -    | x    | -    | -    | x    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | 18            | 1,7   | 2,89           |
| 4       | x                              | x    | x    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | -    | x    | x    | x    | 22            | 5,7   | 32,49          |
| 5       | x                              | x    | -    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | -    | -    | x    | -    | x    | -    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | 17            | 0,7   | 0,49           |
| 6       | x                              | x    | -    | x    | x    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | -    | -    | -    | x    | x    | x    | -    | x    | x    | 18            | 1,7   | 2,89           |
| 7       | x                              | -    | -    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | 20            | 3,7   | 13,69          |
| 8       | x                              | x    | -    | x    | -    | x    | -    | x    | x    | x    | -    | -    | x    | -    | -    | x    | x    | -    | x    | x    | x    | -    | -    | -    | 13            | -3,3  | 10,89          |
| 9       | x                              | -    | x    | x    | x    | x    | -    | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | -    | x    | -    | -    | -    | x    | 17            | 0,7   | 0,49           |
| 10      | x                              | -    | x    | x    | x    | x    | x    | x    | -    | x    | -    | -    | -    | -    | -    | -    | x    | -    | x    | x    | -    | x    | x    | x    | 14            | -2,3  | 5,29           |
|         | 10                             | 4    | 3    | 9    | 4    | 9    | 6    | 9    | 7    | 10   | 6    | 5    | 8    | 4    | 5    | 6    | 7    | 5    | 9    | 10   | 6    | 6    | 7    | 8    | $\Sigma=163$  |       | $\Sigma=124,1$ |
|         | 1,00                           | 0,40 | 0,30 | 0,90 | 0,40 | 0,90 | 0,60 | 0,90 | 0,70 | 1,00 | 0,60 | 0,50 | 0,80 | 0,40 | 0,50 | 0,60 | 0,70 | 0,50 | 0,90 | 1,00 | 0,60 | 0,60 | 0,70 | 0,80 |               |       |                |
|         | 0                              | 6    | 7    | 1    | 6    | 1    | 4    | 1    | 3    | 0    | 4    | 5    | 2    | 6    | 5    | 4    | 3    | 5    | 1    | 0    | 4    | 4    | 3    | 2    |               |       |                |
|         | 0,00                           | 0,60 | 0,70 | 0,10 | 0,60 | 0,10 | 0,40 | 0,10 | 0,30 | 0,00 | 0,40 | 0,50 | 0,20 | 0,60 | 0,50 | 0,40 | 0,30 | 0,50 | 0,10 | 0,00 | 0,40 | 0,40 | 0,30 | 0,20 |               |       |                |
|         | 0,00                           | 0,24 | 0,21 | 0,09 | 0,24 | 0,09 | 0,24 | 0,09 | 0,21 | 0,00 | 0,24 | 0,25 | 0,16 | 0,24 | 0,25 | 0,24 | 0,21 | 0,25 | 0,09 | 0,00 | 0,24 | 0,24 | 0,21 | 0,16 | $\Sigma=4,19$ |       |                |

Si = x  
No = -

X16,3

**[ANEXO 4]  
MATRIZ DESCRIPTIVA  
POSICIÓN EPISTEMOLÓGICA QUE SUBYACE EN LA POLÍTICA EDUCATIVA MISIÓN SUCRE**

| Políticas Educativas  |  | Posición Epistemológica |   | Empirista                                 |   |  |   |                                |   | Racionalista                               |   |   |   |   |   | Introspectiva Vivencial    |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|---|--|-------------------------|---|---|---|--|---|--------------------------------|---|--|---|---|---|---|---|----------------------------|---|---|---|---|---|---|---|-------------------------------------|---|---|---|--|
|   |  |                         |   | Conocimiento descubrimiento y experiencia |   | Método Hallazgo: Induce. Método C: Experimental. Comprueba Hechos por la observación |   | Lenguaje Aritmético Matemático |   | Objeto de Estudio: Relaciones Causa-Efecto |   | Conocimiento en base a la razón y la invención. |   | Método Hallazgo. Deductivo. Método de Contraste: Análisis lógico-formal |   | Lenguaje Lógico-Matemático |   | Objeto de Estudio: Formas estructurales universales |   | Conocimiento por comprensión socio-histórico cultural |   | Método de H. I nitrep. Vir. Intuición-común herm. Sinográfico Método de Contract. Inv. Acción. Compromiso, Cambio |   | Transformación S. Emancipación Hum. |   | Lenguaje Verbal Interpretativo. Hermenéutico Contextualiza-do |   | Objeto de Estudio Símbolos Valores Normas Creencias Actitudes. |
|   |  | P                       | A | P   | A | P  | A | P                              | A | P  | A | P   | A | P   | A | P                          | A | P   | A | P   | A | P   | A | P                                   | A | P   | A |  |
| <b>M<br/>I<br/>S<br/>I<br/>O<br/>N<br/><br/>S<br/>U<br/>C<br/>R<br/>E</b>   | Garantizar la inclusión estudiantil.   |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres.  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Municipalizar la educación.  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Potenciar la participación comunitaria.  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Consideración de la cultura específica de las poblaciones: necesidades, prog, acervos, exig. y potencialidades.                  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Implantar el programa PIU (Iniciación Universitaria).  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Conformar redes que cooperen con la Misión Sucre.  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Implementar modalidades de formación: presencial, semipresencial, a distancia, no convencional y la acreditación por experiencia |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Impulsar estrategias de transformación con base en el Desarrollo Endógeno sostenible que impacte lo local, regional y nacional.  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
|   | Garantizar el acceso de los nuevos bachilleres que egresan de la Misión Rivas.   |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
| Promover la reflexión, discusión, concepción e implantación de un nuevo modelo universitario.   |  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |
| Impulsar la expresión comunal de la educación superior en cada nivel territorial conformada por su sede central y las Aldeas Universitarias de las Comunidades. |  |                         |   |   |   |  |   |                                |   |  |   |   |   |   |   |                            |   |   |   |   |   |   |   |                                     |   |   |   |  |

## ANEXO 5

### REGLAMENTACIÓN CONSTITUCIONAL Y EDUCATIVA

| PRINCIPIOS RECTORES DE LA<br>EDUCACIÓN UNIVERSITARIA<br>VENEZOLANA | MARCO CONSTITUCIONAL<br>Y EDUCATIVO |             |            |             |
|--|-------------------------------------|-------------|------------|-------------|
|  | (F)                                 | (%)         | (F)        | (%)         |
| Carácter público   | 5                                   | 2,24        | 3          | 2,10        |
| Calidad e innovación   | 7                                   | 3,14        | 8          | 5,59        |
| Pensamiento crítico y reflexivo                                    | 4                                   | 1,79        | 9          | 6,29        |
| Inclusión  | 3                                   | 1,35        | 10         | 6,99        |
| Pertinencia  | 1                                   | 0,45        | 6          | 4,20        |
| Formación integral   | 6                                   | 2,69        | 13         | 9,09        |
| Formación a lo largo de la vida                                    | 3                                   | 1,25        | 14         | 9,79        |
| Autonomía  | 11                                  | 4,93        | 4          | 2,80        |
| Articulación y cooperación internacional                           | 6                                   | 2,69        | 3          | 2,10        |
| Democracia   | 14                                  | 6,28        | 12         | 8,39        |
| Libertad   | 18                                  | 8,07        | 4          | 2,80        |
| Solidaridad  | 6                                   | 2,69        | 10         | 6,99        |
| Universalidad  | 7                                   | 3,14        | 3          | 2,10        |
| Eficiencia   | 7                                   | 3,14        | 3          | 2,10        |
| Justicia social  | 7                                   | 3,14        | 3          | 2,10        |
| Respeto a los derechos humanos                                     | 42                                  | 18,83       | 8          | 5,59        |
| Bioética   | 5                                   | 2,24        | 8          | 5,59        |
| Participación  | 60                                  | 26,91       | 18         | 12,59       |
| Igualdad de condiciones y<br>oportunidades                         | 11                                  | 4,93        | 4          | 2,80        |
| <b>Σ</b>   | <b>223</b>                          | <b>100%</b> | <b>143</b> | <b>100%</b> |

Fuente:

Elaboración

propia

(2013).

**ANEXO 6**  
**RESUMEN SOBRE ENFOQUES EPISTEMOLÓGICOS**

| <b>ENFOQUE EPISTEMOLÓGICOS</b> | <b>EMPÍRISMO</b>   | <b>RACIONALISMO</b>  | <b>INTROSPECTIVO VIVENCIAL</b>   |
|--------------------------------|--|--|--|
| Representantes                 | <p>Jhon Locke (1632 - 1704) filósofo inglés, gran representante del empirismo anglosajón. Considera que el origen del conocimiento es la experiencia y que todas las ideas proceden de los datos facilitados por los sentidos.</p> <p>David Hume (1711 - 1776) nació en Edimburgo, se destaca más en la denuncia acerca de las deficiencias de la lógica que a la solución de los problemas filosóficos. Sostuvo en empirismo muy estricto y rechazó toda explicación no basada en la experiencia sensible.</p> <p>Augusto Comte (1798 - 1857) Filósofo francés, su pensamiento estuvo inspirado en el empirismo de Hume. Fue fundador de la Doctrina filosófica del Positivismo lógico. Sostiene que el conocimiento científico se fundamenta en la observación empírica de los fenómenos, es decir que el proceso de investigación científica parte de descubrir hechos a través de los sentidos y de descubrir los patrones que surgen para obtener una teoría general.</p> | <p>Con este último el racionalismo llega a su más alto nivel y a partir de él, se instala la ciencia en toda la filosofía europea.</p> <p>Donde la razón es el órgano esencial del conocimiento.</p> <p>Popper Karl, Raimund (1902-1994) epistemólogo austriaco, máximo representante del racionalismo crítico, ubica la ciencia y establece criterios de demarcación entre la ciencia y la pseudociencia. Define la ciencia como el conjunto de proposiciones falseables. Además sostiene que las proposiciones científicas nunca pueden ser consideradas concluyentes, tienen carácter provisional y conjetural. En consecuencia caracteriza su método de hipotético - deductivo.</p> <p>Lakatos, Imre (1922 - 1974) propone una nueva tesis denominada "metodología de programas de investigación". Plantea la falsificación sofisticada, en el que una teoría es científica si ha sido corroborada un gran contenido empírico en relación a su predecesor o rival. Si el nuevo contenido lleva al descubrimiento de nuevos hechos.</p> | <p>Nietzsche F. (1844 - 1900) alemán que rechazó el valor absoluto de la ciencia. Afirmaba la incapacidad de la investigación científica para abordar la realidad más profunda del hombre. Predicaba métodos contrarios a la razón como: el sentimiento, la liberación y la intuición.</p> <p>Husserl Edmund (1859-1938) filósofo alemán. El criticó la forma de hacer ciencia basada en el método Newtoniano. Fue impulsor y fundador del método fenomenológico. Su método no busca la objetividad, sino la comprensión del fenómeno, propone que la conciencia construye intersubjetivamente la verdad.</p> <p>Sartre J. (1905-1980) nació en París. Es el pensador más célebre y representante del movimiento existencialista y libertario.</p> <p>Heidegger Martin (1889-1976) filósofo alemán propuso la fenomenología interpretativa o hermenéutica para descubrir el significado de manera diferente a la tradición positivista -modo de vida relaciones -compromisos - cultura y lenguaje.</p> <p>Gadamer H. G. (1900-2002) filósofo alemán impulsó la hermenéutica moderna a través del lenguaje, la comunicación y el diálogo.</p> |

**CUADRO COMPARATIVO ENTRE LOS (3) ENFOQUES  
EPISTEMOLÓGICOS:  
EMPIRISMO, RACIONALISMO Y INTROSPECTIVO VIVENCIAL**

| <b>ENFOQUE<br/>EPISTEMOLÓGICOS</b> | <b>EMPÍRISIMO</b>   | <b>RACIONALISMO</b>  | <b>INTROSPECTIVO VIVENCIAL</b>  |
|------------------------------------|---|--|---|
| Origen                             | Corriente filosófica que nace en los siglos XVII, XVIII; en Inglaterra, en las Islas Británicas. Sostienen que el origen del conocimiento es la experiencia.  | Corriente filosófica que comprende el siglo XVII. Nace en Europa. Consideran que el valor del conocimiento para acceder a la verdad está en la razón.  | Movimiento filosófico y literario que pertenece a los siglos XIX y XX. Resalta el papel de la experiencia y la libertad.  |
| Representantes                     | Francis Bacon -Thomas Hobbes - John Locke.David Hume. Augusto Comte - Sto. Tomas (Ver para creer). Francis Bacon (1561-1626). Fue el primer pensador en desechar la especulación abstracta para aplicar los procedimientos propios de la investigación experimental al terreno científico. Además considera que la observación es una de las bases del conocimiento y es necesario para el desarrollo y afianzamiento del saber. Es uno de los representantes del método inductivo. Thomas Hobbes (1588-1670) nace en Inglaterra, es fiel al empirismo y valoriza la experiencia. | Isaac Newton Rene Descartes - Spinoza - Leibniz - Kart Raimund Popper. El sabio inglés Newton Isaac (1642-1727) y Descartes, R. (1596-1650) dan las bases teóricas Newtoniano-Cartesiano. Descartes (francés), padre de la corriente racionalista, su obra fundamental es el Discurso del Método La Duda metódica que la desarrolla para lograr pensamientos confiables, aquí crea la célebre frase "Cogito ergo sum", pienso luego existo. Además Descartes considera que mediante la razón podemos alcanzar una serie de verdades absolutas. Toman como modelo el método utilizado por la matemática y la geometría. Otros de los representantes del racionalismo clásico son: Spinoza, Judío (1632-1677) y el alemán Leibniz (1646-1716). | Dilthey W. Pascal, B. Platón - Kierkegaard, S - Nietzsche, F - Edmund, Husserl - Sartre J. - Heidegger, M - Gadámer H. Dilthey W. (1833 - 1911): filósofo, alemán, padre de este movimiento en el campo de la historia y la psicología fue autor de un estatuto autónomo de las ciencias humanas. Max Weber (1864 - 1920) en el campo de la Sociología Witt Genstein (1889-1951) en la física. Pascal B. (1623 - 1662) anticipó las principales inquietudes del existencialismo moderno y se opuso al racionalismo promulgado por Rene Descartes. Kierkegaard, S. (1813 - 1855) considerado como el fundador del existencialismo moderno. |

Fuente: García, A (2000); Popper, K (1983), Padrón, J (2000) y otros.

## ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO EMPIRISTA

| CONOCIMIENTO   | RELACIÓN SUJETO-<br>OBJETO  | MÉTODO<br>DE HALLAZGO   | LENGUAJE  |
|--|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La causa u origen principal del conocimiento, es la experiencia.</li> <li>• El conocimiento es de carácter receptivo y se construye por asociaciones, a partir de sensaciones, imágenes y el conjunto de informaciones obtenidas, llegando de esta manera a las inferencias y con ellas al descubrimiento de causas y efectos.</li> <li>• En este enfoque se da primacía a los resultados obtenidos mediante la aplicación de técnicas estadísticas descriptivas, probabilísticas e inferenciales, las cuales se destacan por repeticiones de datos, cuantificados en series de frecuencias y porcentajes.</li> </ul> | <p>En la relación (sujeto &lt;-objeto), el sujeto es un agente pasivo, contemplativo y receptivo, que registra los estímulos del mundo exterior como un espejo, a través de las percepciones obtenidas mediante los sentidos.</p> <p>En este enfoque se hace reconocimiento de la realidad del objeto, ante un sujeto pasivo.</p> | <p>Es a través del razonamiento inductivo.</p> <p>Las observaciones son de carácter acucioso y focalizado.</p> <p>El proceso de indagación se sustenta en teorías formales y grandes teorías.</p> <p>El conocimiento se genera a través de generalizaciones de casos concretos.</p> | <p>Lenguaje aritmético para comunicar y difundir el estudio.</p> <p>El tipo de investigación es descriptivo, explicativo, documental.</p> |

| CONOCIMIENTO   | RELACIÓN SUJETO-OBJETO   | MÉTODO DE HALLAZGO  | LENGUAJE  |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El acercamiento a la realidad se hace lineal, siguiendo determinados propósitos en función de una perspectiva objetiva y medible.</li> <li>• El criterio de verdad se establece a partir del concepto de verificabilidad, sustentada en la comprobación y demostración de los hechos.</li> <li>• Para este enfoque el conocimiento es de carácter objetivo, dado que el análisis e interpretación de los resultados se fundamenta en la aplicación de instrumentos válidos y confiables.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a una visión mecanicista reduccionista de la realidad, porque aísla el objeto de estudio para analizarlo.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Repetición constante de hallazgos y elementos como: Contrastación de la realidad con la teoría y antecedentes de la investigación.</li> <li>• El criterio de verificación es el que permite determinar por la experiencia y los sentidos, los enunciados de la ciencia.</li> <li>• Aplica técnicas estandarizadas para la validación y confiabilidad de los instrumentos, destinados a la recogida y procesamiento de los datos e información.</li> <li>• Los hallazgos se muestran mediante tablas, gráficos y barras.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Su lenguaje predominante es a través de frecuencia de ocurrencia de eventos, inferencias probabilísticas, sistema de variables, dimensiones e indicadores, estadísticas - descriptivas.</li> </ul> |

## ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO RACIONALISTA

| CONOCIMIENTO   | RELACIÓN SUJETO-OBJETO   | MÉTODO DE HALLAZGO  | LENGUAJE  |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La causa u origen del conocimiento es la razón y la invención.</li> <li>• Se caracteriza por un conocimiento racional constituido por conceptos, juicios, raciocinio, axiomas, teoremas, coherencia y compatibilidad lógica.</li> <li>• Valora y privilegia la objetividad del conocimiento, el individualismo y el determinismo de los fenómenos.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la relación (sujeto - &gt;objeto) la atención se concentra en el sujeto. Predominio de la racionalidad investigativa: objetividad, validación e intencionalidad. s.</li> <li>• Valoriza las ideas del ser pensante y activo, pero aislado de s u contexto sociohistórico real, distante como individuo de cualquier sociedad.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Es a través del razonamiento hipotético. Es una operación racional que va de u n conocimiento general a un conocimiento de carácter particular.</li> <li>• Son pensadores elocuentes, teóricos de pensamiento abstracto y se orientan hacia el mundo de las ideas.</li> <li>• Prevalece la demostración de conocimientos generales ya adquiridos. Sólo demuestra o explica.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje que prevalece los razonamientos en este enfoque, es el lógico - formal parte de proposiciones analíticas.</li> <li>• En este enfoque predomina además el lenguaje explicativo; analítico a través de interrogantes que responden al porqué.</li> <li>• Sólo por medio de la razón se podrían explicar ciertas verdades universales.</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• El criterio de verdad para una teoría se establece por su posibilidad de ser probada y tal vez refutada o falseada.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a una v isión determinista racional.</li> <li>• Predominio de procesos de modelaje.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos para el acceso al conocimiento deductivo:               <ul style="list-style-type: none"> <li>-Razonamiento en cadena.</li> <li>-Estructuras teóricas.</li> <li>- Esquemas lógicos.</li> <li>- Hipótesis teórica.</li> <li>- Inferencia deductiva.</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los escritos de las personas de pensamiento abstracto, utilizan párrafos amplios, explicativos y relacionantes.</li> </ul>   |

| CONOCIMIENTO   | RELACIÓN SUJETO-OBJETO  | MÉTODO DE HALLAZGO  | LENGUAJE   |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La causa u origen principal del conocimiento es la comprensión sociohistórica cultural.</li> <li>• Desarrollo de experiencias socioculturales, análisis dialécticos, intervenciones en espacios vivenciales y en situaciones problemáticas reales.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• En la relación (sujeto &lt;-&gt; objeto) ambos actúan el uno sobre el otro. El conocimiento según esta interrelación entre el sujeto cognoscente y el objeto, es producto de la práctica productiva del hombre en la naturaleza y la sociedad, quien satisface sus necesidades básicas, se reproduce y comprende el mundo que lo rodea, enmarcado en un proceso transformador/sociocultural e histórico.</li> <li>• Simbiosis entre sujeto investigador y su objeto de estudio.</li> <li>• En la relación sujeto-objeto, el objeto pasa a ser experiencia vivida, sentida y compartida por el investigador.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilización del método de introspección, con experiencias sentidas y compartidas por el investigador, sustentado en interpretaciones fenomenológicas y hermenéuticas.</li> <li>• Entre los otros métodos aplicados están etnografías, interacciones simbólicas, teoría fundamentada, investigación acción, historias de vida.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• El lenguaje que prevalece para narrar la comprensión del fenómeno es verbal e interpretativo y lógico-dialéctico.</li> <li>• En este enfoque predomina la expresión de sentimientos, emociones y reflexiones.</li> <li>• También se preocupa por la búsqueda de significado de las experiencias vividas.</li> </ul> |

| <b>CONOCIMIENTO</b>  | <b>RELACIÓN SUJETO-OBJETO</b>  | <b>MÉTODO DE HALLAZGO</b>   | <b>LENGUAJE</b>   |
|--|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• La validez de la teoría generada en este enfoque se sustenta en los principios de coherencia, consistencia, pertinencia y el análisis interpretativo.</li> <li>• El criterio de verdad para este enfoque está en la validación de la información por contrastación y por triangulación de métodos, técnicas, fuentes e investigadores.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Responde a una visión abierta, flexible, comprensiva, no juzga, estudia el problema dentro del contexto.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Procesos para el acceso al conocimiento. <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura interpretativas.</li> <li>- Consideración de interacciones sociohistóricas culturales.</li> </ul> </li> <li>-Análisis de las estructuras interactivas.</li> <li>- Implicación de procesos contextualizados y socializados.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Los escritos de las personas con posiciones fenomenológicas se caracterizan por su originalidad, flexibilidad y estética.</li> <li>• Interpretación de los simbolismos socioculturales.</li> </ul> |

Fuente: García, A (2000); Popper, K (1983), Padrón, J (2000) y otros.

## ANEXO 7

### ALDEAS UNIVERSITARIAS DE LA MISIÓN SUCRE. MUNICIPIO MARACAIBO: 23 ALDEAS

| ALDEA                               | SECTOR  | DIRECCIÓN                              |
|-------------------------------------|---|--|
| 1. Misión Sucre Sede UBV            | Urb. Vía Contri Club                          | Vía Contri Club Av. Calle E            |
| 2. Jorge Washington                 | P. Bolívar.<br>Sector Veritas                 | Avenida 12                             |
| 3. Unidad Educativa Alonso de Ojeda | P. Carracciolo Parra Pérez.<br>Los Olivos     | Av. 98 Calle 70                        |
| 4. Panamericano                     | Sector Panamericano                           | Av. 91 Calle Principal                 |
| 5. Alonso Pacheco                   | P. Cecilio Acosta<br>Urb. El Guayabal         | Av. 47                                 |
| 6. ETC Francisco J. Duarte          | P. Chiquinquirá<br>Sector Chiquinquirá        | Av. Principal del Sector Indio Mara    |
| 7. Liceo Rafael María Baralt        | Sector Paraíso                                | Av. Baralt (17)                        |
| 8. Rafael María Baralt CDU          | El Saladillo                                  | Av. Padilla Calle 91                   |
| 9. Br. Severiano Rodríguez          | P. Cristo de Aranza<br>Pomona                 | Av. Principal Pomona<br>Calle 102      |
| 10. Progreso                        | Barrio El Progreso<br>Haticos                 | Av. 19 C                               |
| 11. Jesús Enrique Lossada           | Haticos por arriba                            | Av. 115 B                              |
| 12. Manuel Segundo Sánchez          | P. Francisco Eugenio Bustamante               |  |
| 13. Cacique Nlgale                  | Urb. Raúl Leoni                               | Calle 63 Frente al Bloque 20. 2ª Etapa |
| 14. Dr. Pedro Iturbe                | Urb. Raúl Leoni                               | Calle 95 (1ª Etapa)                    |
| 15. U.E. Luis Beltrán Ramos         | P. Juana de Ávila                             | Calle 2 Av.2                           |
| 16. Marcial Hernández               | San Jacinto Sector I<br>Barrio Ziruma         | Av. Goajira                            |
| 17. Cárcel Nacional de Sabaneta     | P Manuel Dagnino<br>Barrio San Pedro          | Av. Sabaneta                           |
| 18. Anselma Pulgar                  | P. Olegario Villalobos<br>19 de Abril         | Av.4 (Bella Vista)                     |
| 19. I.U.T.M. Maracaibo              | P. Raúl Leoni<br>Urb. La Floresta             | Av..85                                 |
| 20. Idelfonso Vásquez               | Urb. La Rotaria                               | Calle 106 con Av. Principal            |
| 21. Cosme González                  | Urb. La Floresta                              | Calle 79                               |
| 22. INCES Marrón                    | P. Santa Lucía                                | Av. 4 (Bella Vista)                    |
| 23. Br. Rafael Escandela            | P. Venancio Pulgar<br>Barrio Carmelo Urdaneta | Av. 103                                |

Fuente: <http://www.gobiernoonlinea.gob.ve> (Rodríguez, 2010)

