PARAMILLO

ISSN en Línea: (en Trámite) ISSN: 0798-278X

II ETAPA

Depósito Legal en Línea: Nº: ppi201602TA4731





2021

Universidad Católica del Táchira

Vicerrectorado Académico Decanato de Investigación y Postgrado

RIF: J-09011253-7

PARAMILLO / II ETAPA N° 36/2021 Edic. Ordinaria

Universidad Católica del Táchira Edición 2021 San Cristóbal - Venezuela

PARAMILLO/II ETAPA N° 7 Edic. Digital - 36 Edic. Ordinaria

Paramillo – silencio sin orillas- es una publicación interdisciplinaria que nace en 1983 como lugar de encuentro para "...reafirmar la identidad creadora, investigativa y regional,..." (Del Rey Fajardo, S.J. 1983:7).

DIRECTOR

Felipe Guerrero

Consejo Consultivo

Victora Pérez de Guzman Puya (Universidad Nacional Pablo de Olavide Sevilla-España)
Nelson Gustavo Specchia (Universidad Católica de Córdoba-Argentina)
Nicanor Ursua (Universidad País Vasco)
Ricardo Carbone Bruna (Universidad Alberto Hurtado-Chile)
Ocarina Castillo (Universidad Central de Venezuela)
Rafael García Casanova (Universidad Metropolitana-Caracas)

Consejo de Redacción

Samir Sánchez (Universidad Católica del Táchira)
Adrian Filiberto Contreras (Universidad de Los Andes)
Kenny Molina (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
Neida Albornoz Arias (Universidad Católica del Táchira)
José Vivente Sánchez Frank (Universidad Nacional Experimental del Táchira)
Marisela Vivas García (Universidad Católica del Táchira)
Jenny Moreno Flórez (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
José Armando Santiago Rivera (Universidad de Los Andes)
Carmen Rincón (Universidad Pedagógica Experimental Libertador)
María Antonia Cuberos (Universidad Católica del Táchira

DIRECCIÓN:

Paramillo/II Etapa Universidad Católica del Táchira Calle 14 con carrera 14. Apartado 366 San Cristóbal, Estado Táchira, Venezuela Fax: (0276) 3446183 Teléfonos: (0276) 3432202 – 3446844 Correo Electrónico: paramillo@ucat.edu.ve - fguerrero@ucat.edu.ve

Revista Arbitrada

Depósito Legal: Nº: p.p.198202TA4199
ISSN: ISSN 0798-278X
Deposito Legal en Línea: periodicidad: Nº: p.p.198202TA4199
ESSN 0798-278X
ppi 201602TA4731
En trámite
Anual

Publicación Registrada

Directorio de Latindex (www.latindex.org)

Revista indizada en REVENCYT: Índice y Biblioteca Electrónica de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología. Código RVP012

La edición impresa de la Revista Paramillo II Etapa llega hasta la N° 29 año 2014, por falta de papel. La edición correspondiente al 2021 es en digital y por disposiciones de la Biblioteca Nacional y su departamento de Depósito Legal la numeración en la versión digital es la N° 7, para efectos de la continuidad de la edición ordinaria es la N° 36.

INDICE

EDITORIAL	7-8
Luis Omar OMAÑA ALDANA / La Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre como estrategía para revertir las vulnerabilidades sociales y la ciberadicción en los estudiantes universitarios	9-33
Carlos Ramón SÁNCHEZ / Monseñor Raúl Méndez Moncada: Hombre de Virtudes	35-69
José Armando SANTIAGO RIVERA / La acción pedagógica de la historia en la escuela con la explicación histórica de la comunidad	71-90
Adrián Filiberto CONTRERAS-COLMENARES / Metapráctica Pedagógica: Progresión desde la Praxis Pedagogica	91-120
Joan Ramón CALDERA / Estrategías Andragógicas para fortalecer la identidad Agustiniana en los Ministerios Educativos laicos	121-152
Beatriz de la Trinidad SOTO / Programa de formación para la mujer desde la antropología diferencial de Edith Stein (basado en sus ocho conferencias sobre la mujer)	153-188
Indice Acumulado	189-211

EDITORIAL

La "Revista Paramillo" como 'publicación arbitrada aparece ininterrumpidamente desde el año 1983. En un primer momento y hasta el año 2013, se publicó de forma impresa y posteriormente, a partir del año 2014, se publica en formato digital; en consecuencia, el presente número de la II Etapa de de la "Revista Paramillo" se corresponde a la Edición Digital Número 7 / 2021 y a la presentación Número 36 / 2021 de nuestra revista.

Bien sabe la comunidad que la "Revista Paramillo" tiene como propósito contribuir con la difusión de investigaciones científicas, se ocupa de la publicación de artículos que contribuyen a la generación de nuevos conocimientos, escritos por profesionales e investigadores, toda vez que procuren el desarrollo de las ciencias, sin importar el modelo o enfoque metodológico. La revista pretende contribuir con la divulgación e intercambio del conocimiento en la comunidad científica nacional e internacional en todos los ámbitos. El presente número de la publicación representa un testimonio de optimismo ante la situación de un mundo en que vive en cuarentena. Es un momento en el cual la humanidad tiene la posibilidad de ser conscientes de lo vivido en primera persona, no solo como espectadores.

Corresponde a la academia reflexionar para tratar de comprender qué tanto está transformando la pandemia nuestro estilo de vida, desde la mirada de los universitarios como educadores, educandos y comunicadores en los múltiples temas de la interculturalidad.

Al reflexionar sobre estas transformaciones y vivencias con estudiantes, investigadores y comunidad, se encuentran planteamientos concentrados en la posibilidad del reencuentro a pesar del distanciamiento, en repensar nuestro estilo de vida y darle un respiro a la vida del planeta. La posibilidad del reencuentro es paradójica, ya que en términos prácticos tuvimos que alejarnos y separarnos, pero esa distancia nos está permitiendo reconocernos tanto en nuestra subjetividad como con quienes compartimos el espacio del confinamiento y con quienes generamos estrategias para la cercanía virtual.

El encierro de la pandemia ha logrado fortalecer lazos comunicativos que habíamos olvidado. Nos estamos conociendo más, disfrutamos de actividades en familia, hemos conversado y compartido pensamientos y experiencias que antes desconocíamos. Los diálogos expresan preguntas respecto al futuro. En esta hora se está cuestionando el concepto de normalidad, porque aparece una fisura en la cotidianidad que puede potenciar respuestas transformadoras que nos lleven a cuestionar todo cuanto ocurría antes de la pandemia.

En esta hora y con estas circunstancias, la UNIVERSIDAD CATÒLICA DEL TÀCHIRA entrega la Edición Digital Número 7 / 2021 y la presentación Número 36 / 2021 de la "Revista Paramillo". Para la Universidad, hacer investigación, extensión y docencia en tiempos de pandemia implica desafíos inéditos. Reorientar sus esfuerzos sin olvidar su compromiso de difusión por medio de órganos como nuestra revista.

La educación en aislamiento social, obliga a la Universidad desplegar una gran variedad de iniciativas para sostener la continuidad formativa. La presente edición de la "Revista Paramillo" es un testimonio fiel de esa preocupación. Al final la Pandemia va a desaparecer, las puertas volverán a abrirse a una nueva libertad llena de recuerdos.

Aspiramos que la presente edición de "Revista Paramillo" sirva en un futuro cercano como constancia de que siempre estuvimos presentes. Amanecerá... siempre amanecerá. La Universidad se llenará de vida y la imagen aferrada a la soledad desaparecerá.

La vida inundará los ambientes universitarios, porque siempre la vida triunfará.

Dr. Felipe Guerrero Director

LA PEDAGOGÍA DEL OCIO Y EL TIEMPO LIBRE COMO ESTRATEGÍA PARA REVERTIR LAS VULNERABILIDADES SOCIALES Y LA CIBERADICCIÓN EN LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Luis Omar Omaña Aldana*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. Objetivos de la Investigación. 3. Importancia de la Investigación. 4. Evolución y Conceptualización del Ocio y el Tiempo Libre. 5. El Internet, sus Aplicaciones y Utilidades. 6. La Vulnerabilidad de los Colectivos Estudiantiles Universitarios. 7. Las Ciberadicciones y el Modelo de Vida Oculto en la Red. 8. La Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre en el Desarrollo Humano. 9. El Carácter Socializador del Campus Universitario. 10. Deporte Participativo. Una Modalidad de los Nuevos Tiempos. 11. Las Recreación Comunitaria. Camino hacia el Desarrollo Humano Integral. 12. La Cultura Popular. Una Perspectiva para el Tiempo de Ocio. 13. Una Aproximación Metodológica en la Investigación. 14. Conclusiones. Referencias Bibliográficas.

Recibido: 27/4/2021 • Aceptado: 19/7/2021

^{*} Luis Omar Omaña Aldana. Licenciado en Educación Física y Deporte. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela. Especialista en Recreación y Deporte Para Todos. Universidad del Zulia. MSc. Educación Robinsoniana, UNESR; Doctorando en Ciencias Humanas. Profesor Ordinario, Categoría Agregado, Dedicación Exclusiva; Núcleo La Grita de la UNESR. E-mail: criterioamplio@yahoo.es

Resumen

En la actualidad, el tiempo libre se ha venido ampliando, producto de la reducción de las jornadas laborales, académicas y los avances alcanzados en la tecnología. Esta circunstancia que debiera incidir positivamente en el desarrollo humano de la población; por el contrario, ha facilitado su incursión en diversas vulnerabilidades presentes en la sociedad como los vicios y la ciberadicción oculta en el internet y su aplicación en las redes sociales, afectando especialmente a la juventud.

En este contexto, la presente investigación sustentada en la filosofía socio-crítica y constructivista, persigue el propósito de reflexionar teórica y conceptualmente sobre el carácter socializador del campus universitario; intervenido polivalentemente para potenciar la pedagogía creadora del ocio y el tiempo libre, como instrumento orientado a redimensionar el comportamiento generacional de los estudiantes universitarios, sensibles a modelar la vida superficial oculta en la sociedad y las redes.

Palabras clave: pedagogía de ocio y tiempo libre. Desarrollo humano. Campus universitario. Vulnerabilidades sociales y ciberadicciones.

Abstract

Currently, free time has been expanding, as a result of the reduction in working hours, academic hours and advances in technology. This circumstance that should positively affect the human development of the population; on the contrary, it has facilitated their incursion into various vulnerabilities present in society, such as vices and hidden cyber-addiction on the internet and their application on social networks, especially affecting youth.

In this context, the present investigation sustained in the socio-critical and constructivist philosophy, pursues the purpose of reflecting theoretically and conceptually on the socializing character of the university campus; multipurpose intervened to enhance the creative pedagogy of leisure and free time, as an instrument aimed at resizing the generational behavior of university students, sensitive to modeling the superficial life hidden in society and networks.

Key words: leisure and free time pedagogy. Human development. University campus social. Vulnerabilities and cyber-addictions.

1. Introducción

La genialidad del tiempo libre en la sociedad actual, se determina en base a la disposición que asumen las grandes colectividades para alcanzar un mejor desarrollo humano. En este orden, es obligante promover acciones puntuales, planificadas sistemáticamente desde el consenso de todos los actores en las universidades; en función de reconsiderar las actividades de ocio, como fundamento esencial en el fortalecimiento del equilibrio biopsicosocial en los colectivos estudiantiles universitarios, con especial énfasis en los grupos vulnerables.

En este contexto, se generan reflexiones teórico-conceptuales, en base al comportamiento social que manifiestan las generaciones de jóvenes, que año tras año, surcan el campus en las universidades, en la búsqueda de fraguar un mejor futuro.

Indudablemente, la vida universitaria es satisfactoria desde todos los puntos de vista. No obstante, la humanidad entera asiste como nunca antes, a un mundo apasionante, en plena era de las telecomunicaciones, donde el internet y sus aplicaciones, juegan un rol determinante en la formación de la personalidad y la consolidación del proyecto y estilo de vida en los jóvenes. En este mundo sin equivalentes, participa activamente la juventud con evidente entusiasmo.

La juventud, es la etapa socialmente más activa de la vida humana, en la que se producen las mayores manifestaciones de alegría y plenitud, pero también rebeldía, descontento social, desafíos culturales e incluso; los mayores relacionamientos y precipitados contactos con lo excepcional, con los grupos socialmente inadaptados. Una búsqueda constante de elevar el riesgo para secretar adrenalina. Es una fase decisoria en la vida del ser humano, donde el tiempo de ocio, muchas veces es usado para iniciar o consolidar las adicciones al Internet y sus aplicaciones. Mucho más preocupante son las posibles adicciones a las drogas y el alcohol.

Desde una mirada socio-crítica, es posible afirmar que la ciberadicción¹, contribuye generosamente en la formación de personalidades, ajustadas a los modelos de vida superficial presentes en las redes sociales, series televisivas, vídeos. Fundamentos que expresan netamente relaciones de apariencia, informalidades, planteamientos carentes de profundidad, caracterizaciones que reflejan inmadurez y sobre todo, aislamiento del mundo socialmente aceptado, normado principios y leyes.

De igual manera, se expone en estas teorizaciones, el relevante aporte de la pedagogía del ocio y el tiempo libre, como herramienta creadora en el

1 Uso intensivo del Internet, mediado por los diferentes dispositivos, lo que eventualmente afecta las obligaciones de la persona.

redimensionamiento de la actitud hacia la vida en los grupos vulnerables. Así mismo, se reflexiona sobre la intervención del campus universitario, en función de transformar los espacios físicos ociosos, pasivos e inoperantes; en escenarios socializadores, dinámicos, influyentes en la formación integral de los estudiantes. Inspiración que se sustenta en los principios de reingeniería y polivalencia para alcanzar los propósitos en el marco de esta investigación, los cuales en la praxis, estimulan a los grupos vulnerables de las universidades a involucrarse en práctica cotidiana de actividades de deporte participativo, recreación comunitaria y cultura popular entre otras, acciones mediadas por la pedagogía del tiempo de ocio.

Se describe por su parte, el Internet y sus aplicaciones, como las grandes tecnologías que han marcado la vida en la sociedad. Se conceptúa la ciberadiccón en los grupos vulnerables, como responsable en la perturbación de sus proyectos de vida. En estas páginas además, se acredita a la pedagogía del ocio y el tiempo libre, como potencialmente decisoria en el desarrollo humano integral de los jóvenes; siempre y cuando asuman las actividades socializadoras, como su medio de vida. Comprometan el espacio-tiempo de su formación académica universitaria, en la participación cotidiana y sistemática de actividades de ocio.

Finalmente, se expone una perspectiva concluyente, en la que se reitera el análisis de las vulnerabilidades presentes en los jóvenes universitarios, quienes debido a su inexperiencia e inmadurez; asumen el riesgo de involucrarse dentro del mundo oscuro de las adicciones. Una perspectiva que evoluciona y se sustenta en la atracción que representa para ellos, el estilo de vida oculto en las redes sociales, videojuegos, videoclip, series televisivas y la adversidad de los colectivos socialmente inadaptados.

2. Objetivos de la Investigación

Reflexionar sobre la influencia que ejercen los colectivos socialmente inadaptados y las diversas aplicaciones de Internet, en relación al proyecto y estilo de vida de los jóvenes vulnerables universitarios.

Promover la pedagogía del ocio y el tiempo libre en los espacios polivalentes socializadores del campus universitario, como estrategia para prevenir conductas inadecuadas y adicciones en los jóvenes vulnerables universitarios.

Generar teoría que oriente a los diseñadores de edificaciones universitarias, a fin que incluyan en el campus, espacios polivalentes socializadores de fácil acceso, destinados a ocupar sana y activamente, el tiempo de ocio en el colectivo estudiantil.

3. Importancia de la Investigación

En el marco del absorbente interés de los jóvenes por las redes sociales, videoclip de reggaetón, series televisivas de narcos, videojuegos, a lo que es factible sumar, su relacionamiento con los grupos socialmente inadaptados; es preocupante la actitud, en la que consideran estas expresiones, como facetas normales en la vida humana. En estas circunstancias, las teorizaciones sobre la pedagogía del ocio y el tiempo libre y su aplicación efectiva en el campus universitario para influenciar decisoriamente en los grupos vulnerables, escala un valor considerable.

En esta relación, los aspectos teórico-conceptuales sobre la pedagogía del ocio y el tiempo libre, vinculada a la concepción paradigmática de la intervención polivalente del campus universitario, como estrategia determinante en la socialización de los grupos vulnerables presentes en la colectividad universitaria; admite avances significativos en la búsqueda de teorías que contribuyan al campo de las ciencias sociales y humanas. El redimensionamiento del estilo y modelo de vida a seguir, en los grupos sometidos a la influencia de las adicciones; es de igual manera, un aspecto relevante.

La producción teórica fundamentada en el rol y compromiso de todos los actores sociales, interesados en la buena marcha y eficiencia del subsistema universitario, representados en los movimientos y organizaciones estudiantiles, profesores, autoridades universitarias y los mismos grupos vulnerables; conlleva a la generación de espacios de discusión en el seno de las líneas de investigación, foros, conferencias, en los cuales, se proponga acciones orientadas al tratamiento de estas coyunturas.

En la praxis, se valoran los espacios polivalentes socializadores, que emergen en lugares ociosos del campus universitario, como alternativas altamente efectivas para posibilitar el acceso fácil y cotidiano del colectivo estudiantil, a la práctica de deporte participativo, recreación comunitaria, cultura popular y otras actividades "ocio-sociales", que en definitiva le permitan al joven universitario, ocupar sanamente el tiempo libre, en aras de alcanzar amplios beneficios para su desarrollo humano integral.

Un aspecto importante, que las nuevas generaciones deben sobre valorar igualmente, es la suma de los esfuerzos en el campo de la investigación social en las universidades, a los diferentes planes gubernamentales, que se desarrollan en las naciones para lograr la creación del hombre, en medio de las grandes adversidades que azotan regularmente a la humanidad.

2 Ocio-sociales, palabra compuesta que describe las actividades sociales realizadas en el tiempo de ocio.

4. Evolución y Conceptualización del Ocio y el Tiempo Libre

Las sociedades modernas asisten progresiva e ingeniosamente al encuentro del tiempo libre. Las generaciones humanas en la actualidad, disponen de más tiempo libre que en el pasado. Al respecto, es pertinente incentivar el tiempo de ocio para satisfacer las necesidades de recreación, distracción y esparcimiento en la población. Sin embargo, estos beneficios sociales en la humanidad, no son producto de la casualidad, sino de grandes luchas emprendidas por sindicalistas y movimientos sociales. Emprendimientos colectivos para alcanzar reivindicativas laborales, sociales y económicas.

En el siglo XIX en los EEUU, las organizaciones sindicales asumieron duras batallas para reducir la jornada de trabajo diario, con el sacrificio de varias vidas, alcanzaron triunfos significativos. Las jornadas de trabajo diario y semanal durante la época de la revolución industrial, eran agotantes, jornadas diarias de hasta de 15 horas. Los sucesos acaecidos en varias ciudades estadounidenses, como en Nueva York, Filadelfía, Baltimore; desembocaron en los hechos de Chicago, del 1° de Mayo de 1.886. Producto de estas luchas sin tregua de la clase obrera, las jornadas de trabajo diario se redujeron a 8 horas. Desde esa época, son muchas las reivindicaciones socio laborales logradas, que le permiten a los trabajadores, tanto públicos como del sector privado, disfrutar mejores condiciones durante el tiempo disponible. Los planteamientos argumentativos, han llevado a varios países, a asumir las jornadas diarias de 6 horas inclusive, lo que generalmente es aprovechado por los empresarios para trabajar solo hasta los viernes, como jornada semanal. "Desde las primeras organizaciones del movimiento obrero inglés, que pelearon por la jornada laboral de 10 horas, pasando por las huelgas de Chicago de 1.986, que lograron el establecimiento de las ocho horas de trabajo [diarias], hasta las experiencias más recientes (...); la disputa comparte un núcleo: la disputa por el tiempo"³.

Por otra parte, las luchas protagonizadas por los sectores profesorales, sociales y estudiantiles en el campo académico para disminuir las jornadas diarias, conllevó al establecimiento de las denominadas horas docentes de 45 minutos, reduciendo considerablemente la estadía de los jóvenes educandos en las aulas de clase. Esta iniciativa se promovió en varios países del mundo, asumiendo los "principios del aprendizaje activo y de la neurociencia, [donde] el tiempo máximo

³ PRIETO, Lucio y LÓPEZ, Rodrigo. La Lucha Histórica por la Reducción de la Jornada Laboral, Ciudad de México, 2.017. http://www.laizquierdadiario.com/ideasdeizquierda/la-lucha-historica-por-la-reduccion-de-la-jornada-laboral/.

de atención y asimilación del ser humano, está en torno a los 45 minutos"⁴. La flexibilización de la carga académica, observada en la mayoría de universidades, a través de la implementación de nuevos pensum de estudio, es quizás el motivo que más ha impactado en la reducción del tiempo de participación real de los estudiantes en las jornadas académicas diarias.

Una aproximación al concepto de ocio, es pertinente asociarla con el modo de vida social que se practica durante el tiempo libre. Es decir, el desarrollo de actividades socio-culturales, que de manera voluntaria, espontánea y libre, realizan durante el tiempo no obligado por las tareas labores, académicas y de cumplimiento necesario para su subsistencia; es parte de la preocupación de la sociedad por alcanzar un mejor desarrollo humano. "Lo característico del ocio no es tanto lo que se hace y cuando se hace, sino cómo se hace, es decir, cómo se vive aquello que se hace. La actitud personal en las actividades de ocio se refiere a [la] entrega de manera voluntaria y desinteresada, que le va a producir a la persona una experiencia de satisfacción y de encuentro consigo mismo"⁵.

Es pertinente internalizar que el ocio, es tiempo productivo para el desarrollo personal, humano. Es útil, auténtico, inversión en la formación del ser, inversión de tiempo libre en la formación y desarrollo tanto físico, como mental y espiritual. Es el culto practicado en la humanidad para favorecer el desarrollo integral de la persona.

Ahora bien, para definir el tiempo libre, es necesario entender primero que se trata del tiempo que resulta de la sustracción del tiempo empleado en las actividades laborales, académicas, descanso, necesidades básicas como alimentarse, asearse, ir de compras y otras labores del hogar. Es el tiempo netamente libre, muy abundante, si se calcula en cifras.

A manera de ejemplo, un joven universitario, cursa unas dos materias diarias de lunes a viernes, esto quiere decir que en las aulas permanece unas 4 horas académicas, que representan 3 horas normales. En el transporte de ida a la universidad y regreso a su residencia u hogar, ocupa 1 hora, en el descanso 7 horas, en alimentarse unas 2.5 horas, en asearse, realizar la tarea unas 3,5 horas. Es decir, al sumar todo es tiempo, resulta que tal estudiante, ocupó 17 horas de las 24 que conforma el día. Entonces cada día de lunes a viernes, disfruta 7 horas libres. Los sábados y domingos aumentan las horas libres a 12 horas más o menos. Si se multiplican las horas por semana, alcanza 59 horas libres de las 168 horas que registra una semana normalmente. Así mismo, al

⁴ Universia Chile, Los Beneficios de Descansos más Largos entre Clase y Clase. Madrid, 2.018, https://noticias.universia.cl/educacion/noticia/2018/04/05/1158121/beneficios-descansos-largos-clase-clase.html

⁵ Divulgación Dinámica. Concepto de Ocio y Tiempo Libre: Definición y características. Madrid, 2.019. https://www.divulgaciondinamica.es/blog/concepto-de-ocio-y-tiempo-libre/

mes, al año, obviamente sumando las vacaciones. En otras palabras, los jóvenes universitarios, poseen más de la mitad del tiempo de su vida universitaria libre, unas 4.500 horas libres de las 8.904 horas del año 2020. Esto sin contar los períodos especiales, donde hay otros factores que perturban la ocupación del tiempo.

En este orden de ideas, "aprovechar el tiempo es, ciertamente, saber exprimir cada momento para que dé todo de sí, (...), vivir el tiempo, es ser sujeto de su propia existencia"⁶. Ahora, la planificación del uso del tiempo disponible, debe ser producto de la organización, entre lo personal como lo ocupacional, ya que "es el tiempo dedicado a actividades recreativas y que está exento de obligaciones. Es necesario para un desarrollo óptimo de la salud, para distender las tensiones y entablar relaciones sociales. En algunas sociedades de la antigüedad era harto valorado como un tiempo dedicado a la meditación y al pensamiento"⁷.

El tiempo libre, generalmente es ocupado, a través del el uso de los medios de comunicación y la pasión por el Internet y su aplicación en las redes sociales. Esto significa que podría, en el buen sentido de la palabra, mejorar el nivel de conocimientos y aprendizajes, que permitan un mayor desarrollo humano en la persona, dependiendo de la frecuencia y el uso que le asigne.

Una buena lectura, informándose sobre los avances de la ciencia y la tecnología, significa el acceso real al conocimiento. El uso del tiempo libre, se considera productivo, si la persona lo ocupa para mejorar las destrezas, oficios, revisando publicaciones en las que puede aprender, cómo solucionar los problemas que le angustian en lo personal, las familias y la comunidad en general.

Es tiempo de ocio, si la persona realiza actividades sanas y éstas le generan, satisfacción personal o grupal. Si el tiempo libre, es empleado para desarrollar actividades que perjudiquen a las personas en su salud, tanto mental como física, así misma ó a los demás; se considera como ocio negativo. En otras palabras, vagancia, ociosidad, desocupación, pues no hay ventajas evidentes que indiquen crecimiento personal en su futuro inmediato, mediato o a largo plazo.

⁶ CALDERA, Rafael Tomás. *El Uso del Tiempo*. 1ra Edición, 5ta Reimpresión, Universidad Simón Bolívar, Caracas 2.010. (p. 14).

⁷ Definición MX. Definición de Tiempo Libre, Ciudad de México, 2.013. https://definicion.mx/tiempo-libre/.

5. El Internet, sus Aplicaciones y Utilidades

Uno de los inventos de mayor trascendencia para la historia reciente de la humanidad, es el internet. A través de esta herramienta, la comunidad internauta adquiere la sensación de estar en equilibrio socio-emocional, debido a la capacidad de comunicación e interacción que le genera la red de redes. Su diseño original se remonta al aspecto militar. El Departamento de Estado en los EE.UU., encargó desarrollar esta tecnología, con el fin de ofrecer un sistema de comunicaciones que garantizara la seguridad de la nación en tiempos de la guerra fría, alcanzando inicialmente la llamada Red Arpa. Posteriormente, la tecnología evolucionó y pasó al ámbito civil. Su comercialización, permitió grandes inversiones en el sector, hasta alcanzar el impresionante desarrollo que hoy evidencia a escala internacional.

El Internet, ahora forma parte de la población mundial que se educa, investiga, se orienta y se fundamenta documental y jurídicamente en cualquiera de los subsistemas y modalidades de la educación, de cualquier país del mundo. Además, le proporciona a la sociedad, la oportunidad de acceder a toda la información existente en cualquiera de las áreas del conocimiento humano y saberes populares. El conocimiento de la historia, lo imaginable y lo inimaginable, está en este gran espacio, intangible. No se puede tocar ni ver en estado físico, pero está ahí en digital. A primeras de cambio, fueron las "universidades y centros tecnológicos, [que se unieron] a la Red, logrando así crear una red mundial". Es en esencia una gran biblioteca donde se almacena en forma digital, el mayor volumen de información que alguien pueda imaginar que existe; lo mejor, es su disponibilidad inmediata, fácil y asequible a todos los estratos sociales de la comunidad humana mundial.

En la actualidad, el Internet, es la única posibilidad eficaz, rápida y popular para informarse del acontecer noticioso internacional. De manera inmediata y simultánea, la sociedad se entera de lo que sucede al otro lado del planeta.

Una de las mayores virtudes de la red de redes, es la oportunidad que ofrece para ahorrar tiempo y presupuesto, en relación al desplazamiento de las personas para desarrollar innumerables tareas cotidianas, como realizar transacciones bancarias, hacer compras, cancelar facturas de servicios y otras, realizar videoconferencias. Las circunstancias coyunturales como la vivida en el mundo, motivado a la pandemia del COVID19, permite entender con mayor precisión, sobre las facultades que le otorga el Internet a la población. Ha superado las

⁸ Dealer World. El Internet, pasado, presente y, sobre Todo Futuro. Edición Digital N° 405. Computerworld University, Madrid, 2.000. https://www.dealerworld.es/archive/internet-pasado-presente-y-sobre-todo-futuro.

expectativas, al proveer de un servicio que facilita el cumplimiento de actividades parlamentarias, ejecutivas y educativas entre otras. Labores donde no se requiere la presencia física de la persona en el ambiente de acción.

El acceso al Internet, desconoce las edades, religiones, pensamientos políticos y razas. No hay restricciones al respecto, "la información es el elemento principal que construye a las civilizaciones y que modela a los individuos, entregándoles las herramientas para crear, innovar y compartir sus experiencias. Con Internet, se ha desarrollado un ideal que hace tan sólo unas décadas hubiésemos pensado que era imposible: la democratización de la información (...), unos dos mil millones de personas, están conectadas". Tampoco las edades son un límite, aunque es aconsejable que los niños tengan cierta orientación de los mayores al respecto. El entorno virtual, es muy amplio, un mundo detrás de las redes, miles de millones de personas conectadas simultáneamente, de diferentes nacionalidades e idiomas. "Es un entorno virtual, el cual se ha consolidado como uno de los medios de transmisión de datos e información más importantes y más utilizados a nivel mundial, donde los usuarios pueden publicar y compartir contenidos multimedia, jugar en línea con amigos, conocidos o desconocidos (...), hacen de su uso y aplicación una fuente interminable de posibilidades"¹⁰.

De igual manera, la dinámica que le aplica la sociedad del entretenimiento y el conocimiento a la aplicación del Internet en las redes sociales, es asombrosa. Quizás ninguna persona en el mundo mayor de 5 años, desconozca la existencia de la red social Facebook, por citar un ejemplo. Esta red junto a Twitter, Instagram, Youtube, WeChat (China), Messegerfb, Lenkedln, Google, Telegram y Pinterest; conforman las más populares a escala global. Involucran a miles de millones de personas con cuentas registradas entre sus seguidores. Igualmente el acceso a otras aplicaciones o utilidades como la televisión y radio digital, música, juegos online, publicidad, telefonía digital, disponibles en la red global, forman parte de este complejo mundo que ocupa de manera decisiva el tiempo libre de la personas.

6. La Vulnerabilidad de los Colectivos Estudiantiles Universitarios

La actividad académica universitaria, reviste uno de los períodos de mayor activismo social y productividad intelectual de la vida humana. Es el lugar

⁹ Entrepreneur. La Revolución de Internet. *Revista Entrepreneur*, Ciudad de México, 2.012. https://www.entrepreneur.com/article/265357.

¹⁰ MONTOYA, Emily y BARRIENTOS, Aleida. Uso y Aplicación de las Redes Sociales como un Fenómeno de Dependencia en la Sociedad Actual https://www.monografias.com/trabajos105/uso-y-aplicacion-redes-sociales-como-fenomeno-dependencia-sociedad-actual/uso-y-aplicacion-redes-sociales-como-fenomeno-dependencia-sociedad-actual.shtml

exclusivo para generar conciencia social, madurar en términos relativos y adquirir conocimientos especializados. Sin embargo, los discípulos incluidos en las alma máter, considera las mismas como el espacio ideal para disfrutar de la vida sin pausas, sin condicionamientos ni restricciones familiares, un encuentro con la libertad, las calles, las celebraciones, el movimiento. Es la existencia del joven, donde aprende a compartir lo poco y lo mucho, donde sufren, gozan, lloran y sonríen plenamente.

Es el lugar de encuentro individual y grupal, lleno de sorpresas, de desencantos, ánimos y desánimos, amistades que van y vienen, enamoramientos y por qué no; donde los educandos aprenden a cocinar, lavar y planchar. Es el ámbito ideal para el activismo político objetivo, libre, también para involucrarse en el ecologismo de corazón, de aventura e incluso para participar en el pacifismo, como otras de las opciones posibles. No obstante, en los primeros años de la etapa universitaria, los muchachos y muchachas, los jóvenes no han consolidado aún su personalidad, su madurez mental y física. "El enfoque de riesgo relaciona las nociones de vulnerabilidad y exposición al peligro; vulnerabilidad en términos de aspectos deficitarios del propio desarrollo y del entorno que pueden propiciar una mayor probabilidad del daño.

De igual forma, las consecuencias destructivas del riesgo varían con ajuste a esta lógica^{**11}. En este horizonte, la vida alegre universitaria se convierte en un espacio lleno de vulnerabilidades. En principio porque se escapan de las orientaciones de la familia, amigos leales y los vecinos de siempre. Por tanto, los riesgos siempre están en el entorno del estudiante universitario, los grupos con trastornos disociales de la personalidad, están ahí, cerca, buscando la grieta, las debilidades del joven. "La situación de riesgo podría ser entendida como un entorno de peligro social constante que afecta a personas y a colectividades. Este peligro amenazaría el desarrollo integral de la persona como sujeto de derecho y de obligaciones^{**12}. En ocasiones, se produce el desenlace que pudiera haber sido arrastrado desde algunos momentos específicos en la etapa de la adolescencia. En la colectividad universitaria, "por ser un sistema (...), con sus códigos y normatividades, cada individuo configura una forma particular de estar en él, con un arreglo personal entre expectativas, reglas, proyectos,

¹¹ Namalyongo, Satchimo. Factores de Riesgo y Vulnerabilidad al Estrés en Estudiantes Universitarios. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Junio 2.013.

¹² SÁNCHEZ, Juan. Un Recurso de Integración Social para Niños/as, Adolescentes y familias en Situación de Riesgo. Los Centros de Día de Atención de menores. Universidad de Granada. Grana, España, 2.011.

demandas y resultados, con éxitos y fracasos que se traducen en aprendizajes individuales y sociales"¹³.

En ocasiones, los jóvenes manipulados por la poderosa influencia de la redes sociales y los grupos delictivos, rompen con la barrera de vida socio-afectiva, el soporte familiar, las reglas del juego, las normas sociales, las leyes y los principios; surgiendo así, las conductas delictivas. Producto de la vulnerabilidad psicosocial, pretenden alcanzar lo inalcanzable, accesar a lo que nunca han logrado, empujados especialmente por los grupos pervertidos. Los jóvenes universitarios, forman parte de la sociedad rebelde, que se formó bajo el bombardeo inclemente de las redes sociales; mensajes subliminales, que van y vienen sin que nadie los controle, sin que nadie los oriente; vídeos de Reggaeton, en los que se presenta todo lo negativo, como positivo; series televisivas, en las que se incita al consumo de "hierba" o lo comentan como algo natural, común en la vida social del joven. En este mundo de incoherencias proporcionadas por las redes y grupos, ya afectados por el fenómeno delictivo; los jóvenes desorientados, vulnerables, desafían el cumplimiento cabal del proyecto de vida; abandonan el camino correcto en la historia de vida personal, a fin de situarse del lado opuesto contra viento y marea.

El exceso de tiempo libre, que el joven universitario, invierte especialmente en las redes sociales, le genera un mayor desequilibrio emocional. Le produce una mayor "saturación interna, para la que no tiene aún recursos con los que pueda dar respuesta. Curiosa y paradójicamente, este avance científico y tecnológico, en lugar de dar paso a una apertura de pensamiento en la línea del proceso de desarrollo maduro y adulto (...); [lo inclina hacia] una especie de huida hacia delante, un Yo frágil, dependiente y amenazado en sus límites y, por lo tanto, en su identidad"¹⁴.

En este sentido, es necesario el reforzamiento de los valores inmersos en la familia, a fin de evitar el comportamiento inadecuado del joven, su aislamiento social y su inconformismo. Este aspecto, le permitiría la consolidación de sus cambios biopsicosociales y alcanzar la madurez en un ambiente de paz, de armonía, de estabilidad. Apartar al joven universitario del mundo dominado por los grupos delictivos y el uso oscuro de las redes, no es fácil, tomando en cuenta que está inmerso en el universo de la libertad en esta etapa de su vida. No obstante, se evitaría de tal forma, su incursión en el submundo del conflicto

¹³ Silva, Yengny y Jiménez, Adriana. Los Estudiantes de Contextos Vulnerables en una Universidad de Élite. Revista de la Educación Superior, Ciudad de México, 2.015. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015001028

¹⁴ MONSERRAT, Alicia. «Aspectos Psicosociales de la Violencia Juvenil«. Revista de estudios de Juventud. Madrid. 2.003.

permanente, propiciado por las adicciones a las drogas, al alcohol y la ciberadicción a las redes sociales.

En este horizonte de acciones, el joven universitario obtendría su grado académico, le aportaría felicidad a su grupo familiar, mejoraría en sus relaciones con de pareja, la convivencia con los vecinos, con las normas y leyes que rigen la sociedad.

7. Las Ciberadicciones y el Modelo de Vida Oculta en la Red

El envolvente mundo de las telecomunicaciones y el internet, junto a sus aplicaciones en las redes sociales, proporcionan un entretenimiento sin igual. Esto conduce a la población a invertir gran parte de su tiempo libre, en el involucramiento directo con las redes sociales especialmente. En este contexto, se producen dos fenómenos. Por un lado, se genera cierta dependencia a vivir sentado frente al ordenador o smartphone, sin tregua ni pausa, confinados en el mundo paralelo de las telecomunicaciones y las redes, desenfrenadamente obsesionado por éstas.

La disposición prolongada de una persona a esta práctica, durante el tiempo laboral, académico, en el marco del cumplimiento de las necesidades básicas, obligaciones familiares e incluso en el tiempo del descanso necesario; podría definir a un individuo como ciber-dependiente, siempre y cuando, esta conducta sea reiterada y comprometa seriamente sus deberes. La dependencia al internet y las redes sociales, también denominada, 'trastorno de adicción al internet'; se presenta como el uso constante y desmedido a vivir conectado a la redes de redes, en cualquiera de sus modalidades mediadas por las computadoras, tabletas y celulares inteligentes. Una aproximación conceptual, establece que "es una patología que se caracteriza por un uso obsesivo y adictivo de las nuevas tecnologías durante el día a día de la persona. Generalmente está relacionado con el uso de Internet, pero también puede tener que ver con otros elementos como los videojuegos o las redes sociales" 15.

Esta práctica, pudiera considerarse como de adquisición individual, producto del aislamiento social, contrario a las adicciones a las drogas y el alcohol que provienen del encuentro con grupos inmersos en esos conflictivos vicios. En el joven universitario, esta actitud es común encontrarla, hasta el punto que en plena sesión de aprendizaje en las aulas, muchos estudiantes desean seguir conectados a la redes, a través de su Smartphone particular.

La ciberadicción, recibe diferentes definiciones, en base a la percepción de algunas instituciones e investigadores individuales que se dedican al estudio de

15 RODRÍGUEZ, Alejandro. Ciberadiccion: Síntomas, Tipos, Causas, Consecuencias, Prevención. (s.f.). https://www.lifeder.com/ciberadiccion/#comment-36621

la patología adquirida, "desorden de adicción a Internet" la Maismo, la definición como "el placer excesivo de estar en línea o irritabilidad al no al no estar conectados"17, son parte de las manifestaciones sintomáticas que esta patología genera en este tipo de adicción. Existen otras tendencias en las personas que se someten largo tiempo a la influencia de la redes sociales en Internet, representadas generalmente por jóvenes en edad universitaria, que expresan modelamientos de personalidades inmersas en el mundo de la farándula, raperos, capos; situación que podría considerarse muy negativa, dependiendo de los valores de las personas que traten de imitar. Un ejemplo de estas distorsiones psicopáticas, puede encontrarse en los jóvenes "que escuchan reggaetón, desarrollan este tipo de personalidad (...), el cual transmite y fomenta una serie de actitudes, comportamientos, valores y formas de ver el mundo [diferente], (...), están sustituyendo la escuela como nueva educadora, generando estereotipos y roles sociales, los cuales se relacionan con la economía dominante del narcotráfico, (...). Este género de música promueve los antivalores de la vida fácil".

Estas influencias, no se consideran patologías, pero si revisten situaciones de modelamientos inconsistentes con la realidad de cada quien, ameritan la debida orientación por parte de especialistas, ya que para lograr los niveles económicos y sociales de aquellas personas que alcanzaron la fama, hay que esforzarse y requiere tiempo, talento y disciplina. Al respecto, podría suceder que las personas, especialmente los jóvenes inmaduros, vulnerables, se frustren, debido a que el mundo que anhelan no es fácil alcanzarlo. El riesgo está en aventurar para llegar rápidamente a la liquidez económica. También genera alarma, el hecho de modelar los comportamientos inadecuados de los líderes negativos que hay detrás de las redes. "Los **problemas son variados y complejos**: van desde la **adicción** a las plataformas de juego y a las redes sociales hasta el **ciberacoso**, pasando por la incidencia de **sentimientos de ser inadecuado**, causados por el bombardeo constante de imágenes de las vidas de otras personas" la supersonas de las vidas de otras personas de las vidas de otras personas la constante de imágenes de las vidas de otras personas de las vidas de l

La vinculación entre el consumo de productos tecnológicos adictivos como las redes sociales, los videojuegos, series televisivas de narcos y otras, vídeos de Rap, Reggaeton, con las conductas inadecuadas que presentan los jóvenes; no necesariamente tiene que desembocar en actitudes delictivas, adicciones a

¹⁶ GOLDBERG, G. Famyly and Individual Funtioning and Computer / Internet Addtion, 2001, https://www.elibrary.ru/item.asp?id=5317493

¹⁷ FANDIÑO, José. Adición a Internet. Fundamentos Teóricos y Conceptuales, México, 2015.

¹⁸ WAKEFIELD, Jane. Los preocupantes efectos negativos de las redes sociales sobre la salud mental de los niños y adolescentes. BBC, Londres, Febrero 2018.

las redes, drogas, alcohol. Existen alternativas para prevenir situaciones complejas, aislando a los grupos vulnerables, en este caso los estudiantes universitarios. Este grupo, puede revertir los efectos negativos, a través de la práctica cotidiana de actividades deportivas, recreativas, culturales y otras, en espacios diseñados exclusivamente en el Campus Universitario, como instalaciones deportivas, auditorios, tarimas culturales; también producto de la intervención polivalente del espacio físico en el campus, logrando crear espacios comunes socializadores.

8. La Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre en el Desarrollo Humano

La sociedad actual, está marcada por la incertidumbre que le proporciona los diversos conflictos sociales que la rodean, de manera constante. Con frecuencia se generan acontecimientos sociales, sucesos asombrosos, donde existen niveles altos de violencia humana, urgencias económicas, temores en las familias por el bienestar de los hijos. Un ciclo que se repite día tras día, año tras año. "El deseo de libertad, de autonomía, escapar al control de los padres, probar y conocer los límites de las cosas, de pasar rápidamente por todo tipo de vivencias, de interaccionar con sus iguales, de descubrir los desconocidos placeres del sexo, y de buscar signos de identificación en el mundo exterior, van a ser algunas de las principales características del tiempo libre juvenil²¹⁹. No obstante, la humanidad está abierta al cambio continuamente, ha aprendido a sobre llevar los problemas, mientras busca ajustarse a nuevas situaciones.

En este horizonte de acciones, la pedagogía del ocio y el tiempo libre, juega un papel preponderante en la cimentación de la vida social, afectiva y cultural de los grupos vulnerables. Crea una barrera psicosocial capaz de condicionar el uso tiempo libre, en función de establecer las bases para el desarrollo humano. El objetivo estratégico de esta rama de la pedagogía, es enseñar y orientar a los individuos a ocupar el tiempo libre de una manera provechosa para su desarrollo humano. Las actividades de ocio, juegan un rol fundamental en la formación del ser humano, en su esparcimiento espontáneo, en la actitud y el disfrute personal.

El tiempo de ocio, debe conseguir que las personas se alejen de la ociosidad caracterizada por el aburrimiento y el involucramiento de las personas en las redes sociales de manera incesante. Ofrecer resistencia al consumo de licores, que se inicia como una forma de escape de la rutina diaria. Lograr que los colectivos, se sumen voluntariamente al sano entretenimiento, al descanso activo y al desarrollo del equilibrio biopsicosocial, a través de la práctica cotidiana de actividades culturales, artísticas, recreativas y deportivas. La práctica deportiva,

¹⁹ LLULL, Josué. Pedagogía del Ocio. Coordinadores del Tiempo Libre. Escuela Universitaria "Cardenal Cisneros" de Alcalá de Henares. Madrid. 2.010. (p. 9)

como actividad de ocio, no debe practicarse como forma de competencia, ni como ejercicio físico para mejorar de una patología, pues estas actividades se consideran obligantes. Al respecto, "la actitud personal va a ser el elemento fundamental para conseguir un mejor aprovechamiento del ocio, hasta el punto de entender éste como una especie de filosofía de vida, (...); teniendo la posibilidad de escoger la forma en qué voy a hacer y, bajo mi entera responsabilidad"²⁰.

9. El Carácter Socializador del Campus Universitario

Los arquitectos, especializados en diseño de infraestructuras universitarias, tienen en su imaginación y creación, el compromiso de planificar verdaderas obras de arte, dotadas de características muy específicas y ajustadas al universo artístico de la Arquitectura. La complejidad y belleza de las universidades, son el paradigma para las diversas generaciones de estudiantes que se forman académicamente y egresan de las mismas. El campus universitario, es decir, la infraestructura de cemento, los diversos equipamientos y áreas verdes, deben ser obra de la sabiduría y para la sabiduría.

El Campus, "es el todo", dotado de ingenio y subjetivismo, perfección y comodidad. Una obra arquitectónica hecha especialmente para fomentar el diálogo académico e incentivar el arte de aprender. El campus global, lo conforman las facultades, escuelas, auditorios, aulas de clase, pasillos amplios, bibliotecas espaciosas. Las aulas de aprendizaje por su parte, son espacios elegantes donde predomina la aireación e iluminación natural, rodeadas de pasillos anchos ornamentados con plantas naturales. En sus alrededores, subyacen las instalaciones deportivas, culturales, bibliotecas, comedores, áreas de descanso, cafetines, locales comerciales, residencias estudiantiles y zonas de esparcimiento. Infraestructuras y equipamientos, sitiadas por el colorido de las áreas verdes. "Los campus universitarios son un entorno a recordar para siempre de la época de estudiante de muchas personas (...). En este tipo de arquitectura pública, se aprecia una clara evolución hacia espacios más dinámicos y sociales²¹.

La complejidad y tamaño de la infraestructura, generalmente depende de la calidad en la enseñanza, la matrícula, las carreras que se imparten, el espacio geográfico, la importancia histórica y la dependencia. Poco a poco ha ido variando el concepto del campus. En la medida que se han desarrollado nuevas e

²⁰ J. LLULL. Pedagogía del Ocio. Coordinadores del Tiempo Libre... op.cit., (p. 15).

²¹ Bridgman, Lorne. Arquitectura de Universidades Modernas y Digitalización de Espacios. Comunidad Detailers. 2017. https://www.detailerssimon.com/arquitectura-publica-proyectar-universidades-modernas/.

innovadoras transformaciones en el orden curricular, las construcciones se han ido plegando a los nuevos horizontes.

El significado de Campus, se deriva del latín, que se refiere a espacios llanos, amplios. En el siglo XVII, existían nociones sobre la palabra, en alusión a los entornos universitarios en EEUU. No obstante, fue en el siglo XX, que se empezó a difundir en el mundo universitario, la palabra que describe "el todo", en referencia a las edificaciones y equipamientos que albergan las alma máter.

Los espacios de descanso, es un concepto nuevo en el ámbito del diseño arquitectónico de las universidades, éstos toman en cuenta la calidad de vida del estudiante durante su permanencia en el campus. En las nuevas concepciones, se ha venido avanzando hacia la transformación del espacio, aplicando un mayor dinamismo socializador al entorno, a fin de generar el encuentro entre los moradores universitarios. Existe en la actualidad, "una clara evolución en los métodos de enseñanza, que determinan el modo de asistir a clases y actividades a realizar, hace que las aulas sufran transformaciones y [el entorno] requiera dar cobertura a distintos tipos de interacción con el espacio"²². De esta manera, se favorece especialmente el equilibrio biopsicosocial del estudiantado.

Así mismo, el diseño del campus, permite a los jóvenes universitarios accesar fácilmente a los espacios académicos, bibliotecas, auditorios, lugares de descanso, cafetines y otros; donde puedan compartir, sonreír y soñar, conquistando así su integración plena en el ambiente universitario. Los principios de la reingeniería en la adecuación de los espacios físicos en las universidades, conllevan a intervenir polivalentemente los lugares ociosos situados en el campus, a los fínes de brindar, junto a las instalaciones deportivas, recreativas y culturales; un acceso fácil a las prácticas de esparcimiento, deporte participativo, recreación comunitaria, cultura popular, actividades que de manera decisiva, influirán en su integración social.

La dinámica socializadora en dichos espacios, contrarresta los efectos negativos que se generan en la juventud universitaria como derivación del mal uso del tiempo libre, como el sedentarismo, el uso desenfrenado de las redes sociales, el consumo de alcohol, drogas. Una de las actividades de mayor efectividad a desarrollar en los espacios comunes socializadores, es "la recreación comunitaria (...), [la cual] promueve la diversión para liberar al individuo de prejuicios y demás condicionamientos intrínsecos negativos, a fin de mejorar el autoestima y auto concepto [individual]; igualmente, optimiza la utilización sana del tiempo libre, en los sectores más descompensados [de la población]"23. En

²² L. BRIDGMAN. Arquitectura de Universidades Modernas y Digitalización de Espacios... op. cit.

²³ OMAÑA, Luis. La Socialización del Espacio Público. Una Alternativa para la Adolescencia en la Periferia Urbana. http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/39707, 18/06/2.020.

consecuencia, los profesores junto a los movimientos y organizaciones estudiantiles, autoridades y demás actores sociales, presentes en las universidades; están llamados a organizar acciones que apunten en la dirección de mejorar los estándares de vida individual y colectiva en los colectivos estudiantes vulnerables.

10. El Deporte Participativo. Una Modalidad de los Nuevos Tiempos

Desde la antigüedad el hombre ha sentido la necesidad de practicar actividades físicas, con fines especialmente de sobrevivencia, en principio para mejorar su eficacia cuando iba de cacería; luego, lo hacía para fortalecer su cuerpo, en función de mejorar el combate en las diversas guerras en que participaba la humanidad. La antigua China practicaba la gimnasia como deporte popular, unos 3 mil a. C.

En la edad moderna, el deporte es una de las actividades humanas más importantes del mundo, ocupan un lugar privilegiado en la sociedad. Los medios de comunicación, así lo muestran con sus largos espacios que le dedican al deporte, la televisión. Miles de millones de personas ven los juegos olímpicos y los campeonatos de fútbol en el mundo, cientos de miles se desplazan a los grandes estadios para presenciar los eventos.

Un intento por clasificar el deporte, obedece a varios parámetros. Si el deporte es individual o colectivo, de invierno o verano y de élite o de masas. Igualmente, estas clasificaciones, se dividen a su vez, en deportes de combate, de pelota, atletismo, de naturaleza, de motor y deporte para todos o participativo. Finalmente, se subdividen en disciplinas y categorías. En las últimas décadas, surgió la clasificación del deporte participativo, en un intento por masificar el deporte no competitivo, sino respondiendo al estilo de vida. Es decir, el deporte que se practica como actividades de ocio, solo por los beneficios sociales que aporta y sin obligación alguna. La UNESCO, lo promovió a nivel mundial a finales del siglo pasado. En la América Latina, la entidad instaló el Instituto Panamericano de Educación Física y Deporte (IPEF), el cual tuvo como sede la ciudad de Maracaibo, estado Zulia, Venezuela, en el cual se promovió la capacitación profesional en la América Latina y el Caribe.

Esta modalidad deportiva, consiste en desarrollar actividades deportivas, sin la aplicación de las reglas inflexibles que las caracteriza, adapta las normas a las condiciones del espacio físico y equipamiento existente. Minimiza la competitividad, la técnica y permite la participación "de todos", sin importar su edad, sexo, raza, condiciones físicas, religiosas, políticas... es decir, lo importante es lograr motivar a las personas, con el propósito de conseguir la mayor participación posible. El deporte para todos, como también se le denomina, es

un "fenómeno social de nuestra época, tiene como propósito beneficiar a la mayoría en igualdad de oportunidades, diferenciándose del deporte de rendimiento, que por su naturaleza, es selectivo y permite solamente participación de un mínimo porcentaje de la población"²⁴.

Numerosas organizaciones sin fines de lucro e instituciones gubernamentales, promueven el deporte participativo, inspiradas en los grandes beneficios biopsicosociales que le aporta a la humanidad; obviamente, si su práctica es constante y sistemática. Por otra parte, la promoción de esta práctica en el seno de la población joven, encara una dura lucha contra la desidia social, que ha penetrado las sociedades modernas como la ociosidad, vagancia, sedentarismo y la desocupación; que a su vez, incuban otras conductas degenerativas, tales como los vicios de las drogas, alcohol y otros fenómenos psicosociales derivados.

En síntesis, una persona que logre activarse cotidianamente en la práctica de actividades de deporte para todos, alcanza a mejorar su salud y estado físico. También el aspecto socio-espiritual del joven partícipe, se beneficia ampliamente, lo que incide en la formación de su carácter y personalidad, como sostén fundamental para luchar por coronar su proyecto de vida personal. En otras palabras, la ocupación efectiva del tiempo de ocio en los jóvenes universitarios, en relación al tema; redefine su identidad, autoestima y su auto concepto individual.

11. Las Recreación Comunitaria. Camino hacia el Desarrollo Humano Integral

En tiempos cuando la desesperanza y los conflictos socioeconómicos, desmejoran el estado de equilibrio emocional en la población; cuando la violencia en la calle y en el hogar crece, la desocupación se expande, el racismo resurge y las adicciones involucran a grandes masas de jóvenes... es necesario el encuentro de diferentes actores sociales, organizaciones, entidades, movimientos y las universidades con sus investigadores.

El propósito, proponer acciones que funjan como barreras a estos grandes males que afectan la paz en la humanidad. Bajo esta orientación, las universidades, lugar donde asiste la población más joven, es posiblemente el espacio natural de mayor implicación. Es el lugar donde se deben establecer iniciativas orientadas a estimular a los estudiantes, garantes del futuro en las

²⁴ CANDALES, Bonamí. *Programa de Recreación y Deporte para Todos en las Comunidades*, Municipio Rivas Dávila, Estado Mérida. Universidad de Los Andes. Tovar, Mérida, junio 2015.

naciones; a hacer uso de la recreación como actividad de ocio. Bajo esta premisa, la recreación, como actividad altamente socializadora, juega un rol decisorio, debido a su capacidad para generar esparcimiento, distracción, relajación e incluso, para propiciar que la sociedad se olvide temporalmente de los problemas que invaden. La recreación, fortalece la lucha en aras de la protección de los grupos vulnerables especialmente.

Una aproximación conceptual, describe la recreación como "toda experiencia o actividad que le proporciona al hombre satisfacción, con sentimiento de libertad, olvido momentáneo de sus tensiones diarias (...), reencuentro consigo mismo como ser humano sin compulsión ni presiones ajenas o externas"²⁵.

Las ciencias médicas le adjudican a la recreación, un valor excepcional, pues la consideran un recurso alternativo para disfrutar de una manera sana, el tiempo libre. La conciben como herramienta eficaz para distanciar los grupos vulnerables de la ciberadicción, los alucinógenos y otras formas de escapar del aburrimiento y el estrés en los jóvenes.

Las actividades recreativas, reducen además, los sentimientos de inseguridad, ansiedad, prejuicios y otros; los cuales perjudican el desarrollo humano integral. Entendiendo el desarrollo humano como "un proceso en el cual se amplían las oportunidades (...) esenciales [como] disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a los recursos necesarios para lograr un nivel de vida decente"²⁶.

En tal sentido, conviene que todos los actores sociales, inmersos en la educación universitaria, conozcan y entiendan las ventajas que ofrece la práctica recreativa. La planificación y ejecución de estas acciones, debe contar con el apoyo de especialistas y el consenso de los jóvenes vulnerables, con sus intereses individuales y colectivos. Esto permitirá, que haya una mayor aceptación y participación en los eventos, por parte del grupo de usuarios, lo que redundará en mejores resultados.

12. La Cultura Popular. Una Perspectiva para el Tiempo de Ocio

Entre las actividades que le aseguran un mayor dinamismo a la ocupación del tiempo libre, en un ambiente de paz y armonía colectiva, la cultura figura entre las más importantes. Filosóficamente es un diálogo civilizatorio, donde confluyen diferentes manifestaciones pacifistas. Es una de las pocas expresiones populares que se oponen activamente a la violencia y perversidad de los grupos

²⁵ VERA G, Carlos. Recreación. Universidad del Zulia, Maracaibo, 1.992.

²⁶ RAMOS, Alejandro y otros. La Recreación: Necesidad y Oportunidad para el Desarrollo Humano desde y para las Comunidades. Revista Digital EfDeportes.com, Buenos Aires. 2.011.

delictivos; por ello, es necesario incorporar las masas juveniles al ambiente cálido y dinámico de la cultura.

En este orden de ideas, integrar la juventud en las filas culturales, más que un desafío, supone un salto hacia la esperanza, hacia la consolidación del estadio superior en la conciencia humana. Es la barrera impenetrable de los antivalores. Escenario perfecto para el involucramiento de la sociedad en la construcción del mundo nuevo.

La cultura "es una forma de relacionamiento con las diferentes expresiones, costumbres, códigos, que rigen o dibujan socialmente una nación en el marco de la complejidad del comportamiento individual"²⁷. Por tanto, requiere del esfuerzo colectivo y en este caso, amerita del soporte decidido de las autoridades universitarias para su fortalecimiento en el ámbito de influencia. Es decir, demanda la aplicación de políticas agresivas para despertar la conciencia en el manejo de esta herramienta socializadora. Requiere el acompañamiento decidido de los jóvenes esencialmente, por ser el sector de mayor vulnerabilidad.

En relación a la cultura popular, la misma se considera como "la acumulación de diversas manifestaciones culturales tales como: la música, literatura, arte, moda, bailes, cine, cybercultura, radio, televisión, etc., que son consumidos por el más amplio público"²⁸. Popularizar la cultura en el sector de la juventud universitaria y especialmente en los grupos vulnerables, requiere del esfuerzo mancomunado de las autoridades, profesorado y movimientos estudiantiles para obtener logros significativos. Este es un mundo lleno de factores perturbadores, redes sociales, los colectivos alienados y grupos delictivos, entre los que más estimulan la deculturación juventud para afianzar el pensamiento hegemónico del consumismo.

En el campus universitario, existen muchos espacios que pueden ser recuperados para propiciar la cultura popular, en esta tarea deben participar los jóvenes durante su tiempo libre. Esto conlleva a las universidades, a organizar grupos de danza, cine, teatro, musicales; donde el objetivo sea la participación activa de los jóvenes, quienes en su efervescencia y reflexión autocrítica, le darían sentido a la vida, ajustando sus principios y valores a la realidad.

²⁷ L. OMAÑA. "La Socialización del Espacio Público, una Alternativa para la Adolescencia en la Periferia Urbana"... op. cit., p. 13

²⁸ URIARTE, Julia. *La Cultura Popular. Definición y Características*. 24 de junio de 2.020. https://www.caracteristicas.co/cultura-popular/

13. Una Aproximación Metodológica en la Investigación

La Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre, como acción esencial para prevenir los comportamientos inadecuados y las adicciones a las redes sociales, estupefacientes y otras adicciones en los estudiantes de educación universitaria más vulnerables; conlleva al desarrollo de acciones estratégicas orientadas a transformar los espacios ociosos del campus universitario, en espacios polivalentes socializadores o escenarios de polivalentes de encuentro cotidiano, como también se les pudiera denominar.

En la praxis, la intervención del campus universitario, permitirá la participación activa de la comunidad universitaria en general, en actividades de deporte participativo, recreación comunitaria, cultura popular, juegos pedagógicos, lúdicos y otras acciones afines al ocio, en función de redimensionar el proyecto y estilo de vida de los grupos vulnerables especialmente.

En este orden, la investigación se enfoca en el ámbito cualitativo por su interés en generar soluciones transformadoras en el campo social y, se fundamenta filosóficamente en las teorías socio-críticas del constructivismo social. De igual manera, expone la visión hermenéutica y dialéctica del investigador, cuyas verificaciones podrían obtenerse, a partir de la triangulación de los resultados de la observación interna o participante y no participante, con los resultados de las entrevistas de profundidad.

Es así como el presente estudio, plantea modificar radicalmente el relacionamiento humano en los espacios del campus universitario, mediante la creación paradigmática de los escenarios polivalentes de encuentro cotidiano, los cuales influirán sustancialmente en la consolidación del equilibrio biopsicosocial de los grupos vulnerables, en aras de fortalecer su desarrollo humano.

14. Conclusiones

Las universidades como escenario de acciones socioeducativas, refleja un mundo sin igual para las generaciones de estudiantes que franquean los espacios del campus, durante su formación. Esta experiencia que debiera ser satisfactoria hasta el final, evidencia numerosos desenlaces en los grupos más vulnerables del colectivo estudiantil, producto de las adicciones pre-adquiridas o desarrolladas en el marco de la libertad e independencia, sin límites, que invade a los jóvenes universitarios

La pedagogía del ocio y el tiempo libre, en la esfera universitaria, promueve el redimensionamiento del equilibrio socioemocional de los jóvenes educandos. Este beneficio se adquiere mediante la ocupación efectiva del tiempo de ocio, en los espacios socializadores del campus universitario (escenarios polivalentes de encuentro cotidiano); siempre y cuando las actividades socializadoras, se apliquen cotidianamente.

El exceso de tiempo libre en el colectivo estudiantil universitario, conlleva a los grupos vulnerables, a involucrarse con frecuencia en el mundo oscuro de las redes sociales, videojuegos, series televisivas, videoclip y posiblemente en los vicios de la vida social. Esta realidad, genera en consecuencia la adquisición de nuevos estilos de vida, debido a la inmadurez de los jóvenes y, a menudo desemboca en adicciones. En este contexto, la meta de alcanzar el grado académico, como proyecto de vida individual, podría ser interrumpida.

Los movimientos y organizaciones estudiantiles, el profesorado y las autoridades universitarias, pueden conformar un equipo multidisciplinario orientado a promover la intervención del campus universitario, con el objeto de localizar áreas ociosas para generar espacios polivalentes socializadores. Con sustentado en estos principios, los estudiantes podrán accesar a espacios para la práctica de actividades socializadoras cotidianamente, las cuales les permitirá alejarse de la estresante rutina diaria y el riesgo de incursionar en el submundo de la adicciones.

El acceso fácil del colectivo estudiantil, a los escenarios polivalentes de encuentro cotidiano, conlleva a los usuarios, a habituarse a la práctica de actividades recreativas, deportivo-participativas y deportivas, tales como: ping pong, ajedrez, bailo terapias, juegos lúdicos, juegos pedagógicos y otras dinámicas socioculturales. Estas acciones socializadoras, involucran a los jóvenes en el disfrute sano del tiempo libre, que ocasionalmente fundamenta la consolidación de un nuevo estilo de vida.

Referencias Bibliográficas

- BARRIENTOS, Emily y MONTOYA, Aleida. Uso y aplicación de las redes sociales como un fenómeno de dependencia en la sociedad actual. s.f. https://www.monografias.com/trabajos105/uso-y-aplicacion-redes-sociales-comofenomeno-dependencia-sociedad-actual/uso-y-aplicacion-redes-sociales-comofenomeno-dependencia-sociedad-actual.shtml (último acceso: 16 de junio de 2.020).
- BRIDGMAN, Lorne. Arquitectura de Universidades Modernas y Digitalización de Espacios. 12 de julio de 2.017. https://www.detailerssimon.com/arquitectura-publica-proyectar-universidades-modernas/ (último acceso: 14 de junio de 2.020).
- CALDERA, Rafael Tomás. El Uso del Tiempo. Caracas: Vadel Hermanos Editores, 2.010.
- CANDALES, Bonamí. "Programa de Recreación y Deporte para Todos en las Comunidades del Municipio Rivas, Dávila del Estado Mérida". Ensayos Arbitrados, junio 2.015.
- DEARLE WORLD. Internet, Pasado, Presente y, sobre Todo, Futuro. 15 de junio de 2.000. https://www.dealerworld.es/archive/internet-pasado-presente-y-sobre-todo-futuro (último acceso: 18 de junio de 2.020
- DEFINICION MX. Definición de Tiempo Libre. 29 de junio de 2.013. https://definicion.mx/tiempo-libre/. (último acceso: 18 de junio de 2.020).
- DIVULGACIÓN DINÁMICA. Concepto de Ocio y Tiempo Libre: Definición y características. 9 de mayo de 2.019. https://www.divulgaciondinamica.es/blog/concepto-de-ocio-y-tiempo-libre/ (último acceso: 15 de junio de 2.020).
- ENTREPRENEUR. La Revolución de Internet. 28 de julio de 2.012. https://www.entrepreneur.com/article/265357 (último acceso: 18 de junio de 2.020).
- GIMÉNEZ, Yengny SIVA y Adriana. Estudiantes de contextos vulnerables en una universidad de élite. 03 de junio de 2.015. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185276015001028 (último acceso: 17 de junio de 2.020).
- GUARDIA, Carlos Vera. Recreación. Maracaibo: Universidad del Zulia, 1.992.
- HERNÁNDEZ, Flor JIMÉNEZ y Yuly. "Representaciones Sociales del Reggaetón en Adolescentes del Barrio Santa Librada de Villavicencio- Meta." Uniminuto. Corporación Universitaria, Minuto de Dios, 2.018.
- LLULL, Josué. "La Pedagogía del Ocio. Coordinadores de Tiempo Libre." Biblioteca Digital del Patrimonio Iveroamericano, 2.010.
- LÓPEZ, Rodrigo, PRIETO, Lucio. La Lucha Histórica por la Reducción de la Jornada Laboral. 28 de Abril de 2.017. http://www.laizquierdadiario.com/ideasdeizquierda/la-lucha-historica-por-la-reduccion-de-la-jornada-laboral/.
- MONSERRAT, Alicia. "Aspectos Psicológicos de la Violencia Juvenil." Septiembre de 2.003.

- NAMALYONGO, Satchimo. Factores de Riesgo y Vulnerabilidad al Estrés en Estudiantes Universitarios. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia. Junio 2.013.
- OMAÑA, Luis. "La Socialización del Espacio Público. Una Alternativa para la Adolescencia en la Periferia Urbana." Fermentum, 2.011.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONALES UNIDAS PARA LA AGRICULTURA Y LA ALIMENTACIÓN. FAO. 1.999. http://www.fao.org/3/w9693s/W9693S00.htm#Contents (último acceso: 20 de junio de 2.020).
- PRIETO, Lucio y Rodrigo LÓPEZ. La Lucha Histórica por la Reducción de la Jornada Laboral. Ciudad de México: Ideas de Izquiera. *Revista de Política y Cultura*, 2.017.
- RAMOS, Alejandro y otros. "La Recreación: Necesidad y Oportunidad para el Desarrollo Humano desde y para las Comunidades." EfDeportes.com, 2.011.
- RODRÍGUEZ, Alejandro. Lifeder.com. s.f. https://www.lifeder.com/ciberadiccion/#comment-36621 (último acceso: 15 de junio de 2.020).
- SÁNCHEZ, Juan. "Un Recurso de Integración Social para Niños/as, Jóvenes y Familias en Situación de Riesgo: Los Centros de Día de Atención de menores. ." Abril de 2.011.
- UNIVERSIA CHILE. Los Beneficios de los Descansos más Lagros entre Clase y Clase. 5 de abril de 2.018. https://noticias.universia.cl/educacion/noticia/2018/04/05/1158121/beneficios-descansos-largos-clase-clase.html (último acceso: 15 de junio de 2.020).
- URIARTE, Julia. Cultura Popular. Defición y Características. 6 de marzo de 2.020. https://www.caracteristicas.co/cultura-popular/ (último acceso: 24 de junio de 2.020)

MONSEÑOR RAÚL MÉNDEZ MONCADA: HOMBRE DE VIRTUDES

Carlos Ramon Sánchez*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. Justificación. 3. Contexto histórico y vida de Monseñor Raúl Méndez Moncada. 4. Un hombre de Virtudes. 5. Raúl Méndez Moncada: El hombre. 6. Monseñor Raúl Méndez Moncada: El Sacerdote. 7. Un hombre de Cualidades y Hábitos. 8. Virtudes Teologales. 9. Un Ejemplo para la Humanidad. 10. Conclusiones. Referencias Bibliográficas.

Resumen

Actualmente las nuevas tendencias han constituido parte importante de la sociedad, aunque han permitido adquirir informaciones, esto deja de lado la preocupación por conocer la Vida de personajes ilustres; por lo tanto, esta investigación titulada Un Hombre de Virtudes, tiene por objeto exponer la Historia de vida de Monseñor Raúl Méndez Moncada, destacando la práctica de las virtudes teologales. Este estudio es de tipo cualitativo y corresponde con la Investigación Biográfico-Narrativa, Historia de Vida, contando con el apoyo de informantes clave. Dentro de los instrumentos utilizados para la recolección de la información se encuentra la entrevista de profundidad, a partir

Recibido: 24/5/2021 • Aceptado: 17/8/2021

* Carlos Ramón Sánchez. Licenciado en Educación mención Filosofía. Mejor promedio Institucional: Honor al Mérito (2012), Mención Honorifica en Proyectos de Investigación ASOVAC (2012). Participante en el Primer Festival Filosófico (2013), participante en el Segundo Congreso Vocacional (2015). Participante en el Segundo Festival Filosófico (2016). Ejercicio docente y Estudios de Teología. Egresado del Instituto Universitario Eclesiástico "Santo Tomás de Aquino". E-mail: sanchezcarlos050@gmail.com

de una serie de preguntas abiertas que surgen de una serie de categorías. Para el análisis de los la información adquirida se realizó la técnica de la triangulación, mediante la aplicación de la hermenéutica; de este modo, se logró perfilar la figura de monseñor Raúl Méndez Moncada como un hombre de Virtudes.

Palabras clave: Monseñor Raúl Méndez Moncada. Hombre. Virtudes Areté. Virtudes teologales.

Abstract

Currently the new trends have constituted an important part of society, although they have allowed us to acquire information, this leaves aside the concern to know the life of illustrious people; Therefore, this research entitled A Man of Virtues, aims to expose the life history of Monsignor Rail Mendez Moncada, highlighting the practice of theological virtues. This study is qualitative and corresponds to the Biographical-Narrative Research, Life History, with the support of key informants. Among the instruments used to collect the information is the in-depth interview, based on a series of open questions that arise from a series of categories. For the analysis of the acquired information, the triangulation technique was carried out, through the application of hermeneutics; In this way, it was possible to outline the figure of Monsignor Raúl Méndez Moncada as a man of Virtues.

Keywords: Monsignor Raúl Méndez Moncada, Man, Areté virtues, theological virtues

1. Introducción

El que tiene su alma llena de amor, siente la necesidad de comunicar este amor, esta frase por si sola tiene una infinidad de maneras para interpretarla, pero en cierta forma habla de una comunicación de aquello que ha enriquecido el alma y que vale la pena compartirlo. Así como el amor hay inmensas riquezas intangibles que valen la pena compartir, en este caso la vida de un personaje que, ha dejado una huella en su corto aunque extenso caminar por este mundo terrenal es Monseñor Raúl Méndez Moncada.

Hablar de Méndez Moncada es pasear por los umbrales de una grata historia, que se escribió en el corazón mismo del Táchira y que habla de un corazón enamorado de Dios y entregado al servicio del pueblo, de sus fieles y del pueblo que le ha sido encomendado. La siguiente investigación busca exponer la figura

de icono de la Iglesia y de la historia del Táchira, como un fiel cumplidor de un sinfin de cualidades y virtudes que definieron su vida y trayectoria, pero de manera espacial, las practica de los tres pilares de la vida Cristiana: La fe, la esperanza y la Caridad, las virtudes teologales.

La sociedad que actualmente se ha ido corrompiendo por la degradación moral, la falta de valores; necesita de ejemplos de vida afincados sobre bases sólidas, testimonios de hombres y mujeres que alienten a la sociedad a volcarse, para realizar cambios positivos, necesita de ejemplos que contribuyan a la difusión de un mensaje nuevo y cautivador, de seres comunes y corrientes cuya fortaleza fue hacer de lo ordinario algo extraordinario, mediante obras simples pero cargadas de amor y desinterés. Esos hombres y mujeres necesitan ser recordados, expuestos para que las nuevas generaciones observen que si es posible un cambio, que se pueden superar las dificultades. Esta es la finalidad de trabajo de investigación, exponer la vida de Monseñor Raúl Méndez Moncada, no desde una perspectiva netamente biográfica, sino en base a la práctica de virtudes, haciendo de lo ordinario algo extraordinario.

2. Justificación

El propósito de esta investigación se centra en honrar la memoria ilustre de Monseñor Raúl Méndez Moncada, el escrito persigue incentivar la devota investigación, despertando la inquietud de quien lo lea y lograr de algún modo mostrar como ejemplo una vida cimentada en la práctica de las virtudes y un desarrollo integral de cualidades, permitieron a este ilustre hombre ser parte de un mundo pero de manera ejemplar.

Asimismo, se observa que la sociedad está sumergida en la preocupación por el día tras día; es una sociedad en crisis tanto en formación, como la práctica de virtudes; por tanto honrar una figura de personajes ilustres, que tuvieron una vida de ejemplo, como la de Monseñor Raúl Méndez Moncada, es preciso para hacer crecer la fe en la humanidad y alentar a un cambio positivo en los tiempos venideros.

Tal como sucede hoy en la situación social, el periodo histórico donde se desarrolló la vida de Monseñor Raúl Méndez Moncada fue un tiempo de crisis, la humanidad fijaba sus angustiados ojos en el mensaje y el testimonio de los cristianos, pues el derrumbe de las estructuras sociales abría sobre el destino, una interrogación que hoy vuelve a levantarse sobre la población y la sociedad venezolana, de algún modo siempre ha estado pendiente del comportamiento de los hombres y mujeres de esta tierra, entre quienes destacan hombres humildes como monseñor Raúl Méndez Moncada

Así mismo, situaciones similares vivieron aquellos seres humanos que fueron sus contemporáneos a quienes les tocó actuar en los múltiples campos de la sociedad. Se trataba de dar forma y colocar el sello del espíritu cristiano a todas las actividades de la vida, de interpretar el alma de todos e infundirla en el trazado de un gran plano, el del futuro nacional; de recoger su inspiración en un mensaje para las generaciones subsiguientes Raúl Méndez Moncada, de modo resaltante, supo consagrar su vida a este ideal. Después de recorrer los difíciles tiempos de atormentadas dictaduras, fue educando a múltiples generaciones para que fijaran sus ojos en modelos de libertad y de respeto a la dignidad de la persona humana.

En este sentido, la sociedad se ha visto en la necesidad de acudir a ejemplos de vida que le ayuden a fortalecer su esperanza en la carrera de la vida, en tal sentido se enmarca esta investigación en el relato biográfico que según lo relatan Benavides y Apolo

El abordaje de aproximaciones que parten desde los actores del proceso investigativo hace referencia a la necesidad de abrir espacios de aprendizaje y compartir desde las vivencias y conocimientos, vínculos que mediante el cruce de miradas valoren y respeten los diferentes saberes¹.

De esta manera, la sociedad, en especial la venezolana y específicamente el pueblo tachirense se ve enriquecido por mensaje cautivador y el testimonio de vida de Monseñor Raúl Méndez Moncada que aun en el transcurrir de los años tiene total vigencia, a pesar que las circunstancias intentan sacar de lado ese testimonio valioso, que aunque para muchos no sea importante, esto no le resta el valor que posee el conocer la obra de un hombre que se entregó al servicio de la humanidad, como hombre y como sacerdote.

Ante la gran obra de este ilustre personaje, es de admirar la inmensa gamma de campos en los que durante el transcurso de su vida pudo alcanzar, además de la cantidad de logros no solo materiales sino espirituales que lo constituían como persona íntegra, al igual que el sentido de sus escritos, admirable obra que se puede apreciar en su programa de años: Un Momento con mi Pueblo, así como su trabajo en la academia de historia, o su desempeño como párroco en distintas localidades de la Diócesis de San Cristóbal, como en la Basílica del Espíritu Santo o San Juan Bautista de la Ermita.

Indagar en la vida de este hombre de virtudes como lo fue Monseñor Raúl Méndez Moncada no equivale a volverse hacia atrás; por el contrario, es una

1 BENAVIDES, J., APOLO, D. *El enfoque biográfico como estrategia metodológica de investigación*, Quito: Universidad San Francisco de Quito y Universidad Nacional de la Plata, 2017, p.31.

muestra de que su visión y labor no fueron estáticas sino que han transcendido dejando a su paso una huella imborrable para la sociedad tan necesitada de hombres llenos de amor, esperanza y fe.

Por tanto, no es sólo un simple sentimiento de escudriñar en la vida de una persona más, que se distinguió como buen cristiano, o simplemente el cumplimiento de una asignación lo que ha inspirado el trabajo investigativo; sino, se persigue un objetivo más amplio destacar su pensamiento más allá de las fronteras geográficas, pues monseñor con su vida, su obra, su testimonio deja un patrimonio que merece la pena ser compartido, y debe servir de estímulo para toda la humanidad.

Por tanto, destaca Guerrero "Dedicar el mejor esfuerzo a la tarea de recoger y difundir las enseñanzas de Monseñor Raúl Méndez Moncada representa un reto, en forma tal que dentro de las posibilidades humanas resulte realmente completa, ordenada y cuidada con esmero"², en tal sentido es conveniente que se promueva la difusión de la vida de personajes ilustres, para hacer crecer la fe en la sociedad de que así como ellos, cada uno puede hacer de lo cotidiano y ordinario algo extraordinario.

3. Contexto histórico y vida de Monseñor Raúl Méndez

En las cumbres de las montañas andinas del estado Táchira, en el Cobre, Lo que pertenecía al distrito Jáuregui nace un 31 de diciembre de 1917, quien fuera registrado con el nombre de Raúl de Jesús Méndez Moncada, ilustre hijo de don Joaquín Méndez y doña Rosalina Moncada, de una familia numerosa, según relata el Mismo Méndez "Éramos diez; de los cuales ocho nacidos en El Cobre. Mi hermana Gladys nació en San Simón y Rosa, en Seboruco. Fuimos cinco hembras y cinco varones. Yo fui el tercero de la familia, el tercero de los varones". Con una formación católica, Raulito lleva consigo una creciente formación en valores cristianos, practica de sacramentos, y oración y unión miliar.

Así relata Méndez

La vocación religiosa llegó temprano a mi vida. Mis padres fueron personas de mucha fe y consecuente práctica religiosa. Desde niño recibí su ejemplo y viví relacionado con la Iglesia. En El Cobre teníamos la iglesia Nuestra Señora de El

² GUERRERO, F. Sugerencias y Recomendaciones para trabajo de Investigación, Material Documental de Orientación y Asesoría, San Cristóbal, 2019, p. 10.

³ GONZÁLES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, [entrevista a Mons. Raúl Méndez Moncada] Archivo Arquidiocesano de Mérida, Academia de Historia del Táchira, 23, 2015, p.33.

Carmen y la de San Bartolomé a cuya diagonal estaba nuestra casa paterna⁴. (p.

Para el momento de su nacimiento imperaba en Venezuela, el mandato del general Juan Vicente Gómez, uno de los dictadores que gobernó un buen tiempo en Venezuela, específicamente en 1935; por tanto los primeros años de Raúl de Jesús se desarrollaron en una etapa de dictadura, seguramente influirá en el joven Raúl, de algún modo, la vivencia de esta época historia para más adelante contribuir con la formación de un partido que promoviera la formación de políticos

Proviene de orígenes muy humildes, para entonces la mayoría eran caminos reales y carreteras de tierra, el transporte común eran los caballos, burros y mulas, y la economía principal era la agricultura y el comercio. Relata Méndez citado por Gonzales y Gómez que

En los tiempos de mi infancia, la gente vivía básicamente de la agricultura. Cultivaba papa, maíz y trigo. Mi bisabuelo por parte de mamá tenía un molinito, de esos primitivos, de piedra. Mi abuelo tenía otro molino para moler el trigo. Con ese trigo se hacían arepas y harina y lo que quedaba se vendía en San Cristóbal y en Táriba⁵.

Otro acontecimiento que se hace notar en la historia y que se encuentra ligado a la vida de este ilustre hombre Raúl Méndez es la creación de la Diócesis de San Cristóbal, en la cual se llevará a cabo el desarrollo del ministerio sacerdotal de Monseñor Raúl Méndez Moncada. Cabe destacar que previo a la Creación de la Diócesis de San Cristóbal, el territorio estaba sujeto a la Diócesis de Mérida, y regida por el obispo de aquel momento, para 1922, por decreto de Su Santidad Pio XI nace la Diócesis de San Cristóbal, siendo nombrado primero Obispo a quien para entonces ejercía como párroco de San Juan en Caracas, Tomás Antonio Sanmiguel. Con la erección de esta nueva Diócesis y la asignación de un nuevo obispo, viene una etapa de reorganización de la diócesis, nacen nuevas obras como el diario católico y el Seminario diocesano, sobre Mons. Sanmiguel, escribirá Méndez Moncada (2007) entre otras cosa que "fue un digno sucesor de aquellos grandes hombres de la Iglesia (...) dejo oír su palabra en aquel cautivante estilo suyo, sencillo, cuidadoso digno y serio" (p.321)

- 4 GONZÁLES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 40.
- 5 GONZÁLES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 34.
 6 SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira. (2da. Ed.), Tomo I, San Cristóbal:
- Biblioteca de Autores y temas tachirenses, 2016, p. 321.

Haciendo memoria de la formación académica de Raúl Méndez Moncada, se hace notar que es en aquel humilde poblado del Cobre, su pueblo natal donde comienza su formación académica, allí hace los primeros años de formación primaria; se hace notar su gran amor Dios y la amplia formación de valores Cristianos en su hogar, lo que le llevará ingresar al seminario, así lo narra Santander, el "15 de octubre de 1929, ingresó al Seminario Conciliar de Mérida donde estudió del primero al tercer año de Latinidad. El 15 de septiembre de 1932 llegó al Seminario Conciliar de San Cristóbal para hacer cuarto y quinto año de Latinidad". El deseo por consagrar su vida al sacerdocio se hace latente ya que para 1934, ingresa al seminario de Caracas donde realizará sus estudios de filosofía y Teología, así lo relata Santander. En Venezuela para 1935 ha terminado un ciclo de 27 años de dictadura Gomecista para abrir paso al nuevo presidente López Contreras en 1936.

Continuando con este recuento histórico, el 21 de febrero de 1940, toma posesión el segundo Obispo de la Diócesis de San Cristóbal, Mons. Rafael Ignacio Arias Blanco, este eminente personaje quedará marcado en la vida del joven Raúl Méndez Moncada. Para mayo de 1941, termina el periodo presidencial de Eleazar López Contreras, y es en este mismo año para el 5 de octubre que es ordenado Sacerdote para la eternidad Raúl de Jesús Méndez Moncada, en la Catedral de San Cristóbal, por imposición de manos del actual obispo para el momento Mons. Rafael Arias Blanco.

El neo sacerdote como bien es sabido, se desenvuelve en varios cargos en la diócesis de San Cristóbal, al respecto Santander 2016 expresa:

Vicario Cooperador de San Juan Bautista de La Ermita de 1941 a 1942, Desde 1942 párroco de Michelena. Allí en esta población asentó las bases de la nueva iglesia y los trabajos fueron casi terminados cuando en 1951 ocupó como párroco de la iglesia del Santo Cristo de La Grita⁸.

En el desarrollo de estos cargos acontecieron varios hechos históricos en el país, en 1941 llega a la presidencia Isaías Medina Angarita, derrocado en 1945, presidencia provisional de Betancourt hasta 1948, la corta presidencia del escritor Rómulo Gallegos en 1948, la presidencia intermitente de Carlos Delgado Chalbaud entre 1948 y 1950, y el interino Germán Suárez Flamerich en 1950 y 1952, y llega en 1952 la toma de gobierno de Marcos Pérez Jiménez, quien fuera admirado por Méndez Moncada por la gran preocupación por el pueblo, y las grandes obras realizadas en favor de la sociedad, al respecto Moncada dirá que gracias a Pérez Jiménez, "Venezuela cuenta con obras que le dan fisonomía

- 7 SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 404.
- 8 SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 404.

especial y han servido para hacerla caminar por los caminos del progreso" (p. 227).

Aunado a estos acontecimientos, es preciso hablar sobre la obra que realizó el Padre Raúl Méndez Moncada en su estadía en el Valle del Espíritu Santo, La Grita. Su labor en esas tierras según el testimonio de muchos de los que le conocieron, va enmarcada desde el ámbito espiritual, y la preocupación por los templos, donde los feligreses pudiesen reunirse y dar culto a Dios, además de la abnegada contribución por las mejoras en el templo del Parroquial del Espíritu Santo, no solo quedo en mejoras, sino que su lucha se destacó al punto de lograr conseguir la elevación de este templo a Basílica Menor.

El Ilustre Avendaño, R. (2016) sobre la llegada de Monseñor Raúl Méndez Moncada a la Grita relata que:

Lo primero que se propone luego de analizar y estudiar las prioridades de tan inmensa Parroquia, es la construcción de una Capilla al Santo Cristo. Contrató al alarife más renombrado y eficiente para entonces en el Táchira, que le había acompañado en los trabajos de la Iglesia de Michelena, Don Jesús Manrique. Contó con el apoyo de la comunidad jaureguina y de valiosos colaboradores como el Ing. Alberto Díaz González, constructor del puente sobre el Rio Chama, cuya familia era fiel devota al Santo Patrono, quienes de manera generosa aportaron íntegramente los costos del altar y del nicho de mármol donde reposa santa y majestuosamente nuestro Santo Cristo de La Grita. (s/p)¹⁰.

A labor de Monseñor Raúl Méndez Moncada, no queda en el simple hecho de una atención pastoral, busca hacer de su trabajo ordinario, algo extraordinario, por tanto se preocupa por un santuario donde repose la imagen sagrada del Santo Cristo de los Milagros, abandonado en las manos de Dios y con el apoyo del pueblo Jaureguino tal como lo relata Avendaño, emprende la labor de la construcción de la capilla, que hoy sirve de trono a la venerada imagen del Cristo de los Milagros. Pero su labor no solo queda en la construcción de la capilla del Cristo, sino que promueve esta devoción al Táchira y a Venezuela.

9 MÉNDEZ, R. *Páginas de Historia Civil y Eclesiástica de Venezuela.* (1era. Ed.) San Cristóbal: Biblioteca de Autores y temas tachirenses, 2007, p. 227.

10 AVENDAÑO, R. Monseñor Raúl Méndez Moncada, Decano de la Academia de Historia del Táchira prelado Esclarecido, Historiador, Promotor Social y Cultural, Visionario, Egregio Educador. [Documento en línea], Elogio de júbilo pronunciado por el Profesor y Abogado, Roberto Esteban Avendaño en la Santa Iglesia Catedral de San Cristóbal, el día Jueves 31 de marzo de dos mil dieciséis, en el Solemne Tedeum, con motivo de la entrega del Emblema de Oro de la Ciudad de San Cristóbal en sus Cuatrocientos años de fundada al Ilustrísimo Mons. Raúl Méndez Moncada, Decano de la Academia de Historia del Táchira, Virtuoso y Honorable Ciudadano. Disponible: http://archiaht.blogspot.com/2016/04/discursos-del-31.html. [Consulta: 2020, julio, 30], 2016. (s/p).

Además de la construcción de la capilla del Santo Cristo, realiza varios arreglos al templo parroquial entre los que destacan la modificación del techo que para el momento se encontraba en mal estado, también en su ilustre labor, se preocupa por brindarle a los sectores y comunidades espacios para que también allí se rindiera culto a Dios, es por ello que se esmera por realizar algunas capillas en diversos sectores de la comunidad del Jáuregui, así relata Santander

En la población en el Barrio Fátima se construyó la capilla, lo mismo en Tadea, una hermosa capilla al Santo Cristo porque se cree por tradición que allí se elaboró el venerado Cristo de La Grita, capilla Ntra. Sra. del Perpetuo Socorro en Llano Largo y la capilla San Pedro en Santo Domingo y la reconstrucción de la iglesia de Pueblo Hondo y del antiguo Colegio Corazón de Jesús de La Grita¹¹.

Que labor tan esplendida, su abnegado servicio pastoral, le permite donarse por completo a su feligresía y más que acumular riquezas, todo lo hace para acrecentar la devoción del pueblo, para que existan más lugares donde rendir alabanza a Dios, hasta en los lugares más lejanos, con una visión de futuro, pues trascendía. Sabía que la población crecía y de este modo crecía su deseo de llevarlos al encuentro con Dios. Además de su obra en la construcción de templos, Monseñor Raúl Méndez quiere dar más a sus fieles y relata Avendaño que "También Incursiona en la ejecución de un parque recreacional en la zona de Las Porqueras, en Homenaje a uno de los eximios Obispos emeritenses, Mons. Juan Hilario Bossett" Pero su obra no solo queda allí; puesto que, Además de ello, se dedica a reconstruir la Casa Hogar San José, para atender a los ancianos, esta obra la emprendió para continuar la tarea que se había propuesto Mons. Jesús Manuel Jáuregui, pero alentado por una amiga que lo ayudo en esta labor se inclina por la fundación de una casa para albergar los ancianos desamparados, Monseñor Méndez citado por Gonzales y Gómez

Entonces conversé con doña Ernestina de Gandica, una de las grandes mujeres tachirenses que ha dado La Grita. Ella, muy acertadamente, me dijo: "Mira, a los niños cualquiera los acoge por ahí en su casa; lo difícil es el más anciano. ¿Por qué no se crea un ancianato en vez de un orfanatorio?" Entonces ella fue la de la idea de hacer el ancianato. Yo, desde luego, la apoyé; dije: "Vamos a echar pa'lante esa obra". Aquella casa estaba medio abandonada. La reconstruí, con

¹¹ SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 405.

¹² AVENDAÑO, R. Monseñor Raúl Méndez Moncada, Decano de la Academia de Historia del Táchira prelado Esclarecido, Historiador, Promotor Social y Cultural, Visionario, Egregio Educador. (s/p).

el apoyo del señor Ángel María Urrea, un albañil muy competente. Ya reconstruida la casa, doña Ernestina le escribió al coronel Clemente Rangel, quien vivía en Caracas a ver si él conseguía a unas hermanas por allá para que nos Ayudaran en el ancianato (...) Comenzó a funcionar un 8 de diciembre, no recuerdo el año exactamente, un poco antes de 1980, con algunos ancianos de La Grita¹³.

La labor que comenzó Méndez Moncada, aún se mantiene en el tiempo y continúa con la ayuda de la providencia divina y de personas que colaboran con esta obra que se fundó de manera desinteresada. Para el año 1952 el Santo Padre, asigna un nuevo pastor para la Diócesis de San Cristóbal, el Exmo. Mons. Alejandro Fernández Feo, ejerciendo el cargo de tercer obispo. Con alrededor de 23 años de ordenado, el Padre Raúl Méndez Moncada, junto muchos de sus contemporáneos, vive una etapa bastante importante para la Iglesia y que ciertamente repercutirá en su servicio pastoral; es el Concilio Vaticano II, convocado por su Santidad Juan XXIII, y que es concluido por el Papa Pablo VI, este gran suceso traerá cambios favorables para la propagación del mensaje evangelizador y sin duda un giro para Monseñor Méndez Moncada como para sus contemporáneos. Este suceso sin duda, es muy importante y por supuesto será bien recibido por Raúl Méndez Moncada.

En cuanto este hecho el mismo monseñor Méndez (2015) dirá con respecto a los cambios litúrgicos propuestos por el Vaticano II lo siguiente

Me pareció normal y corriente. Ese cambio era necesario para que la gente entendiera la misa. Antes teníamos que explicar el Evangelio, explicar la Epístola, etc. En cambio, hoy en día la gente entiende porque estamos hablando el mismo idioma ¹⁴.

También a partir de este año 1965 comienza a ejercer como Camarero secreto de su Santidad Pablo VI, asimismo durante este año fue designado capellán del Batallón de Cazadores de con el grado de teniente; sobre este aspecto Relata el mismo Méndez citado por Gonzales y Gómez que "En 1974, ascendí a capitán; después en 1978, a mayor; y en 1982, a teniente coronel. Me retiré cuando ya estaba en San Cristóbal" fue al mismo tiempo párroco y capellán del ejército.

¹³ GONZÁLES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 85.

¹⁴ GONZÁLES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 124.

¹⁵ GONZÁLES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p.87.

Como buen sacerdote y hombre de fe, continúa su asidua labor como pastor de la Grey grítense, para 1976, siendo administrador Parroquial Monseñor Méndez de la Iglesia del Espíritu Santo; relata Santander que "se logra el título de Basílica Menor al templo donde se venera la Santa Imagen del Cristo. El nuncio apostólico de su santidad el papa Paulo VI, Giovanni Mariani el 6 de marzo de 1977 celebra la Eucaristía solemne donde se lee el Decreto del 25 de octubre de 1976".

Estando en la Grita, trabajando como director del Colegio Parroquial Sagrado Corazón de Jesús realiza reparaciones a la instalación, pero además se ocupa fervientemente de los jóvenes que allí se formaban, realizaba actividades y les acompañaba, así comenta Pulido

Casi siempre con la participación de Monseñor Raúl Méndez Moncada director titular de la escuela, se hacía teatro, excursiones a los campos de La grita, actos culturales casi cada mes, o en ocasiones especiales, el sábado se rezaba el santo Rosario y hubo unos dos años en los cuales los sábados después de rezar el santo Rosario en uno o dos buses del liceo Militar Jáuregui veníamos al Paramo del Zumbador a sembrar árboles¹⁷.

Además de la preocupación por su encargo parroquial, se hace notar su preocupación por el encargo del Colegio parroquial, y aunque se dedicaba ampliamente a su trabajo en la Iglesia, tenía el tiempo para dedicarle a los jovencitos que se formaban en el centro de Estudios del cual era director y en el que dejo huella, pero una huella que no solo está marcada en la estructura del colegio parroquial, sino también en quienes le conocieron y compartieron con él, en este sentido relata Guerrero (2020)

De muy niño, en La Grita, luego recibir tus lecciones en el templo junto a la venerada imagen del Cristo del Rostro Sereno, disfrutamos tus enseñanzas en el histórico Colegio creado por ese otro maestro como fue Monseñor Jesús Manuel Jáuregui y por las veredas y los montes de la vida, juntamos nuestras preocupaciones por esta tierra, lindero de la patria"(s/p).

Luego de una incansable labor pastoral, como guía espiritual del pueblo jaureguino, además de su papel como maestro de generaciones, es hora de continuar su labor en otro lugar, relata Santander "El 10 de septiembre de 1980 entrega la parroquia al Pbro. Juan Heberto Ruiz Cortés". Y de este modo se

¹⁶ SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 405.

¹⁷ SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 247.

¹⁸ SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 405.

despide de un pueblo que lo considera como un padre, maestro de generaciones y un alarife de templos.

En esta época de los años 80 en Venezuela Gobernaba el Señor Luis Herrera Campins, candidato de Copei, el ese mismo año de 1980, es nombrado Monseñor Raúl Méndez Moncada, como párroco del templo parroquial San Juan Bautista de la Ermita, cargo que ejerció con gran amor a su ministerio y su feligresía. Así como lo hizo en la Basílica del Espíritu Santo en la Grita, los arreglos del templo san Juan Bautista no se hicieron esperar, puesto que en este templo también se dedicó a la reparación de la estructura y embellecimiento, según Santander

Se ha preocupado también del embellecimiento del templo de San Juan Bautista haciéndole una remodelación con la ayuda del Ejecutivo del Estado y colocándole hermosos vitrales de tamaño gigante donde se narra la vida de San Juan Bautista. Fueron colocados en el templo en el mes de mayo de 1984¹⁹.

Tal parece el cansancio no es parte de la vida del Padre Raúl Méndez Moncada; pues, su labor en San Juan Bautista no solo quedó sumida a esta comunidad parroquial, sino que el estar ubicado en el corazón de la ciudad de San Cristóbal, le permitió llevar el mensaje evangelizador mediante diferentes canales como el programa radial "un momento con mi pueblo" además es el este punto de su vida donde inicia sus trabajos como historiador, y se da inicio a la Academia de Historia, así lo relata Avendaño

Es en esta etapa cuando Mons. Méndez se vincula de manera directa con la Academia de Historia del Táchira lo cual le permite desarrollar su labor de historiador que desde los años 50 había iniciado en La Grita como catedrático de la Historia de Venezuela y Universal en el Colegio Santa Rosa de Lima de esta ciudad (s/p)²⁰

Su trabajo es loable, además de la dedicación pastoral, contribuye a llevar a cabo grandes imprentas, propuestas todo para con la mirada puesta en el servicio de la humanidad, Monseñor, además de contribuir con la formación de la Academia de Historia, fue presidente de esta durante un buen tiempo. Además, el programa de un momento con mi pueblo pasó a ser un icono de la radio tachirense y de la evangelización, pues aun hoy resuenan las palabras de Monseñor Raúl Méndez Moncada en Ecos del Torbes, evangelizando al pueblo

¹⁹ SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 406.

²⁰ AVENDANO, R. Monseñor Raúl Méndez Moncada, Decano de la Academia de Historia del Táchira prelado Esclarecido, Historiador, Promotor Social y Cultural, Visionario, Egregio Educador, 2016. (s/p)

con aquellas magistrales enseñanzas catequéticas, que marcaron la vida de la feligresía tachirense.

En el año 1984 es aceptada la renuncia del actual obispo de la Diócesis Alejandro Fernández Feo por su Santidad Juan Pablo II, y en 1985 es nombrado Monseñor Marco Tulio Ramírez Roa, quien había compartido junto a Monseñor Raúl Méndez Moncada el ser parte del Clero de la Diócesis de San Cristóbal. Sobre el nuevo obispo, Santander (2016) dice citando al Dr. Villamizar Molina que "Monseñor Marco Tulio Ramírez Roa, es uno de los hombres más virtuosos, más humanitarios y más humildes que han nacido bajo el cielo del Táchira"²¹. Y este hombre con grandes virtudes será parte de la vida del ilustrísimo Raúl Méndez Moncada. En el año de 1986 el padre Raúl Méndez Moncada, recibe el título de Capellán de Honor; lo que le otorgará el título de Monseñor, aún ante estos reconocimientos, su labor no diferenció entre clases sociales, para Santander "se distinguió por el trato jovial con todas las clases sociales: los campesinos, por medio del momento con mi pueblo una vez a la semana y en su despacho parroquial; con los intelectuales, formando parte del Centro de Historia y ahora Academia de Historia del Táchira"²².

Se caracterizó por su mensaje evangelizador, dentro de las obras que escribió se encuentra *Historia civil y eclesiástica del estado Táchira*, y otra es un compendio de sus escritos con el título *Luces en el Camino*. Es un ejemplo de constante lucha y no se cansa en su labor de servir al pueblo de Dios. Para el año 1998 con la muerte de Monseñor Marco Tulio Ramírez Roa, por quien sintió gran aprecio; queda vacante la sede de la Diócesis de San Cristóbal, teniendo como administrador Apostólico Mons. Baltazar Porras, este lo nombra Vicario general y según Relata Porras (2019) "recibe del papa Juan Pablo II la honorificencia de Protonotario Apostólico, se según es el único que ostentaba ese grado en Venezuela en los últimos años"²³; en el año 1999 llega a la Diócesis como obispo titular Mons. Mario del Valle Moronta con quien compartirá y será este su último Obispo.

A los 92 años cumplidos, relata Santander "promueve la construcción de un templo en la zona de Monterrey en la ciudad de San Cristóbal en honor a la primera beata de Venezuela la Madre María de San José y celebra la Eucaristía en la capilla del Corpus Christi de la con-gregación de las Siervas del Santísimo"²⁴. Su espíritu joven a pesar de los años lo llevan a afrontar nuevos

- 21 SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 405
- 22 SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 405
- 23 PORRAS, B. (2019, Jul. 18) Opinión. In Memoriam Mons. Raúl Méndez Moncada por Cardenal Baltazar Porras Cardozo. Diario Frontera [Diario en Línea] 28. Disponible: fronteradigital.com.ve/entrada/10454 [Consulta: 2020, Julio 27]
 - 24 SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 405.

retos, vive periodos únicos en la historia de la humanidad y sigue adelante como un buen pastor para seguir paso firme en el camino. Su testimonio de sacerdote, amigo, pastor y maestro de generaciones le llevan a recibir varios reconocimientos entre los que destacan Doctor Honoris Causa en Educación por la Universidad Católica del Táchira el mes de junio de 2010.

Su avanzada edad, no le robaba su entusiasmo y su entrega a pesar de que para muchos parecía imposible, Monseñor Raúl Méndez Moncada continúa su entrega de pastor abnegado acompañando al pueblo de Dios y motivando a su feligresía. Santander relata "El 29 de mayo 2015 con ocasión del día del Adulto Mayor, el Concejo Municipal de San Cristóbal le confiere a Mons. Raúl Méndez Moncada la Orden *Aurelio Ferrero Tamayo* en su primera clase de manos del Alcalde encargado Víctor Gandica"²⁵.

Para el año 2016, recibe el Emblema de Oro de la Ciudad de San Cristóbal en sus Cuatrocientos años de fundada, considerado Decano de la Academia de Historia del Táchira, Virtuoso y Honorable Ciudadano, entre otros destaca el discurso pronunciado por el profesor Roberto Avendaño, quien compartió años de amistad con Monseñor Méndez Moncada, además de destacar sus múltiples virtudes finaliza con Las siguientes palabras "Para este servidor, su amigo de toda una vida, Mons. Méndez se mantendrá por siempre como el Primer Gran Decano de la Academia de Historia del Táchira por sus ejecutorias tanto morales, materiales, como intelectuales y espirituales" 26.

El 17 de julio de 2019, fecha para recordar en la Iglesia Tachirense, este día parte al encuentro celestial el ilustrísimo Monseñor Raúl de Jesús Méndez Moncada, aunque es triste ver partir a un decano de la historia tachirense, es maravilloso volver los ojos hacia tantos regalos que ha dejado el vehemente Padre, hablando de su partida al encuentro celestial, relata Porras

Pareciera que la Virgen del Carmen estaba esperando que pasara su fiesta para venir a buscar a uno de sus hijos predilecto. En la madrugada del 17 de julio, el decano de los sacerdotes venezolanos, con 101 años y medio a acuestas, entrego su alma al Creador Mons. Raúl Méndez Moncada (...) su vida es un ejemplo latente para las generaciones de sacerdotes jóvenes²⁷.

Es en este glorioso día, que despide el mundo a un hombre que estuvo en el mundo, sin ser del mundo, que desarrollo múltiples facetas sin cambiar su esencia.

- 25 SANTANDER, Luis. Historia Eclesiástica del Táchira, 2016, p. 406.
- 26 AVENDAÑO, R. Monseñor Raúl Méndez Moncada, Decano de la Academia de Historia del Táchira prelado Esclarecido, Historiador, Promotor Social y Cultural, Visionario, Egregio Educador, 2016.
- 27 PORRAS, B. (2019, Jul. 18) Opinión. In Memoriam Mons. Raúl Méndez Moncada por Cardenal Baltazar Porras Cardozo. (s/p)

El hombre, Sacerdote, Amigo, Maestro, Historiador, seminarista, el docto y humilde, un hombre que dejo huellas y que como muchos lo describirán, es el decano de la historia en el Táchira, no descanso en su deseo de servir. 101 años de historia por contar.

4. Un hombre de Virtudes

Exponer la vivencia de las virtudes en monseñor Raúl Méndez Moncada, resulta un trabajo interesante, puesto que durante el transcurso de su vida practicó una serie de virtudes, hábitos y cualidades que lo caracterizaron. De igual modo, su preocupación por un cumplimiento de su misión presbiteral, lo llevaron a entregarse por completo al prójimo, a la evangelización y la expansión del mensaje salvador, siendo un testigo de Jesucristo y apóstol de la Evangelización tal como lo describe Monseñor Alfonso Márquez.

Raúl Méndez Moncada, sintió la convicción de haber cumplido con su misión, principalmente como sacerdote, siempre buscó la manera de ayudar, encaminar a sus feligreses; al respecto, Gonzales y Gómez exponen las palabras de Monseñor Raúl Méndez Moncada

Los líderes católicos tenemos una preparación superior a la mayoría de la gente en muchos aspectos de la vida; nuestro deber es comunicar ese conocimiento, ayudar, guiar a la gente para que siga el buen camino. Es necesario que los sacerdotes, los líderes de la Iglesia y toda la Iglesia salgan al encuentro con la gente, con sus realidades y sus necesidades espirituales y de orientación para la vida²⁸.

Esta actitud, llevó a Monseñor Raúl Méndez Moncada, no solo a predicar estas palabras, sino que las cumplió a cabalidad; como pastor supo guiar el rebaño asignado, además supo comunicar mediante su testimonio la voluntad de Dios y cumplir con el mandato del Mismo Cristo "Ámense unos a otros como yo los he amado" (Jn 13, 34-35).

Su vida estuvo llena de entrega, definir en una palabra la figura de este hombre es casi imposible pues como Cristiano, Sacerdote, busco cumplir su misión de configurarse a imagen de Cristo, además de ello, supo cumplir diversas tareas además del sacerdocio, como el ser maestro, historiador, comunicador social, un hombre visionario, constructor, arquitecto de templos no solo físicos sino también espirituales.

28 GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 126.

5. Raúl Méndez Moncada "El Hombre"

Un hombre más que por cumplir las características propias que lo describen como tal, se recuerda por el testimonio, el ejemplo, los errores, las cualidades, las virtudes, los hábitos que lo hacen ser la persona que es, que lo identifican como tal, que le imprimen ese sello uno de ser quién es, la Real Academia define al Hombre "Individuo que tiene las cualidades consideradas varoniles por excelencia, como el valor y la firmeza", y es preciso acotar que estos se encontraron a cabalidad en la figura de Méndez Moncada.

Por sus orígenes sencillos, sus raíces humildes, del pueblo del Cobre, le catalogan como un joven sencillo, humilde, noble, con una amplia formación en valores Cristianos que lo llevaron desde muy joven a servir como monaguillo en su pueblo natal, Raúl siempre pesar de los años fue un hombre coherente en su manera de actuar y de pensar. Quienes le conocieron de cerca lo describen como un hombre muy educado tanto en sus expresiones, y en sus gestos, como en la prudencia de su hablar, un tono de voz tranquilo, daba siempre prioridad a las demás personas. Que excelente persona, un hombre con grandes expectativas de mente abierta. Era también un hombre culto; leía mucho y preparaba con mucha dedicación sus escritos, homilías, mensajes, y programas. Cabe acotar que siempre contó con una excelente biblioteca para su época, con libros muy variados de la literatura mundial. El mismo Monseñor Méndez según lo relata Gonzales y Gómez expresaba su amor por la lectura

Me ha gustado mucho leer. He leído mucha literatura americana. Me gusta la obra de Pablo Neruda y de autores colombianos, como Guillermo Valencia; mexicanos, como Juan de Dios Peza y el poeta Amado Nervo, entre muchos otros escritores de diversas partes²⁹.

Esto le permitía tener siempre un tema interesante para dialogar. Era buen conversador, por el mismo hecho de su amplio léxico y su variado conocimiento, pero a pesar de ello muy sencillo; además, su calidez como persona le permitió hacer grandes amistades, a los que visitaba con frecuencia, algunos participaban de las reuniones que organizaba por alguna ocasión especial, entre ellas su cumpleaños. Estas características dejan mucho que decir de un hombre que aunque preparado, la humildad y nobleza nunca se apartaron de su persona.

Asimismo, quienes compartieron con él a lo largo de su vida, recalcan su pasión por conocer diversos lugares, le gustaba viajar, conocer otras regiones y países. Por ende no se hizo el rogar cuando se presentó la oportunidad de

29 GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 134.

realizar paseos o excursiones, incluso, relatos cuentan que le encantaba acompañar a los jóvenes del Colegio Parroquial y del seminario a diversos paseos y excursiones, además era un amante de los viajes, no se detuvo ni escatimo cuando se trataba de conocer nuevas poblaciones o regiones, incluso otros países, lo que lo llevó a ampliar su cultura global.

En esta dimensión humana, es descrito como un hombre vigoroso, realizaba deporte; por varios años practicó tenis y también natación, deportes que aprendió y practicó en seminario, incluso en la Grita en sus tiempos libres, tal como lo narran Gonzales y Gómez "en La Grita yo tuve tiempo para dedicarme al juego y a la gimnasia"³⁰; y no lo hacía por obligación, sino que disfrutaba de las actividades deportivas, además tenía algunos aparatos para ejercitarse, disfrutaba caminar, tanto que para hacer sus diligencias si no ameritaba ir en automóvil, prefería ir a píe.

Su alegría y su mano amistosa no se hacían esperar, tampoco su pasión por la historia dado que contribuye a la fundación de la academia de Historia en 1942. Esta faceta humana de amante de la historia lo llevo a involucrase en ella en la entrevista realizada por Gonzales y Gómez el mismo Monseñor Méndez Moncada relata

Por cierto, en San Cristóbal ya conocía a algunas personalidades del entonces Centro de Historia, Aurelio Ferrero y Rafael María Rosales, entre otros. Allí me recibieron con mucho honor. Me nombraron vicepresidente del Centro y, cuando murió Horacio Cárdenas Becerra, quien era el presidente, asumí ese cargo. Así que fui presidente del Centro de Historia (1986-1988) y luego presidente de la Academia de Historia del Táchira (1990-1992)³¹.

Estos hechos lo llevaron a ser un ser humano muy integral, que no enfrasco, no pasó desapercibido, sino que se destacó en diferentes campos más allá de su ministerio sacerdotal, fue un gran maestro, historiador, pero ante todo fue un hombre ejemplar, siempre se relacionó bien con todos y nunca se escuchó que tuviese un problema con nadie, si aparecía alguno, siempre conseguía la solución, y a quien pudiese ayudar, buscó la manera de ayudarlo. Su carácter fue muy regio, era un hombre muy directo y que buscaba hacer las cosas siempre de la mejor manera, fue de los que corregía al instante, con cautela pero sin rodeos. Además se desenvolvió en el ámbito político, y se describía asimismo como

³⁰ GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 142.

³¹ GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 90.

'copeyano', pues confiaba en la propuesta de este partido, un partido social cristiano, con una formación bajo la doctrina social de la Iglesia.

Pero ¿Cómo hacía, para hacer tantas cosas, mantener esa actitud positiva, estar tan activo, y ser ese hombre lleno de tantas cualidades y virtudes? Ante interrogantes similares siempre la respuesta de Monseñor fue "Poca cama, poco plato y mucha suela de Zapato", una adagio que llevó a la practica en su vida cotidiana y que lo identificaba y lo identificó a lo largo de su vida, era un hombre que dormía lo necesario, comía lo justo y hacia mucha actividad deportiva.

Además de ello, fue un hombre que no agachaba la cabeza, se identificaba porque siempre iba erguido, una actitud joven y fuerte, tomaba para sí y predicaba un refrán que decía Monseñor Marco Tulio y que hizo suyo a lo largo del tiempo "las canas y las arrugas no son signo de vejez sino el arrastrar de los pies".

En resumen la figura de Monseñor Raúl Méndez Moncada como hombre, puede describirse como un gran caballero, amante de la lectura y la escritura, preocupado por el prójimo, y con gran interés en la historia, en la política, pero principalmente en la formación de valores y virtudes, un maestro abnegado que mostraba con su ejemplo al mismo Jesucristo.

6. Mons. Raúl Méndez Moncada "El Sacerdote"

Si bien, fue un hombre que se destacó en su misión Cristiana, su ministerio sacerdotal, fue un ejemplo para las generaciones venideras, y su trabajo pastoral es de admirar. Fue un sacerdote que se identificó y vivió acorde al evangelio y los mandatos de la Iglesia, siempre se identificó con Cristo, pues fue otro Cristo en la tierra, no solo porque lo representaba por su investidura sacerdotal, sino que fue un vivo testimonio del amor cristiano.

En cuanto su misión pastoral siempre consideró debía ser un evangelizador y maestro, así lo expresa el Mismo Méndez

Los líderes católicos tenemos una preparación superior a la mayoría de la gente en muchos aspectos de la vida; nuestro deber es comunicar ese conocimiento, ayudar, guiar a la gente para que siga el buen camino. Es necesario que los sacerdotes, los líderes de la Iglesia y toda la Iglesia salgan al encuentro con la gente, con sus realidades y sus necesidades espirituales y de orientación para la vida³².

³² GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 127.

Nunca se olvidó de su ministerio, sino que todo su pensar y obrar siempre fue acorde a su ministerio sacerdotal, estuvo apegado al Evangelio, pero fue creativo siempre en pro de su feligresía. Además a diferencia de muchos sacerdotes que por ocupaciones descuidan su oración, él fue de profunda y continua oración, no abandonó el rezo continuo del oficio ni la celebración de la Santa Eucaristía, labor que ejecuto continuamente desde el día de su ordenación, y continuo aun después de dejar su encargo parroquial, así narra Monseñor Méndez Moncada "Yo he dicho misas casi todos los días desde que me ordené, el 5 de octubre de 1941 (...). He dejado de decir misa pocas veces pero ordinariamente lo hago"³³.

Aunado a lo anterior, es preciso destacar que su labor pastoral estuvo marcada de manera general, por tres poblaciones que fueron no solo parte de su vida y ministerio, sino que quedaron marcadas en su corazón y el dejó una huella imborrable en cada una de estas poblaciones. En primer Lugar su labor en Michelena, su primer amor como lo menciona el mismo Monseñor Méndez, allí se dedicó por la labor que en cierta parte caracterizó su ministerio; esto fue, la visita y atención a los enfermos, labor que comenzó en Michelena y que continuó incluso hasta los últimos años de su vida. Pero además de esta noble labor, su ministerio se caracterizó por su dedicación en la construcción, remodelación y conservación de los lugares Sagrados, los templos donde estuvo, quedaron marcados con su paso, labor por la que se le ha conocido como constructor de templos.

Ŝu actitud serena y tranquila, pero decidido y visionario le llevaron a emprender la hermosa labor de remodelar la Iglesia de Michelena, seguramente algunos sacerdotes habían estado allí pero tuvieron otras preocupaciones que no le dejaron dedicarse a esta remodelación, tarea que dejaron en manos de este gran sacerdote, que sin escatimar esfuerzos se entregó a remodelar este templo. Labor que comenzó con mucho esfuerzo y dedicación, esta labor le complació mucho no porque fuera tarea fácil, sino que por el contrario le acarreo esfuerzos para la comunidad, y para él. Fueron muchas las anécdotas que se pueden encontrar sobre estos acontecimientos, Tomando el testimonio del mismo Monseñor, recogido por Gonzales y Gómez cuenta que algunos domingos se dirigía al pueblo después de misa y les decía

Miren, vamos a traer la piedra de la semana". Y nos íbamos todos, hombres, mujeres y niños... Unos traían una piedra grande; otros, una chiquita... Y yo era

³³ GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 139.

el primero, dando ejemplo para llevar la piedra. Así, pues, esa iglesia de Michelena fue hecha por el pueblo, por la comunidad³⁴.

La labor, en Michelena no la vio concluida como párroco, pues fue enviado a la Grita, allí su labor sacerdotal se extendió a lo largo de 29 años, fueron recuerdos, enseñanzas, obras y amistades durante este periodo de tiempo, que hicieron que aún siga siendo recordado. Su trabajo pastoral en la Población Jaureguina, se destacó por su entrega para con las comunidades, su atención y entrega pastoral, hacían que la gente le tomará un gran aprecio. Se dedicaba a la atención a los enfermos, labor que no descuidaba. Iba de un lado a otro en un caballo brioso, así visitaba a los enfermos y visitaba las comunidades lejanas. Pero no le bastó esto para ver concluida su obra sacerdotal en La Grita, sino que en su afán por promover la devoción al Cristo, decidió emprender la labor de construirle una capilla donde reposará la Milagrosa imagen del Santo Cristo; fue así como en su afán de brindarle a los feligreses un templo más acorde a tan alta devoción, emprendió la remodelación de la Iglesia del Santo Cristo, cambió los techos viejos y construyo la Capilla al Santo Cristo. Asimismo emprendió la construcción y remodelación de Capillas en su territorio parroquial.

Asimismo, su labor pastoral, se caracterizó por su enseñanza, no solo la que brindaba en la Iglesia, pues también contribuyó en la formación de muchos jóvenes, dando clase, catequizando y evangelizando. Asimismo ya en San Juan Bautista su labor no se frenó, sino que estuvo más cargada de tareas, encargos, visitas, además de que no freno su labor de visitar a los enfermos, allí en San Juan Bautista, también realizo diversas remodelaciones al templo parroquial y se dedicó a la reconstrucción de la casa cural. Hizo grandes labores, no solo físicas sino espirituales, se entregó a la evangelización mediante el programa radial 'un momento con mi pueblo', su labor sacerdotal es de admirar, ya en sus últimos años, cuando se pretendía iba a descansar, con 92 años, emprendió la construcción del templo de la Beata María de San José en Monterrey, San Cristóbal. Su amor al Santísimo también floreció en su ministerio, pues fue gran promotor de las Cofradías del Santísimo Sacramento y fundador de los encuentros eucarísticos. ¡Oh que gran Sacerdote!, su entrega fue un ejemplo y testimonio de fe, es testigo fiel de Cristo, el apóstol entregado a la evangelización.

En fin, este noble sacerdote Monseñor Raúl Méndez Moncada, Siempre tuvo una conducta intachable en cuanto a su ministerio, daba prioridad a todo lo que tenía relación a la Iglesia, era muy conservador y ortodoxo, era un sacerdote que promovía el cumplimiento de los sacramentos, no escatimaba en esfuerzos

³⁴ GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 53.

para atender a sus comunidades y parroquianos, además se entregó por entero al cuidado de las Iglesias y la construcción de los varias capillas. Fue un sacerdote artífice y visionario, además su sacerdocio también estuvo marcado por la evangelización esto ciertamente no se encuentra detallado en un libro es producto del testimonio de quienes compartieron con él y vivieron esta vida de un sacerdote a Imagen del Buen Pastor Jesucristo.

7. Un hombre de Cualidades y Hábitos

Hablar de Monseñor Méndez Moncada, es hondar en la vida de una persona que se caracterizó por cumplir con una serie de virtudes y cualidades que fue practicando a lo largo de su vida y que lo caracterizaron y lo hicieron sobresalir en un mundo que cada día se corrompe más y más por antivalores y actividades que desvirtúan al ser humano, alejándolo del ideal de santidad, no albergó en su corazón resentimientos ni sentimientos que le alejaran de Dios por el contrario expresaba el mismo Méndez que " frente a la nobleza están: la ruindad, la bajeza, las actitudes llenas de egoísmo y mezquindad, que no deben tener nunca cabida en un corazón cristiano"³⁵. No solo lo predicaba, sino que fue una tarea que llevó a cabo, el no abrazar estas actitudes negativas, y se hace notar en el testimonio de vida que brindó como Cristiano y Sacerdote, de igual modo decía Méndez "debemos llevar una conducta de acuerdo con nuestras creencias religiosas que nos piden rectitud, lealtad, culto de honor y dignidad"³⁶.

La principal virtud de Raúl de Jesús Méndez, fue su desempeño como Cristiano, que atraído por su fe, decidió entregarse por entero al servicio de Dios a tal punto de llegar a ser considerado un santo sacerdote. Para definir las virtudes que le caracterizaron y que lo hicieron ese Raúl que dejó huella, es preciso definir algunas de sus cualidades, que definían al ilustre Monseñor Raúl Méndez Moncada, y que hicieron de si un ser tan particular. Era un hombre erguido, de una complexión bastante delgada, esto se debía a que entre muchas de sus cualidades, destacaba su pasión por el deporte, lo que le llevó a gozar de buena salud, tanto física como mental. Era un as en el tenis de cancha, deporte que aprendió y perfeccionó en el seminario y que práctico con gran entusiasmo durante largos años de su vida; asimismo la natación y la gimnasia fueron parte de esta pasión deportiva. De igual modo, otra de sus múltiples cualidades elocuencia y su gran capacidad como escritor, labor que ejerció durante toda su vida, pues sus homilías, discursos, programas radiales, los preparaba con anticipación, pues no le gustaba improvisar, prefería preparar todo con antelación. Aunado a su pasión por la escritura, se encuentra su encanto por la lectura,

```
35 MÉNDEZ, R. (1991). Luces en el Camino. (1era. Ed.) San Cristóbal., 1991, p.28.
```

³⁶ MÉNDEZ, R. (1991). Luces en el Camino. (1era. Ed.) San Cristóbal., 1991, p.28.

contaba con una inmensa de obras en su poder, que supo aprovechar pues leía sobre temas muy variador lo que le permitió ser un buen conversador. Fue un hombre muy exigente, a quien le gustó hacer las cosas bien hechas, y corregía directamente si era necesario hacerlo, por lo que muchos lo catalogaban como un hombre de carácter fuerte o regio, pero de gran corazón. Así como todo ser humano monseñor fue un hombre de muchas cualidades y como todos también tenía sus defectos.

Asimismo, tal como las cualidades, los hábitos también comprenden parte importante en una persona; en el caso de Mons. Raúl Méndez Moncada, sus hábitos siempre fueron de la mano con su ministerio sacerdotal. Entre sus hábitos se encontraba su oración, era muy común que hiciera temprano el oficio divino y se dirigiera al Santísimo Sacramento, y que antes de ir a dormir se dirigiera a Dios para darle gracias por su labor diaria, así lo expresa el mismo Méndez "rezo las tres Ave Marías y luego el "Bendita sea tu pureza y eternamente lo sea..." Me hago la Cruz, me acuesto y al ratico ya estoy dormido"³⁷. Aquí también cabe mencionar su hábito de lectura diaria, y la celebración de los diversos sacramentos que hacían ya parte de su vida cotidiana.

Muchos de estos hábitos a lo largo de la vida de Monseñor Méndez, se fueron cristalizando, al punto de convertirse en grandes virtudes, estas forman una inmensa lista que jamás será precisada, puesto que muchas de estas las practicó sin alardear, sin publicar, sólo con la certeza de recibir su recompensa en el cielo. Quienes le conocieron de cerca afirman que fue un hombre, en primer lugar identificado con su condición de Cristiano y gran amigo, esta última fue lo que más lo definió entre sus conocidos, supo ser amigo entre los amigos, su calidez humana, su generosidad, y su compresión le llevaron a cultivar muchas amistades en los diversos escenarios en los que estuvo trabajando, muchos con los cuales tuvo contacto cercano y ameno hasta el final de sus días, algunos le definen como el amigo entre los amigos, que siempre estaba para sus amigos cuando necesitaban de él, siempre tenía tiempo para acompañar a sus amigos, ya fuera en un cumpleaños, una reunión familiar, o cuando existían alguna dificultad; a quien consideró su amigo, siempre lo tuvo en alta estima, siempre había tiempo para ellos aún en las múltiples ocupaciones, lo que no soportaba era una traición, quien lo traicionaba, perdía su amistad, no guardaba rencor, pero la amistad se perdía.

Este ilustre personaje, tanto como sacerdote y hombre fue una persona que practicó durante su vida múltiples virtudes de forma heroica y sin esperar pago o recompensa en este mundo, sino que se complacía en ayudar al prójimo,

³⁷ GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 53.

algunas de sus virtudes fueron las teologales; fe, esperanza, caridad. Así como muchas otras entre ellas la justicia, la fortaleza, prudencia y templanza, además de su compañerismo y amistad inigualable; contando también su humildad y sencillez, virtudes que le acompañaron hasta el final de sus días.

8. Virtudes Teologales

Testimonio de Fe

La vida de este hombre, Monseñor Raúl Méndez Moncada, estuvo marcada por una serie de sucesos que lo definieron como un hombre de Fe, como cristiano y como sacerdote, hechos que hicieron que se afianzará más su fe en Dios y que llevara a otros a identificarse con esa misma Fe. Durante el transcurso de su vida se mostró guiado siempre por su fe a Dios, tenía una firme convicción de la existencia de Dios y de su providencia, esto llevo a que sus acciones siempre fueran un impulsadas por el amor a Dios y al prójimo. Movido por su firme creencia y confianza en Dios, emprendió muchos trabajos y obras; además, fue gran propagador de la Fe, como evangelizador y como testimonio vivo. Sobre la Fe exponen Gonzales y Gómez el testimonio de Monseñor Méndez sobre la presencia de la fe en su vida

La vocación religiosa llegó temprano a mi vida. Mis padres Fueron personas de mucha fe y consecuente práctica religiosa. Desde niño recibí su ejemplo y viví relacionado con la Iglesia. En El Cobre teníamos la iglesia Nuestra Señora de El Carmen y la de San Bartolomé a cuya diagonal estaba nuestra casa paterna³⁸.

Estas palabras, afirman que desde muy pequeño, fue un hombre que practicó su fe y la predicó incluso antes de ser consagrado sacerdote, y después desde su condición sacerdotal. Para determinar el por qué era una hombre de fe, es preciso determinar algunas características que lo definían como ese testimonio de Fe.

En primer lugar fue un hombre que se mantuvo fiel a su condición de bautizado, lo que lo llevó a ser hijo de Dios y miembro de la Iglesia, y posteriormente esta fe, lo llevó a entregarse al servicio de Dios mediante el sacerdocio. Asimismo, todas sus actividades las realizaba bajo la firme convicción de buscar hacer la voluntad de Dios, tenía muy claro que un día debía rendir cuentas a Dios y esto lo llevó a ser muy coherente, perseverante en el obrar y con un gran temor de Dios.

38 GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 39.

Otra Característica que lo definía como un hombre de Fe, era su capacidad para proyectar y emprender la realización de los proyectos. Creía que Dios estaba ahí apoyando siempre esos buenos proyectos. Esta convicción de apoyo de Dios y la Fe que ponía en la imprenta de sus proyectos, lo llevó a desarrollar grandes obras, con el apoyo de su pueblo, quienes motivados por su fe, emprendían a su lado la labor. Esta virtud que desarrollo a lo largo de la vida, la fue perfeccionando con el testimonio y el ejemplo de grandes personajes de su época, por ejemplo Jesús Manuel Jáuregui, sobre este expresa Méndez (2007) que "tuvo un ideal en su vida, trabajar por Cristo. Extender su reinado divino" (p.295); este ideal lo tomó para si también Raúl Méndez Moncada que además de vivir la fe y ser testimonio de ella, no escatimo esfuerzos en extenderla, razón por la cual se preocupó por la evangelización, y la catequesis, pero una catequesis no solo en el ámbito parroquial, sino que salía, visitaba las escuelas, los colegios propagando en los jóvenes de su época ese mensaje evangelizador, creyendo en las nuevas generaciones, este hombre de fe, formaba otras generaciones en la fe y hoy se ven en la sociedad muchos que recuerdan sus enseñanzas, sus catequesis.

Movido por la fe en Dios, y su confianza en la divina providencia, Raúl Méndez Moncada, decidió emprender la fuerte y noble labor de brindarle a los fieles templos dignos para la oración, es en Michelena donde inicia tan loable labor, movido sin más que por su Fe, luego en la grita hizo un trabajo excepcional, movido por esa fe, emprendió la remodelación de la hoy Basílica del Espíritu Santo, y la Capilla santuario del Santo Cristo en la misma Iglesia, es de notar su fe en la providencia divina, pues para concluir los trabajos de dicha capilla, entre ellos el altar, él nicho y el comulgatorio, el Señor le socorrió bajo su divina, los donantes de dichos detalles, y ¿cómo fue?, pues fue gracias a la Fe que él logró irles infundiendo mediante sus predicaciones y su testimonio.

Expresa Gonzales y Gómez (2015), que faltando las barandas del comulgatorio, pasó lo siguiente, relata Monseñor Méndez:

Un día me llegó a la Grita el Ing. Sanoja Valladares: "Mire, padre, yo le hice una promesa al Santo Cristo para que me fuera bien en la construcción de la carretera. ¿Dígame qué le hace falta?" -"Ay, a la Capilla le hace falta la baranda del comulgatorio, que ojalá sea de mármol" –Le contesté. Y me dijo: "Cómo no padre, mándela a hacer; yo la pago". Contraté la realización de la baranda y él pagó³⁹.

³⁹ GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 64.

Como este, seguramente fueron muchos los sucesos que acontecieron en la vida de Monseñor Méndez Moncada, donde se manifestó la providencia divina. De igual forma esta vida de fe no solo estuvo marcada por su obra como constructor, su gran vida de oración y su práctica de los sacramentos así lo atestiguaron, la misma fe y el impulso que lo llevo a realizar las diversas construcciones, lo llevó a cumplir con abnegada entrega su ministerio sacerdotal, celebrar la misa con devoción durante todo su ministerio sacerdotal, más de 75 años de labor ministerial. Pero una de las grandes características de Fe fue su amor por el Santísimo Sacramento del altar, devoción que logro extender, no solo en la Iglesia del Táchira, sino en las aledañas, su amor por la Santa Eucaristía lo llevó a ser asesor de las Cofradías del Santísimo Sacramento por varios años, además de promover los encuentros eucarísticos en la Diócesis, las 40 horas de adoración y los domingos de Minerva. Expresaba el mismo Monseñor Méndez

En esa pequeña e inmóvil hostia, está presente Cristo Real y verdaderamente como cuando estuvo en Palestina. Si comprendiéramos en toda su extensión esta verdad, cómo estaríamos los hombres arrodillados ante el Sagrario adorando a este Dios tan bueno que ha querido quedarse con nosotros⁴⁰.

Son múltiples lo hechos que se pueden mencionar demostrando que Raúl Méndez Moncada era un hombre de Fe, entre algunas características se destacan su amor por Jesús sacramentado, su fidelidad como hijo de Dios, como sacerdote, así lo definen quienes le conocieron Fue un sacerdote cuyo apostolado se extendió en la propagación de le Fe, comenzando en los colegios que tuvo a su cargo, donde siempre llevo el mensaje de Cristo a los niños y jóvenes que allí se formaban; de igual modo, en los diferentes encargos pastorales, trabajo por la extender la fe; así también lo hizo en su programa radial "un momento con mi pueblo" que fue un estandarte de evangelización.

Además de lo anterior cabe destacar su firme devoción por la Santísima Virgen bajo la advocación del Carmen y al Santo Cristo de la Grita cuya devoción contribuyo extender, no solo en la Diócesis de San Cristóbal, sino en Venezuela. Asimismo, su amor por el Santísimo Sacramento fueron files manifestaciones de su Fe, Además no se conformó con ser un hombre de fe, sino que lucho para acrecentar la fe de muchos. Realmente fue un testimonio fiel de una fe inquebrantable.

40 MÉNDEZ, R. (2007). *Páginas de Historia Civil y Eclesiástica de Venezuela*. (1era. Ed.) San Cristóbal: Biblioteca de Autores y temas tachirenses, 2007, p. 154

Camino de Esperanza

En su tránsito por este mundo, Monseñor Raúl Méndez Moncada, además de practicar la Fe de manera ejemplar, fue un hombre que se abandonó en todo momento en las manos de Dios, espero confiadamente en él, una espera pausada y sin afán pues la providencia siempre actuó en su favor, y los designios de Dios siempre se fueron manifestando. El Catecismo define al hombre de esperanza como el que aguarda confiadamente la bendición divina y la bienaventurada visión de Dios, y ciertamente Raúl Méndez, fue un hombre que espero confiadamente la bendición de Dios y todo lo puso en sus manos.

Afirman quienes compartieron con Monseñor su vida de esperanza que vivía la esperanza cristiana, más allá de enseñarla como un contenido, la asumió como una característica suya, como una actitud positiva de la vida de frente al futuro temporal y eterno. Emprendió múltiples tareas, no se quedó enfrascado en lo que había o tenía sino que siempre quería hacer siempre algo nuevo y dejarlo terminado, cosas que quedaran para el servicio de Dios y de la gente, como los templos parroquiales, las casas curales, los colegios y capillas.

Monseñor fue un hombre bastante perseverante, que ponía todo en manos de Dios y esperaba en él, lo que lo llevó a desarrollar una gran tenacidad, y paciencia, era un promotor de la búsqueda del logro, con sus feligreses, estudiantes y quien acudía a él. Nunca se rendía ni se echaba hacia atrás, ante las dificultades buscaba solución e iba siempre adelante, ante las grandes obras que realizó de manera especial la construcción y remodelación de templos, nunca se inquietó sino que puso todo en manos de Dios, siempre esperaba con paciencia y logro muchos de sus objetivos, gracias a su esperanza.

Esta virtud que desarrollo Monseñor, le permitió emprender esas labores de remodelación, que hoy día pareciesen imposibles, pero su tenacidad, perseverancia, paciencia le permitieron no solo comenzar tales obras de construcción y remodelación, sino llevarlas a cabo en su mayoría, con el aporte de personalidades y files, que viendo en sus ojos ese brote de esperanza no dudaron en tenderle su mano amiga para contribuir.

En fin, esta virtud en Monseñor se vio latente, en las obras que emprendió a lo largo de su ministerio, para muchos tal vez no sea tan importante, pero si se ahonda más allá, solo un hombre de esperanza, pudo hacer estos proyectos realidad, a tal punto que aún en el ocaso de su vida emprendió la construcción del templo de la Beata María de San José en Monterrey. Cabe evaluar que quien, sino estuviera tocado por el amor a Dios, al servicio y que confía en la providencia de Divina, emprendiera ya a los 92 años tan loable labor, solo Monseñor Raúl se encamino en esta tarea, con un único propósito, hacer la voluntad de Dios, lo que Él le pedía para aquella comunidad. Por tanto monseñor

Raúl Méndez Moncada, supo vivir la esperanza cristiana. Siempre tenía una actitud positiva siempre buscó innovar y terminar sus empresas, su mirada siempre estaba puesta en Dios, Monseñor Méndez sabía que "todo sucede para el bien de los que aman a Dios, que han sido llamados según su voluntad" (Rm 8, 28), y esta convicción le aseguraba que cada labor que comenzará, llegaría a buen término; además como lo expone la Sagrada Escritura, Raúl "se mantuvo firme en la confesión de la Esperanza, pues fiel es el autor de la promesa" (Hb 10, 23). Además su esperanza lo llevó a tener la esperanza puesta en la vida eterna, lo que lo llevó a actuar a imagen de Cristo, siempre caminó en la esperanza.

Apóstol de la Caridad

"Ahora subsisten la Fe, la esperanza y la caridad, estas tres, pero la mayor de todas ellas es la Caridad" (1Co 13, 13). Si es claro que este ilustre personaje Monseñor Raúl Méndez Moncada, fue un hombre que en su vida como cristiano y como sacerdote, trato de llevar a cabo el cumplimiento de todas las virtudes cristianas, pero de manera espacial, hay que hacer énfasis en la caridad, y tal como lo dice San Pablo en la carta a los Corintios, la mayor es la caridad, otro texto bíblico narra "al final seremos juzgados por el amor", esta seguramente fue la convicción que tuvo Raúl Méndez Moncada, que lo motivo a hacer grandes obras, todo movido por ese amor, el amor a Dios y al prójimo.

Indiscutiblemente, Monseñor Raúl fue un hombre que vivió la caridad, entregado a sus prójimos, predicó el amor y se sentía ampliamente amado por Dios, practicó la virtud la Caridad, amaba a Dios, se entregó por completo y por amor al servicio ministerial en cada encargo pastoral. Asimismo este amor lo transmitió mediante las enseñanzas que daba y el servicio a los más desvalidos.

Ese amor se manifestaba con gestos concretos mostrar y demostrar a todas las personas, que pudieran sentir que Dios las amaba. Este amor, lo practicó donándose él mismo, sin reservas en primer lugar a Dios, asimismo, a la Iglesia y al pueblo que se le encomendó para su pastoreo. Practicó la caridad de muchos modos, de manera material, pero también de un modo espiritual, distribuyó de sus bienes a los pobres de igual forma, supo invertir en aquello de lo que sabía que no iba a obtener ninguna ganancia.

Su principal muestra de caridad, fue su abnegada entrega por los enfermos a los cuales asistía desde sus primeros años de sacerdocio, cuando aún no había carreteras, cabalgaba hasta la casa de los enfermos, relata Gonzales y Gómez citando a Méndez Moncada que "Los enfermos, por ejemplo, había que ir a confesarlos a sus casas" esta labor la ejerció con gran dedicación, pues

⁴¹ GONZALES, R., GÓMEZ, L. Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, 2015, p. 88.

se interesaba por quien necesitará de si, muchos relatan que sin importar la hora en la que solicitaran que fuera a visitar un enfermo, el inmediatamente se preparaba para asistirlo, cuantas veces en la madrugaba, se encaminaba para asistir a un moribundo, que no se fuera de este mundo, sin la confesión, la unción, y la comunión, tantas almas que fueron salvadas por esta loable y callada labor, que claro forma parte de su ministerio, pero, que muchos ministros, por diversas circunstancias, no llevan a cabalidad esta labor.

Además de esta labor que realizaba con gran amor, también abrió su corazón ante otras circunstancias, donde lo necesitaban. Durante su estadía en la Grita, entre múltiples obras que realizó, se encuentra la de la reconstrucción y puesta en funcionamiento de la casa Hogar Ancianato San José, donde preocupado, por la situación de los más desposeídos, quiso continuar la labor de Mons. Jáuregui, con una casa hogar para niños, pero gracias a la providencia divina que le hablo por medio de Doña Ernestina de Gandica, llevó a fundar esta obra atendiendo a muchos ancianitos abandonados en la calles de la Grita, Seboruco y el Cobre, muchos sin techo, con poca comida, este amor desinteresado por el prójimo llevaron a darle hogar a personas sin dolientes, pero que si tocaron el corazón de Monseñor Raúl Méndez Moncada.

Este amor a Dios y al prójimo, no se acabaron con la fundación del Ancianato en La Grita, en la Ermita, también se desprendió de lo suyo para ayudar al necesitado, en cierta ocasión ya como párroco de San Juan Bautista, una pobre señora, cercana a la parroquia, era de muy bajos recursos, y el techo de su casa se estaba cayendo, Monseñor Raúl Méndez Moncada, preocupado por esta situación, pone manos a la obra, dialoga con uno de sus parroquianos, el Señor Luis Méndez, quien le colaboraba en la parroquia, le plantea la situación y le dice que hay que hacer algo, por tanto, el compraría el techo de la casa y se lo colocarían, así sucedió, Monseñor Raúl Méndez, toma de su bolsillo, compra los materiales y el Señor Luis, con ayuda de un amigo suyo, emprendieron el cambio del techo viejo de la casa por el nuevo techo; de igual modo, el edificio para rentas de la parroquia de La Ermita, lo terminó de construir y poner en funcionamiento con su propio aporte económico y sin esperar recibir nada a cambio.

Así como estos hechos, fueron múltiples los acontecimientos que realizó, algunos conocidos, pero la mayoría desconocidos, sin alardear, muchos asistían a la parroquia solicitando ayudas, comida, y nunca se fueron sin que le ayudara, ninguna persona que llegara a solicitar su ayuda, podía decir que no fue ayudado por Monseñor Méndez. Tal como el mismo Méndez lo dijo "El que tiene su alma llena de amor divino siente la necesidad de comunicar este calor de su alma a las almas innumerables que se mueren de frio"42, y es justo decir que su

42 MÉNDEZ, R. (1991). Luces en el Camino. (1era. Ed.) San Cristóbal., 1991, p.78.

vida estuvo cargada de ese amor que procede de Dios y lo comunicó de manera admirable en el transcurso de su vida.

9. Un ejemplo para la humanidad

Si bien a lo largo de la vida, es común encontrar personas que se desprenden de lo suyo para ayudar a otro, o que son fieles testigos del evangelio, muy pocas veces estos héroes son dados a conocer, pasan anónimos, sin reconocimientos de ninguna índole. Este suele ser el caso de este insigne sacerdote, que a lo largo de su vida paso haciendo el bien, cumpliendo con los mandatos evangélicos; a imagen de Jesús, buscó siempre hacer la voluntad del Padre, con la conciencia de que un día tendría que rendirle al Señor Todopoderoso y que solo esas obras buenas, silenciosas serían las que le acompañarían.

Monseñor Méndez Moncada, como ser humano estuvo cargado de muchísimas virtudes y por supuesto tuvo defectos, pero luego de haber transitado por su vida, conocido su obra, es de notar que su ejemplo puede inspirar a muchos para que se realicen plenamente como personas y como cristianos. Tal como como comentaba el Padre Erwin Guerrero, en la entrevista realizada "La entera vida de Mons. Raúl Méndez Moncada, mirada en su conjunto y detallada en sus particularidades, es inspiradora para cualquier persona, de cualquier edad y condición".

Como hombre de fe, buscó alcanzar la perfección cristiana, mediante una relación estrecha con Dios, buscándolo en la oración y en el cumplimiento de los sacramentos pero espacialmente viendo su rostro en el más necesitado para cumplir el gran mandamiento del amor, también se identificó con su Iglesia Católica, y los preceptos que de ella emanan. Fue un ejemplo en cuanto buscó hacer el bien, siempre sin esperar recompensa, pero hoy día, las personas, creyentes y no creyentes, en gran parte solo se preocupan por el beneficio que pueden sacar de las distintas situaciones. Actualmente se vive una situación en que la escasez de alimentos, insumos llevó que muchos comenzaran a abastecer de alimentos a sus conciudadanos, pero a elevadas tarifas, siempre con el ansia por ganar a expensas del hermano necesitado, exponer la vida de Monseñor Raúl Méndez Moncada, no es simplemente difundir la vida de un hombre – sacerdote más, es ver como este hombre a pesar de las diversas circunstancias que vivió, siempre buscó dar más sin esperar recompensa, pues era un bienaventurado, sabía que su recompensa estaba en el cielo, tal como lo expone el evangelista san Mateo Capitulo 5, 2 y ss; esa es la labor no solo de los Cristianos sino de todas las personas, como Raúl reconocer en la necesidad, no un buen negocio para aprovechar, sino la oportunidad hacer el bien. Este testimonio de vida no se presenta simplemente porque fue un hombre que vivió 101 años, sino por la obra que realizó a lo largo de esos 101 años, debe alentar a la humanidad a que como él, cada uno puede hacer un cambio positivo, tal vez no se construya un templo o una casa, pero se debe tomar acción con el pobre de la cuadra, el niño hambriento del mercado, el anciano solitario del asilo, el enfermo abandonado, el prójimo, ese es la imagen de Cristo, con ese es que se debe comenzar ya. Asimismo lo hizo Méndez Moncada, sin esperar recompensa en esta tierra dejo una huella de 101 años imborrable.

De igual forma, Monseñor Raúl Méndez Moncada, es una figura de sacerdote y párroco, un ejemplo para los sacerdotes jóvenes, preocupado por la evangelización y entregado al ministerio, un propagador de la Fe y un insigne y osado constructor de templos, con el único propósito de extender la Fe, todo por su amor a Dios que no se cansó de predicar con su vida. También fue un apóstol entregado al servicio de los enfermos, dándoles la oportunidad de ir preparados al encuentro con el Señor. Su huella quedará marcada en sus 3 parroquias, porque mejoró templos materiales, pero aún más los espirituales. Muchas cosas se conocen de Monseñor, pero exponerlo como ese hombre de virtudes Teologales, fe, esperanza y caridad, es preciso puesto que son virtudes que van más allá de su condición sacerdotal, estas virtudes enmarcan la vida del cristiano, y todos y cada debe cumplir con ellas. Antes de sacerdote Monseñor Raúl Méndez Moncada era Cristiano Católico, y cumplió como tal estas virtudes, lo que representa que cada persona, sin distinción, pueden como él mismo Raúl, ya sea consagrado o no, cumplir con estas virtudes, desde la vida ordinaria todos pueden vivir de forma extraordinaria estas virtudes, así como Monseñor Muchos personajes de la comunidad, sector, país, han practicado de manera heroica estas virtudes, algunos admirados por su ejemplo y otros olvidados en el silencio, pero premiados por justo juez que ve en el interior de cada Corazón, ya lo escribe el Evangelista Mateo "Bienaventurados los pobres de espíritu, porque de ello es el reino de los cielos" (Mt. 5,3)

10. Conclusiones

Indagar en la vida de un personaje cuya trayectoria ha sido tan extensa y fructífera, resulta difícil en cierto modo, ya que hay miles de datos, testimonios, relatos que faltan por contar. En el caso de Monseñor Raúl Méndez Moncada, recoger 101 años de anécdotas, experiencias y testimonios, resulta una misión bastante enriquecedora, ya que se desenvolvió en diversos campos, no solo en su rol como sacerdote, sino que lo componía una inmensa variedad de facetas que hacían de él una persona única.

Su gran experiencia y su testimonio de vida hacen que quien lo conoció lo admire como una persona que llevó una vida acorde al evangelio, que merece

ser expuesta y conocida. Su ejemplo, su tenacidad y su visión esperanzadora, lo llevaron a ser lámpara en medio de los pueblos, donde desempeño su labor pastoral, también incluso en aquellos donde se oía de él. Raúl Méndez Moncada fue amigo del amigo, fue pobre con el pobre, pero también preparado para los doctos, estuvo al nivel de todos, pero sin altivez, pues su nobleza, sencillez y humildad prevalecieron ante cualquier signo de orgullo o egocentrismo. Esta actitud de entrega, llevan a definirlo como un gran hombre por quien lo conoció, y esto solo se logra si se deja actuar a Cristo en la vida, que Cristo crezca y que yo disminuya, seguro así lo hizo él.

A lo largo de la investigación, además de conocer los datos biográficos de Monseñor Raúl Méndez Moncada, se determinó que este ilustre personaje fue un hombre de virtudes, lleno de miles de cualidades que no solo iban de la mano con su vocación sacerdotal, pero que si enriquecían su ministerio. Fue un hombre íntegro y cabal, muy vigoroso, deportista, saludable, visionario, lo que le permitió hacer varias obras que se conservan hoy y que trascenderán en el tiempo. Asimismo fue un hombre de hábitos muy buenos, como la oración diaria, poca comida y pro-activo. Supo cultivar amistades que le apreciaban más por lo económico que les pudiera brindar, por la calidez y cercanía de su persona. Tal como lo describe Aristóteles fue un hombre que supo cultivar la virtud, supo inclinarse por lo bueno, lo bello, lo justo, mantener equilibrada la balanza.

En cuanto a la práctica de las virtudes practico muchas que conformaban a integridad su persona, entre ellas las virtudes teologales: fe, esperanza y caridad. Con respecto a la Fe, fue un hombre entregado a su feligresía, con la Fe puesta en Dios, que no solo anunció, sino que predicó con su ejemplo y que se ve reflejada en las grandes obras que hizo, así como su amor a Jesús Sacramentado y su devoción al Santo Cristo de los Milagros y a La Santísima Virgen María bajo la advocación del Carmen, así como su amor y entrega a su ministerio, fue otro Cristo en la tierra y cumplió ese papel a cabalidad.

En cuanto a la Esperanza, que admirable practica de esta virtud en su vida, esperó siempre confiado en Dios y en sus designios, emprendía las labores y trabajos, abandonado en la providencia divina, y su esperanza siempre rindió fruto abundante. Y estas dos virtudes afianzadas sobre la caridad, que llevó a cabo de manera loable como las anteriores, se preocupó por el desvalido, el pobre, el que necesitaba ayuda, siempre hubo en su bolsillo o en su casa algo para el que solicitaba su ayuda, mucho o poco daba sin esperar nada a cambio.

Por tanto Monseñor Méndez Moncada se ha constituido como un ejemplo de Lucha, de entrega a su ministerio y al más necesitado, las generaciones futuras han de recordarlo por su labor como constructor, maestro, evangelizador, historiador, pero principalmente como un hijo predilecto de Dios porque practicó la fe, la esperanza y la caridad de manera heroica, movido por la convicción de la recompensa en la Vida futura.

Hoy día muchos hombres y mujeres deben mirar la vida de personajes como Mons. Raúl Méndez Moncada, para darse cuenta que es posible hacer obras impresionantes, siempre y cuando este movido por el amor a Dios y al prójimo. Hoy ante tanta desesperación, tantas falsos ejemplos, es preciso volver la mirada al ejemplo de hombres que supieron salir adelante ante las dificultades, solo con la certeza de tener su premio en la vida futura. Como Monseñor Méndez Moncada, muchos hombres y mujeres se han desprendido de lo suyo para dar hacer del mundo, un mundo mejor, donde se expanda el amor de Dios a cada rincón. Mirar la vida de Monseñor debe sembrar en la humanidad por un cambio positivo, donde hombres y mujeres desde su profesión, oficio, estilo de vida, busquen cumplir con los mandatos evangélicos, y alimenten la virtud de la Fe, asistiendo a la eucaristía, haciendo oración; la esperanza colocando todo en manos de Dios; y la caridad, desprendiéndome de lo que tengo para ayudar a quien lo necesita.

Observando todos los aspectos de la vida de Mons. Raúl Méndez Moncada, es posible vivir en la práctica de valores y virtudes, esto se logra con trabajo y dedicación, pero esta práctica a la larga llevará a transformar el pensamiento y a mirar al otro como el hermano que necesita al que se debe ayudar, y no como una oportunidad, si se entiende esto, si se pone en práctica, es posible que se comience a cambiar no solo una cuadra, una calle, sino la sociedad, De esta manera lograr ser hombres de virtudes como Raúl Méndez Moncada.

Referencias Bibliográficas

- AGUILAR, L. (2004) La hermenéutica filosófica de Gadamer. *Revista Electrónica Sinéctica*, [Revista en línea]. 24, 61-64, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente: Jalisco. Disponible en http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815918009. [Consulta: 2020 enero 25].
- AMAYA, V., OCHOA, M. (2013). "Vigencia del Pensamiento de Monseñor Oscar Arnulfo Romero en La Parroquia Santiago Apóstol Municipio de Apastepeque San Vicente en El Periodo Comprendido de Agosto 2012 a abril 2013", trabajo para optar al grado de Licenciatura en ciencias de la Educación. Universidad de El Salvador, San Vicente.
- ARISTÓTELES. (2001). Ética a Nicómaco, II, 6, 1106^a, II, introducción, traducción y notas de José Luis Calvo, Madrid: Alianza.
- AVELEDO, L. (2001). El licenciado Agustín Aveledo, "Prócer de la Paz" una visión de dos facetas de su vida: la del educador y la de filántropo. Tesis de grado. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas
- AVENDAÑO, R. (marzo, 2016). Monseñor Raúl Méndez Moncada, Decano de la Academia de Historia del Táchira prelado Esclarecido, Historiador, Promotor Social y Cultural, Visionario, Egregio Educador. [Documento en línea], Elogio de júbilo pronunciado por el Profesor y Abogado, Roberto Esteban Avendaño en la Santa Iglesia Catedral de San Cristóbal, el día Jueves 31 de marzo de dos mil dieciséis, en el Solemne Tedeum, con motivo de la entrega del Emblema de Oro de la Ciudad de San Cristóbal en sus Cuatrocientos años de fundada al Ilustrísimo Mons. Raúl Méndez Moncada, Decano de la Academia de Historia del Táchira, Virtuoso y Honorable Ciudadano. Disponible: http://archiaht.blogspot.com/2016/04/discursos-del-31.html. [Consulta: 2020, julio, 30]
- BENAVIDES, J., APOLO, D. (2017). El enfoque biográfico como estrategia metodológica de investigación, Quito: Universidad San Francisco de Quito y Universidad Nacional de la Plata.
- BERMÚDEZ S. "La Filosofía" en Filoteka Blog de las clases de filosofía. Disponible: Âhttps://filoteka.wordpress.com/la-filosofía/Ã. (Consulta: 2010, enero 02).
- BLOCH, M. (1982). Introducción a la Historia, Buenos Aires: Fondo de cultura económica. BOLÍVAR A. et al (2001). La Investigación Biográfico Narrativa en Educación. Enfoque y metodología. Madrid: Editorial Muralla.
- BOLÍVAR A. (2015). Metodología de la Investigación Biográfico-Narrativa: Recogida y análisis de datos, en Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica, (Tomo II), Universidad de Granada, Editorial da PUCRS.
- BOLÍVAR A. Y DOMINGO J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual en Forum: Qualitative Social Research [Revista en Linea]. art.12. Disponible: Âhttp://www.qualitative-research.net/fqs/Ã (Consultado: 2019 diciembre 28).

- CATECISMO DE LA IGLESIA CATÓLICA, promulgado por Juan Pablo II. (1992). Asociación de Editores del Catecismo, Madrid.
- CENTENO, S. (2017) "Esperanza" en Diccionario filosófico de Centeno, [libro en línea]. Disponible: Áhttps://sites.google.com/site/diccionariodecenteno /e/esperanzaA (Consultado: 2020 enero 02).
- COLOM E., RODRÍGUEZ Á. (2011). Elegidos en Cristo para ser santos, Moral Fundamental, Edizioni Università della Santa Croce, Roma.
- CONTRERAS I., (2008). Historia de vida de Rosa Martínez, mujer mapuche sanadora. Una lectura desde el género, Memoria para optar al título de antropóloga social. Universidad de Chile, Santiago.
- FIDIAS, A. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la Metodología Científica. Caracas: Editorial Espíteme.
- GARCÉS L. (2015). La virtud aristotélica como camino de excelencia humana y las acciones para alcanzarla en Discusiones Filosóficas, Corporación Universitaria Lasallista, 16, 27.
- GARCIA, J. (2007). Mons. Raúl Méndez Moncada, el patriarca de la historia en el Estado Táchira en Boletín del Archivo Arquidiocesano de Mérida. Tomo X. Nº 27. Enero-junio 2007. Mérida-Venezuela pp. 142-158.
- GONZALES, R., GÓMEZ L. (Mayo, 2015). Mons. Raúl Méndez Moncada: Sacerdote, Casi 100 años de historia viva, [entrevista a Mons. Raúl Méndez Moncada] Archivo Arquidiocesano de Mérida, Academia de Historia del Táchira, 23.
- GUERRERO, F. (2019) Sugerencias y Recomendaciones para trabajo de Investigación, Material Documental de Orientación y Asesoría, San Cristóbal.
- JUAN PABLO II (1998). Enciclica Fides et Ratio, a los obispos de la Iglesia católica sobre las relaciones entre fe y razón, Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- LEÓN, J. (2015). Guía de Antropología Filosófica, Palmira: Instituto Universitario Eclesiástico "Santo Tomás de Aquino", Año Académico 2014 2015.
- MÉNDEZ, R. (2007). Páginas de Historia Civil y Eclesiástica de Venezuela. (1era. Ed.) San Cristóbal: Biblioteca de Autores y temas tachirenses.
- MÉNDEZ, R. (1991). Luces en el Camino. (1era. Ed.) San Cristóbal.
- MESIAS, O. (2019). La Investigación Cualitativa. Seminario de Tesis. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- MORATALLA, T. (2011). La fenomenología hermenéutica de Paul Ricoeur: Mundo de la vida e imaginación. Investigaciones Fenomenológicas [Revista en Línea], 3, 291 -301. Disponible en: http://revistas.uned.es/index.php/rif/index [Consulta: 2020, Enero 27].
- PORRAS, B. (2019, Jul. 18) Opinión. In Memoriam Mons. Raúl Méndez Moncada por Cardenal Baltazar Porras Cardozo. Diario Frontera [Diario en Línea] 28. Disponible: fronteradigital.com.ve/entrada/10454 [Consulta: 2020, Julio 27].
- RAMIREZ, L. (2015). La Importancia de pensar nuestras historia en Ventana Teológica, Medellín.
- RIVAS J. I., (2015). La Investigación Biográfica y Narrativa. El sujeto en el Centro, Málaga: Universidad de Málaga.

- ROBLEDO, J. (2008). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador en Nure Investigación, Departamento de Investigación FUDEN, 12. Disponible: Âhttp://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9491/ev.9 491.pdfà (Consultado: 2020 enero 03).
- SANTANDER, L. (2016). Historia Eclesiástica del Táchira. (2da. Ed.), Tomo I, San Cristóbal: Biblioteca de Autores y temas tachirenses.
- SANCHO, J. (2014), Historias de vida: el relato biográfico entre el autoconocimiento y dar cuenta de la vida social en Praxis Educativa, (Barcelona), 18, 2.
- SCHÖKEL L. (2007). Biblia de Nuestro Pueblo. Adaptación del texto y comentarios Equipo internacional, Ediciones Mensajero, Bilbao.
- TEJEDOR, C. (2014), La teología moral en Kant: sobre virtud y felicidad en Revista de filosofía Factorum, Talayuela.
- TOMÁS DE AQUINO. (1947). Suma Teológica, II-II, q.2, a 5, ad 3, Texto latino de edición crítica Leoniana, traducción y anotaciones por una comisión de PP. Dominicos presidida por el Excmo. y Revdmo. Sr. Dr. Fr. Francisco Barbado Viejo O.P. Obispo de Salamanca, introducción general por el R.P. Mtro. Fr. Santiago Ramírez O.P. Rector Magnífico de la facultad de teológica de PP. Dominicos de San Esteban y profesor de la Universidad Pontificia de Salamanca, II-II: Los actos humanos en particular, Las virtudes, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC).
- particular, Las virtudes, Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos (BAC). VELÁSQUEZ, L. (2015). Comprensión del pensamiento educativo de Mons. Jesús Manuel Jáuregui Moreno (1848-1905) desde el mundo del texto. Un aporte a la recomprensión del discurso pedagógico. Tesis Doctoral presentada como Requisito parcial para Optar al Título de Doctor en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Rubio.

LA ACCION PEDAGÓGICA DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA CON LA EXPLICACIÓN HISTÓRICA DE LA COMUNIDAD

José Armando Santiago Rivera*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. La Historia y la Enseñanza Histórica. 3. La enseñanza de la historia y los cambios históricos de la comunidad. 4. La Nueva Historia y la necesidad de renovar la enseñanza histórica. 5. Consideraciones Finales. Referencias Bibliográficas.

Resumen

El propósito es innovar la acción pedagógica de la historia la escuela con la explicación histórica de la comunidad. Esta situación asume los aportes epistémicos planteados desde fines del siglo XX e inicios del XXI, al promoverse la investigación cualitativa como un opción innovadora para estudiar la compleja realidad histórica contemporánea. Así, se responde a la vigencia de los fundamentos tradicionales en la enseñanza de la historia descriptiva y su labor transmisiva. En respuesta, se promueve investigar las temáticas de la historia local y la microhistoria comunitaria para mejorar la calidad formativa de la historia escolar con sentido crítico y constructivo. Eso determinó realizar una consulta bibliográfica y estructurar un planteamiento sobre la

Recibido: 27/4/2021 Aceptado: 19/7/2021

^{*} José Armando Santiago Rivera. Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular. Jubilado. Profesor en Ciencias Sociales del Instituto Pedagógico de Caracas. Magister y Doctor en Educación. Tutor de investigaciones y Trabajos de Grado. Docente de la Universidad de los Andes. Email: jasantiar@yahoo.com; asantia@ula.ve taniasaveri@gmail.com

iniciativa de renovar los fundamentos teóricos y metodológicos de la historia y replantear su labor pedagógica. Concluye que es apremiante incentivar la investigación histórica para comprender la realidad de la comunidad, como tarea fundamental de la enseñanza de la historia escolar.

Palabras Claves: Explicación Histórica. Comunidad. Acción Pedagógica. Enseñanza Histórica.

Abstract

The purpose is to innovate the pedagogical action of school history with the historical explanation of the community. This situation assumes the epistemic contributions raised from the end of the 20th century and the beginning of the 21st, by promoting qualitative research as an innovative option to study the complex contemporary historical reality. Thus, it responds to the validity of the traditional foundations in the teaching of descriptive history and its transmissive work. In response, it is promoted to investigate the themes of local history and community microhistory to improve the formative quality of school history with a critical and constructive sense. That determined to carry out a bibliographic consultation and structure an approach on the initiative to renew the theoretical and methodological foundations of history and rethink its pedagogical work. It concludes that it is urgent to encourage historical research to understand the reality of the community, as a fundamental task of teaching school history.

Key Words: Historical Explanation. Community. Pedagogical Action. Historical Teaching.

1. Introducción

Es evidente que en el inicio del nuevo milenio, se ha reivindicado la importancia asignada a la ciencia histórica, luego de los momentos fúnebres y luctuosos vividos con el anuncio de la «Muerte de la Historia», a fines del siglo XX. Al recuperarse las inquietudes por analizar el desenvolvimiento de las condiciones del mundo globalizado, se ha hecho imprescindible revisar con detenimiento el uso científico y pedagógico de las visiones retrospectivas, en procura de otras explicaciones a los sucesos presentes.

El apremio de indagar las razones que declaran los hechos, ha determinado la necesidad de examinar el proceso evolutivo de los cambios históricos, en la búsqueda de las causalidades originarias del presente. Así, además se ha requerido la acción analítica de ir del presente al pasado, ante el desafío de esculcar el cómo ocurren los eventos cotidianos, donde la articulación vivencial, es dinámica y plena de complejidad, porque se interrelaciona el pasado, el presente y el futuro, pero desde otras epistemes.

Es comprensible, ante un presente tan confuso, controversial y de rápida transformación, la ciencia histórica este invitada a dar respuestas contundentes a sus objetos de conocimiento. Por cierto, es evidente entender la ruptura de la exclusividad del estudio del pasado, sino además se impone sugerir otras las reflexiones sobre lo actual en la perspectiva de su evolución histórica. Asimismo han emergido otras opciones; en especial, la reconstrucción de las historias de los lugares y las regiones en el mundo globalizado.

Los nuevos enfoques de la ciencia histórica han derivado con notables efectos en la enseñanza de esta disciplina, pues el uso pedagógico de la retrospección, se ha convertido en una oportunidad para desarrollar la formación de los ciudadanos en forma coherente con las complejas realidades vividas por la sociedad global. Por tanto, enseñar historia no es solamente el acto de transmitir los hechos de manera narrativa-descriptiva, como asimismo el interés por reflexionar críticamente sobre los eventos históricos.

De allí la solicitud de innovar los fundamentos teóricos y metodológicos para enseñar historia, concebida como la historia de la escuela, reducida a facilitar contenidos programáticos, con la finalidad que las estudiantes adquieran el bagaje cultural de las generaciones pasadas. Significa incomprensible que en las condiciones del actual momento histórico, persista el proceso pedagógico con la finalidad de fomentar el culto al héroe y la descripción del suceder de los conflictos militares.

Esta situación es una problemática que amerita de la atención escolar, porque la sociedad mundial actualmente, vivencia el desarrollo del presente convertido rápidamente en pasado y futuro. De esta manera es determinante superar el análisis estático tradicional en el afán de mejorar la labor formativa de la enseñanza histórica. Al respecto, una opción es promover la explicación histórica en la práctica pedagógica, con el estudio de los procesos históricos de la comunidad, al aplicar la investigación cualitativa.

Metodológicamente se procedió a revisar bibliografía y estructurar una explicación sobre la historia y la enseñanza histórica, la nueva historia y la necesidad de renovar la enseñanza histórica. Este aporte teórico asume que la investigación cualitativa, al estudiar la comunidad, se afinca en la expresión de la subjetividad de quienes participan en los sucesos cotidianos del lugar y facilita a la pedagogía histórica, otras posibilidades para indagar científicamente los procesos históricos y sus efectos en la realidad social.

2. La historia y la enseñanza histórica

En las condiciones de la modernidad, la historia se erigió en la disciplina para entender los cambios y transformaciones de la cultura y la civilización de Occidente, desde el mundo antiguo del Asia menor, Grecia, Roma y luego Europa. Precisamente, estudio los hechos que forjaron el eurocentrismo y ejercer el dominio geopolítico, sostenido en su estadio histórico más adelantado que el resto planetario, gracias al progreso, la prosperidad y el desarrollo alcanzado.

De esta forma, la tarea de divulgar esa gesta, se propuso un modelo educativo para gestionar la formación de ciudadanos como intelectuales cultos, pues en la mayoría de sus habitantes predominaba el analfabetismo y la ignorancia. En principio, la formación educativa estuvo limitada a la elite política y religiosa, porque el colectivo fue excluido del acceso a la cultura. Aunque en Prusia, surgió la escuela, en el siglo XVII, con la tarea de enseñar a leer, escribir y las operaciones matemáticas elementales (Ferrer, 1996).

A fines del siglo XIX y mediados del siglo XX, Europa ejerció el poder hegemónico, mostró el interés por universalizar su trayectoria histórica. Al respecto, fomentó la versión de la historia universal para describir la evolución de occidente, desde la historia antigua, los pueblos del Mediterráneo hasta el Primer Orden Mundial, como intento de generalizar el modelo cultural y civilizatorio de Europa.

Las concepciones de la historia han fortalecido la visión eurocéntrica, y se ha perpetuado en la escuela la perspectiva histórica que asumió el pasado instalada desde fines del siglo XIX, cuya tarea fundamental fue considerar la formación del patriotismo, a partir de la escuela, con la finalidad ideológica de sustentar la nacionalidad y fortalecer el Estado nación (Arbeláez, 2001). Así, la concepción histórica se orientó en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, a vigorizar las condiciones del afecto al territorio y la soberanía nacional.

Con la historia universal se ha fomentado el interés por la evolución sociohistórica de Occidente y el intento por extender al mundo el modelo cultural y civilizatorio europeo. Se trata de una historia que reveló claramente las intenciones colonizadoras, dominantes y hegemónicas. En esta labor subyace la intención imperialista que pretendió la europeización del mundo bajo su egida, hoy calificada como el Primer Orden Mundial o también primera globalización (Zúñiga, 2015).

Esta visión histórica dio significativa relevancia a los hechos que sirvieron a Europa para revelarse como el centro metropolitano de la época. Es una historia a la medida del poder y perennizar su dominación universal. En su labor pedagógica han predominado las pautas clásicas de la historia de Europa: Historia Antigua, Historia del medioevo, el renacimiento y la modernidad. Allí, se ha destacado la evolución hegemónica de Europa, calificada como el eurocentrismo.

En el caso de las historias nacionales en América, han estado orientadas a narrar los procesos socio-históricos desde la época aborigen, la época colonial, la gesta independentista hasta los hechos de mediados del siglo XX. Allí, el objetivo ha sido fortalecer el espíritu de la nacionalidad, el patriotismo, el afecto al país, la región y el lugar, como aspiraciones para fortalecer el Estado Nación (Vargas y Sanoja, 2005). Esta enseñanza ha destacado, principalmente, el culto al héroe, la consolidación de la nacionalidad, el afecto al territorio y el amor a la patria, los movimientos de independencia y sus actores protagonistas (González, 2000).

Desde estas dos versiones, se ha definido la enseñanza histórica, como «la historia de la escuela». Por tanto, al reflexionar sobre la circunstancia cronológica: «Admitimos que en el modelo tradicional de enseñar la historia, en todos los niveles del sistema educativo venezolano, ha predominado una enseñanza que transmite contenidos cargados de falsas imágenes, símbolos e ideas adquiridas sobre una supuesta realidad histórica» (Navas de Salas y Vásquez, 1997).

Esta interpretación de la historia es cuestionada porque se caracteriza por ser lineal, acumulativa y previsible, porque está relacionada con la importancia asignada a los fundamentos de la ciencia positivista y construir la historia de los imperios y los Estados-Nación. En efecto, la vigencia del positivismo marcó un extraordinario desarrollo para la ciencia histórica, pues centró su esfuerzo en la reproducción apolítica, imparcial, objetiva y acrítica del acto histórico. Al respecto:

El positivismo nació con la voluntad de construir una historia rigorosa que buscaba la confirmación estricta de los hechos históricos, el positivismo limitaba desde sus comienzos el campo de estudio del pasado humano a aquellos hechos individuales que podían quedar conocidos sin lugar a dudas por una cuidadosa labor heurística, es decir, por medio del estudio de las fuentes desde un punto de vista externo (Santana Pérez, 2005, p. 31).

Así, tanto en la investigación histórica, como en la enseñanza, la orientación positivista ha sido la episteme para elaborar el conocimiento histórico, cuya explicación científica se ha limitado a expresar un punto de vista sobre lo ocurrido en forma ecuánime, objetiva, para copiar y/o reproducir lo histórico con exactitud. Se trata de un saber histórico de sentido absoluto, imperturbable e inconmovible que facilita transmitir una historia idealizada, abstracta e imparcial (Santiago, 2016).

Esta historia poco tiene que ver con la vida del ciudadano común que aprende impávido e imperturbable, los temas programáticos que son reiterativos en las reformas curriculares y en la elaboración de los textos, como si el tiempo no cambiara y las culturas y las civilizaciones no se transformaran. Lo cuestionable es que la enseñanza histórica se circunscribe a resaltar la actuación de

personalidades que promueven la ideología dominante, como los constructores del momento histórico (Vargas y Sanoja, 2005)

Al analizar esta situación, la disciplina histórica y la acción pedagógica, es importante destacar la presencia de los fundamentos del discurso democrático liberal, pues se trata de un planteamiento muy distante de la perspectiva social, de acento crítico. Al respecto, simplemente una disciplina para conocer el pasado en su existencia concreta, pero sin reflexión analítica e interpretativa. Desde esta perspectiva:

...las principales características de este enfoque a través del estudio de la enseñanza de la Historia, en Inglaterra y Gales a comienzos del siglo XX. Él comienza su definición de lo que llamó la «gran tradición», explicando el rol de los profesores y de los estudiantes. Según esta visión, los docentes juegan un rol activo en dos ámbitos: relatar y transmitir los hechos históricos a sus estudiantes, y asegurarse de que estos hechos sean aprendidos a través de pruebas cortas. En contraste, los estudiantes tienen un rol pasivo, aprendiendo Historia a través de la repetición y memorización de los hechos relatados por sus profesores (Zúñiga, 2015, p. 121.)

Es la historia de acento descriptivo, narrativo y tradicional, centrado en explicar los acontecimientos con una acción reducida a destacar las individualidades y sus logros, además aferrada a la estructura cronológica pretérita, que responde a la primacía de lo temático-procedimental. Esta enseñanza histórica padece de la problemática reproductiva como uno de los obstáculos que le impiden facilitar la comprensión de la nueva realidad histórica contemporánea de acento más agitado, vertiginoso y controversial.

Así, la historia ha sido concebida como disciplina científica entendida como un cuerpo de conocimientos afincado en contemplar los hechos desde afuera, conservar la objetividad y evitar la desviación subjetividad que pudiese manipular y contaminar el objeto de estudio. Aquí la idea esencial ha sido que la historia debe concebirse en función de la transmisión de la herencia cultural y la interpretación crítica del pasado. «Es el estilo pedagógico tradicional conductista para guiar el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje sostenido en un esquema de jerarquías y formulaciones detallistas que restan importancia al marco teórico que debe sustentar toda planificación» (Aranguren, 1997, p. 19).

En las condiciones del mundo actual, la vieja historia concentrada en analizar los acontecimientos desde la perspectiva de los cultos historiadores, de acento positivista, ha sido trastocada por la erosión de los tiempos de fines del siglo XX e inicios del nuevo mileno, pues se han planteado otras visiones epistémicas. Eso ocurre como efecto de la emergencia de los fundamentos de la investigación

cualitativa de la ciencia, que aporta otros criterios y estrategias para elaborar el conocimiento histórico y su enseñabilidad.

La innovación paradigmática y epistemológica que facilitó la explicación de los sucesos históricos y a la calidad formativa de la enseñanza de la historia, derivó en renovados planteamientos teóricos y metodológicos factibles de originar la posibilidad de elaborar el conocimiento histórico e innovar los procesos pedagógicos y didácticos. Con eso, al asumir las explicaciones históricas, además de la investigación histórica documental, permitió inmiscuirse en los hechos y entender su suceder con los puntos de vista de sus actores (Santana Pérez, 2005).

Esta perspectiva tuvo como tarea vigorizar el tratamiento de los acontecimientos históricos. Se trata de los estudios sobre la historia regional y local. En efecto, reivindicar el carácter científico de las reflexiones críticas y constructivas sobre los cambios de épocas en las comunidades. Igualmente, en las instituciones escolares, enseñar historia asumió los análisis de los temas históricos de la localidad, al entrevistar a habitantes sobre aspectos referidos a los cambios ocurridos que han originado, por ejemplo, la realidad del pueblo.

Sin embargo, los cambios paradigmáticos y epistemológicos citados, se encontraron con la resistencia al cambio en la pedagogía histórica, afecta a la acción pedagógica desarrollada con la transmisión de contenidos programáticos y aprendizajes memorísticos. Esta labor formativa se nutre con los libros de Historia Universal y de Historia de Venezuela y desacredita su labor instruccional con la reproducción conceptual del dictado como la técnica eficaz para enseñar. Esta pedagogía histórica desarrollada en la generalidad de las instituciones educativas, en Venezuela, se caracteriza por lo siguiente:

- a) La ciencia histórica está signada por la orientación positiva de la ciencia. Significa que su explicación es objetiva, funcional, mecánica, utilitaria y imparcial. Es la permanencia epistemológica del positivismo como opción para elaborar el conocimiento histórico. La heurística histórica se circunscribe a reproducir la descripción narrada del acto histórico.
- b) La enseñanza de la Historia es limitada al aula de clase, donde el docente transmite el conocimiento pautado en el programa escolar. En consecuencia, la actividad formativa es meramente informativa y sin la profundidad reflexiva que la acción pedagógica exige cuando se trata de formar ciudadanos de ágil razonamiento y conciencia comprometida con el cambio social.
- c) Una de las críticas más habituales a la enseñanza de la historia es su carácter descriptivo, pues sus temas son presentados como una enumeración de personajes, batallas, fechas que obligatoriamente los estudiantes deben memorizar. Eso representa que aprender historia es acumular datos y

referencias-fragmentos de la realidad histórica; la mayoría de las veces sin conexión alguna entre ellos, pues lo básico es su reproducción.

Estos aspectos son la más reveladora demostración de la realidad educativa de la enseñanza histórica. Con esta práctica escolar, la vieja historia se aferra a preservar sus conocimientos y prácticas descriptivas y narrativas y los promueve en el acto formativo de los estudiantes que se educan en el inicio del nuevo milenio. Necesariamente, es evidente la contradicción y, ante eso, la exigencia de la renovación de la historia como disciplina científica y labor educativa de los ciudadanos del mundo globalizado (Gómez, 2000).

Significa que la necesidad de fomentar la formación cívico-democrática en correspondencia con los desafios del mundo en desarrollo, implica asumir las condiciones de la incertidumbre, el contrasentido y la paradoja, porque se hace indispensable tener que prestar atención a otras opciones para renovar la direccionalidad que exige la pertinencia y coherencia de la explicación objetiva, crítica y rigurosa del momento actual.

3. La enseñanza de la historia y los cambios históricos de la comunidad

A fines del siglo XX, como consecuencia de la globalización económicofinanciera y comunicacional, se comenzó a manifestar el interés por reflexionar sobre el intento homogeneizador promovido por el capital e igualmente, el incentivo entre los investigadores de las temáticas históricas, de abordar los escenarios de la microhistoria, la historia oral, la historia de las comunidades; es decir, el estudio de los escenarios históricos de lo inmediato

Un antecedente que se cita para comprender este cambio en la epistemología histórica, ocurrió luego de la segunda guerra mundial, pues adquirió importancia la investigación sobre las regiones, al promover la reconstrucción de los países afectados por el conflicto bélico e iniciar la explicación de las regiones y comunidades, con el propósito de garantizar la identidad de los pueblos, como también la pertenecía y cohesión de los grupos de población y, en efecto, mantener la paz nacional (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 2003).

Desde lo expuesto, se enunció el viraje en la ciencia histórica hacia los estudios sobre las localidades y regiones. Esa mirada fue respuesta científica para contrarrestar la tendencia hacia la homogeneidad mundial, promovida por la globalización. Así, ante la mundialización del mercado, la competitividad exageradamente dispareja y desigual entre las potencias industrializadas y el resto planetario, aunado al impulso científico-tecnológico y la vigencia de los

mecanismos de la dependencia, estimuló la atención hacia las realidades comunitarias y regionales (Santiago, 2017a).

Se trata de una nueva perspectiva al asumir la realidad inmediata, hasta ahora considerada con poca importancia, pues su desenvolvimiento fue poco fomentado por la investigación histórica positivista. Por tanto, al emerger otras explicaciones, la atención se ha centrado en fomentar en el tratamiento mediático, cuyos efectos informativos, han facilitado lo significativo de la elaboración de las posturas personales sobre los sucesos divulgados por la red electrónica, la radio, la prensa y la televisión (Pascuali, 2008).

Significa que esta labor mediática mostró sus implicaciones educativas y epistemológicas, al construir puntos de vista sobre la realidad vivida. Al reflexionar sobre esta realidad de la época, es necesario destacar que la sociedad contemporánea se manifiesta con acentos relacionados con el sentido de la transición, la pluralidad y el auge científico y tecnológico. Por un aspecto notablemente acentuado por esos rasgos, es la educación y, con eso, el apremio de nuevas explicaciones al igual que otros planteamientos para concebir los procesos formativos de los ciudadanos (Vilera, 2001).

De esta forma, se ha impuesto la necesidad de revisar la orientación científica y pedagógica de la historia, debido a que es indiscutible la existencia de otras formas de investigar sus temáticas y problemáticas. Esta demanda obedece a que lo real a fines del siglo XX, fue motivo de la exigencia de revisar la elaboración del conocimiento histórico. Especialmente, en los espacios académicos, en el debate fue relevante la explicación de las historias de la vida cotidiana, ante sustentos teóricos y metodológicos confiables, estrictas y rigurosas.

Por cierto, surgieron dos escenarios como son «la Historia Regional que se define como la rama de la Historia que tiene como objetivo el estudio de regiones y localidades históricamente determinadas y la historia local, que «Se entiende por historia local aquella que tiene por objeto el estudio de localidades» (Páez, 2002, p. 25). Desde estas definiciones se echaron las bases para reorientar las explicaciones históricas científicas y pedagógicas de los entornos inmediatos de la vida diaria.

Estos renovados planteamientos han colocado en el primer plano de la investigación de los temas históricos a las manifestaciones culturales y las construcciones mentales que revelan la expresión de la subjetividad colectiva y personal de los actores de las situaciones socio-históricas. Fueron los aportes epistémicos de la sociología y la psicología que incentivaron el rescate de la percepción personal y social para destacar las concepciones elaboradas por las personas sobre los sucesos históricos (Santiago, 2018).

Explicar esta perspectiva implica asumir las novedades ocurridas en las ciencias sociales, desde fines del siglo XX, al reivindicarse la orientación

cualitativa como opción científica. Eso abrió la posibilidad de articular estrategias metodológicas, tales como la revisión hemerográfica, la entrevista, la conversación informal y la investigación en la calle, con el objeto de indagar para obtener la historia de la vida cotidiana y convalidar los saberes que han permanecido ocultos en la tradición (Rodríguez, 2009).

Es otra historia que ya conquista los espacios académicos y echa las bases para asegurar un espacio en el debate de la emergente ciencia histórica y en el ámbito educativo, pedagógico y didáctico. La enseñanza histórica tradicional descartó la historia regional y local, porque se sostuvo que sus explicaciones no poseían el carácter científico, pues, generalmente, han sido el resultado de leyendas y fabulas insostenibles y muy discrepantes de la exigencia rigurosa y coherente del método positivista de la ciencia histórica.

La experiencia también se refiere al proceso en el cual se construye la subjetividad. Sin embargo, insistimos en que no estamos leyendo la realidad social como si fuese un texto; el interés en la narración como soporte de las identidades y la memorias de los testimoniantes en el momento en que se produce la entrevista es un modo de acercarnos a los procesos que queremos explicar, es una de las herramientas con las que trabaja la historia oral (Pasquali, 2008, p. 232).

Esta finalidad ha apuntado hacia la reivindicación de una manera de percibir la historia y lo histórico que valoró el rescate de las opiniones que emiten las personas como integrantes de una comunidad, entendidas base esencial para conformar una matriz de opinión pública. Así, la investigación histórica se ha nutrido de un renovado planteamiento que ha dado más importancia a la revisión del proceso histórico y la identificación de aquellos criterios colectivos comunes sobre un determinado tema del pasado.

Se trata de las representaciones sociales como constructos personales, derivados de la experiencia y la vivencia individual y colectiva del ciudadano, caracterizada por tener un acento material o imaginario y simbólico, empleado para ayudar a comprender un acontecimiento histórico, con la revelación de los actores protagonistas del acto histórico vivido. Además deriva de una estrecha relación con el proceso socio-cultural que el habitante explica sobre su comunidad y se organizan en estructuras que permiten dar sentido al suceso histórico (Martínez, 2007).

Esta episteme ha sido aprovechada para promover la gramática propia de la tradición oral y, en ella, las creencias, ritos y costumbres populares y echar las bases para reconstruir acontecimientos históricos desde otros puntos de vista más cercanos a la vida cotidiana (Arbeláez, 2001). Esto es determinante para que desde mediados del siglo XX, las ciencias sociales reivindicaran la orientación

de la investigación cualitativa como opción científica, dadas sus fundamentos para posibilitar el rescate de la tradición histórica comunitaria.

Es, de esta forma, como en la enseñanza de la historia se produce una apertura hacia otros escenarios, hasta ahora poco valorado por la investigación histórica, como son los espacios de la vida cotidiana; es decir, otra opción para elaborar el conocimiento histórico, tanto como tema de estudio, como en la escuela. Así, se han abierto otras posibilidades para elaborar otros conocimientos sobre las circunstancias de lo inmediato de los acontecimientos vividos por los habitantes de las comunidades.

Ahora, la enseñanza de la historia tiene otro objeto de estudio, las historias populares, y con eso, echar las bases de la historia construida por los actores de la vida cotidiana, quienes refrescan y convalidan los saberes que han permanecido ocultos en la costumbre, por ser heredados de abuelos, ancianos y longevos. Es otra historia que ya comienza a conquistar los espacios académicos y echa las bases para consolidar un espacio en el debate de la emergente ciencia histórica (Svarzman, 2000a).

Este planteamiento tiene una significativa relevancia en la enseñanza de la historia en el ámbito escolar. Puede considerarse como un punto de partida para dar un salto pedagógico y didáctico de notable efecto formativo, por cuanto se trata de la investigación histórica realizada en el escenario de los sucesos naturales y espontáneos de la habitualidad. Son indiscutibles sus sorprendentes repercusiones formativas, pues se enseña la historia en el lugar, en contacto con los actores de lo vivido. Eso responde a lo siguiente:

Desde siempre los hombres necesitaron reflexionar sobre su pasado y reconstruir una memoria de sí mismos. Primero fueron los ancianos, los sabios y los sacerdotes, y luego los historiadores quienes contaron y escribieron sobre el pasado: a través de mitos, crónicas y biografías elaboraron un saber histórico destinado a legitimar situaciones y reafirmar identidades (Gojman, 1994, p. 46).

Con esta perspectiva, otro aspecto significativo es que los estudiantes podrán entender los acontecimientos vividos con una actitud abierta, plural y democrática que rompe con la obtención del conocimiento histórico libresco, neutral y de notorio acento idealizado. El hecho de la apertura a la indagación historia vivida, abre la posibilidad de explicar con conocimientos resultantes de la experiencia personal, un saber que se refleja en una subjetividad analítica, dialéctica y crítica sobre los temas históricos (Svarzman, 2000b).

El privilegio asignado a la enseñanza de la historia universal y a las historias nacionales, centrado en atender la preocupación escolar en transmitir el pasado desde el uso de los libros. Esta perspectiva encuentra en la enseñanza de la historia que reivindica el pensamiento y a la vivencia cotidiana, una opción de cambio pedagógico y didáctico. De esta forma se motiva superar la vigencia de

los fundamentos teóricos y metodológicos que promovió la modernidad en la enseñanza histórica escolar.

Mientras el pensamiento moderno incentivó la enseñanza de la historia para educar espectadores de los acontecimientos, el culto a lo exógeno, a una historia sin efecto social, a la formación del intelecto, pero sin transferencia en la explicación de los acontecimientos del mundo contemporáneo, la nueva historia tiene el valor formativo de insertar a los estudiantes en la explicación de su propia historia, donde ellos son actores protagonistas.

Por tanto, una opción de cambio a la vigencia tradicional de la enseñanza de la historia, con acento y sentido libresco, es la reivindicación de las mentalidades, las representaciones e imaginarios que emergen en los acontecimientos socioculturales, con la revelación de la subjetividad personal y colectiva de los actores de esos sucesos. Hoy, cuando se cuestiona reciamente la historia escolar para explicar tan solo el pasado, valdría la pena el esfuerzo de promover historia de la vida cotidiana (Svarzman, 2000a).

4. La Nueva Historia y la necesidad de renovar la enseñanza histórica

El impulso e iniciativas por una disciplina renovada en sus fundamentos y estrategias de investigación, supone el mejoramiento de la enseñanza histórica, en sus conocimientos y prácticas pedagógicas y didácticas. En principio, un cambio lo representa el reto de avanzar desde la transmisión de contenidos programáticos a la elaboración del conocimiento histórico. De una u otra forma, es estrechar los lazos entre la disciplina y su acción pedagógica y didáctica (Funes, 2010).

Al analizar la problemática de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en el marco de los sucesos ocurridos luego de la segunda guerra mundial; específicamente, entre los años cincuenta y sesenta y noventa del siglo XX, se denunciaron circunstancias socio-históricas con notables avances científico-tecnológicos, los adelantos de los medios de comunicación social y el surgimiento de un intenso debate en las formas de obtener el conocimiento científico, entre otros aspectos (Gómez, Ortuño y Molina, 2014).

Con la intensión de llamar la atención sobre los adelantos del momento, se dio importancia a los signos reveladores de un momento diferente y particular. Entre los rasgos mencionó: el tiempo fue percibido con el signo del aceleramiento, los cambios se aligeraron, la certeza y la certidumbre fueron afectadas por la falibilidad; emergió el contrasentido y la paradoja, se apreció la ruptura entre lo seguro y lo absoluto por lo inestable y lo relativo; es decir, nuevos signos de las circunstancias epocales (Ibagón, 2014).

La realidad histórica emergente colocó en tela de juicio a la concepción de la historia centrada en la descripción de los sucesos del pasado, preservó los enfoques positivistas y los análisis mecánicos y lineales. La respuesta de la ciencia histórica y de la enseñanza de la historia, fue hacia temáticas como la microhistoria, la Historia Oral, Memoria Oral, Memoria Colectiva, Historias de Vida, Relatos de Vida, entre otros (Rodríguez, 2009).

La disciplina histórica no fue indiferente a los fundamentos de la investigación cualitativa como son los aportes paradigmáticos y epistemológicos de la fenomenología, las historias de vida, la investigación acción, la etnografía y el interaccionismo simbólico. La mirada apuntó hacia la subjetividad de los actores de los eventos históricos, en procura de indagar otros planteamientos sobre la construcción histórica de los espacios vividos. Se trata de la iniciativa para vigorizar los relatos de los habitantes de la comunidad que analizan, la realidad histórica, desde los argumentos emanados de la vivencia enriquecida por la experiencia, el sentido común, la intuición y la investigación en la calle.

Así, los sucesos históricos fueron objeto de una novedosa intervención, explicación y análisis, más allá de la objetividad reproductora del positivismo. Se trata de la actividad objetiva que pretende revelar con exactitud el hecho histórico y donde el historiador actúa como espectador y analista externo de los acontecimientos, en procura de interpretar los documentos históricos y desde allí formular sus puntos de vista (Svarzman, 2000a).

Con el cambio epistemológico en la investigación cualitativa, se aporta una renovada perspectiva para estudiar la historia de las regiones, las comunidades y la valorización de las concepciones de los actores de sus sucesos históricos. Así, se amplió las oportunidades para que la historia escudriñara en otros ámbitos, en la elaboración del conocimiento histórico, a partir de las mentalidades y los imaginarios (Pascuali, 2008).

La orientación cualitativa ha facilitado el viraje paradigmático y epistemológico de la historia desde lo positivo hacia lo cualitativo. Con eso, la investigación ha explorado al fundamentar los estudio de otros escenarios de la realidad histórica, con la obtención de la subjetividad comunitaria. Ahora el investigador no contempla las situaciones estudiadas, al revisar documentos solamente, sino que se involucra en ellas, para vivir las situaciones habituales, valorada como escena habitual, natural y espontánea.

Es la comunidad que comienza a contar la otra historia, hasta ahora marginada del ámbito científico al carecer, en apariencia, de la rigurosidad, la coherencia y la pertinencia que la ciencia positiva le exigió. Este planteamiento pronto tuvo eco en la enseñanza de la historia, pues facilitó al educador, abordar las temáticas históricas de los escenarios comunitarios y echar las bases para mejorar la

enseñanza transmisiva por una acción educativa propiamente crítica, creativa y democrática.(Svarzman, 2000b).

Es la reconstrucción socio-histórica que solicita dialogar con los habitantes del lugar, formular preguntas, escuchar juicios razonados, conocer puntos de vista personales sobre los actos y los procesos históricos, entre otros aspectos y realizar actividades de triangulación científica para elaborar otros puntos de vista sobre la situación vivida. Aquí el propósito es ir más allá de la contemplación libresca hacia la interrogación de la realidad al gestionar la interpretación personal y apoyar la consolidación de la conciencia democrática.

En el ámbito educativo, la innovación paradigmática y epistemológica, representa el cambio del memorismo hacia la participación y protagonismo estudiantil. El docente está en condiciones de revisar su labor transmisora libresca de contenidos programáticos, para orientar la elaboración de criterios personales en sus educandos, con una acción pedagógica y didáctica capaz de contribuir a la elaboración del conocimiento, el fortalecimiento de la subjetividad y el criterio personal argumentado (Gallego Badillo y Pérez Miranda, 2003)..

Al estudiar esta situación pedagógica y didáctica, debe ser un paso fundamental, problematizar la enseñanza histórica. Esto permitirá aperturar el debate en el grupo de estudiantes, seleccionar fuentes históricas, aplicar estrategias para abordar los problemas históricos, elaborar sus propios criterios y exponer públicamente sus hallazgos. En efecto, dar el salto en el estudiante de espectador a protagonista de los sucesos históricos.

- a) Es reivindicar los saberes comunitarios sobre el proceso de construcción social de la comunidad, desde el punto de vista de los ciudadanos que la habitan. Se trata de otra perspectiva para repensar cronológica y descriptiva de la historia, pues hay armonía entre el presente y el pasado, para volver al presente y proyectarse al futuro, en el marco de la vivencia cotidiana.
- b) Es vivir el desenvolvimiento de los hechos donde es difícil percibir el pasado en lo actual, porque su articulación no tiene fronteras. Lo valioso desde el punto de vista científico y pedagógico, es vivir la relación inmediata que existe entre el pasado y el presente desarrollado en su acción diaria y habitual. Es reflexionar sobre la actualidad donde los procesos históricos son vividos por los grupos humanos en su propio lugar.
- c) Es la historia que asume a las concepciones que las personas han elaborado sobre los acontecimientos del pasado de su lugar, independientemente de la historia universal occidentalizada y de la historia nacional oficial. Esto es significativamente valioso pues refiere otro cambio conceptual histórico y pedagógico de la renovada postura de la historia de lo inmediatamente vivido.

Ahora son los mismos animadores de los hechos, quienes manifiestan y revelan su posturas personales sobre lo que ha ocurrido en su comunidad. Es una historia distante de su desempeño habitual, hoy es posible conocer la realidad histórica en la propia voz de quienes han sido los actores protagonistas de los sucesos. Eso implica que hay otra vía para realizar otra lectura del presente, al interrogar a los habitantes de la comunidad.

Todo esto debe llevarnos a erradicar la enseñanza de la ciencia histórica confusa y dispersa, basada en la secuencia de hechos descontextualizados y en la concepción mediatizada de la sociedad. Por tanto, los programas y textos deben reflejar una ciencia que se dirija a la formación de individuos con pensamiento histórico, vale decir, capacitados para asumir su realidad mediante la búsqueda de explicaciones y respuestas a situaciones que expresen su conciencia histórica (Navas de Salas y Vázquez, 1997, p. 665).

Entre las justificaciones asumidas para gestar este cambio, se ha argumentado el desfase de la situación educativa de los cambios del mundo contemporáneo, donde destacan las repercusiones de la revolución científico-tecnológica, los avances de los medios de comunicación social, la «explosión de la información», las innovaciones generadas por la ruptura paradigmática y la existencia de una sociedad notablemente informada.

Los cambios paradigmáticos y epistemológicos que ocurren entre los años ochenta y noventa del siglo XX, centraron su intención en avanzar más allá de la gestión científica positivista, preocupada por explicar la realidad, a partir de la objetivización que valida la hipótesis previa. No se puede ocultar que también influyó el cuestionamiento que reiteradamente se ha realizado a la baja calidad formativa de la acción pedagógica desde diferentes puntos de vista, en el país (Vilera, 2001).

Ya durante los años ochenta y noventa del siglo veinte, se elaboraron numerosos documentos críticos y cuestionadores de la penosa realidad educativa. Allí, uno de los temas más pronunciados fue la precariedad rutinaria de la práctica escolar cotidiana, donde predominan los fundamentos teoricos y metodológicos tradicionales, tanto en lo disciplinar como en la pedagógico. Hubo inquietud sobre otras posibilidades, como adentrarse en la internalidades de los acontecimientos y obtener la subjetividad de los actores (Plá, 2005).

Eso representó un cambio de fundamental importancia para las ciencias sociales, debido a que el conocimiento que se consideró vulgar, adquirió significativa relevancia; en especial, la información manifestada en textos, saberes y concepciones personales como manifestación de la subjetividad. El cambio paradigmático trajo consigo apreciar la realidad desde otras perspectivas, más vinculadas con los criterios personales de los actores de los sucesos. El conocimiento ya no fue solamente el resultado de la aplicación de cuestionarios,

sino también se aplicó la observación y la entrevista, entre otros medios (Santiago, 2019).

Asimismo, obligó a las ciencias sociales a revisar la posibilidad de hermanar esfuerzos con disciplinas afines y se dio paso a la interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y multidisciplinariedad; es decir, se hizo factible armonizar conceptos y prácticas afines en procura del logro de un nuevo conocimiento más integral, coherente y pertinente al objeto de estudio (Cardona, 2011). No se puede obviar que el cambio paradigmático y epistemológico ha pretendido dar una renovada finalidad a la formación integral de la personalidad del ciudadano, con capacidad para reflexionar críticamente sobre las circunstancias vividas, como contribuir a su alfabetización histórica. Por tanto:

Un colectivo nacional para que sea capaz de emprender grandes tareas, debe tener conciencia de lo que es y posee, asumir con orgullo sus valores y raíces para enfrentar la dominación mental; esto posibilita el aprendizaje de la historia, concebida como ciencia social formadora de la conciencia y de la identidad del colectivo venezolano (Navas de Salas y Vázquez, 1997, p. 663).

La finalidad enunciada se convierte en base esencial para gestionar el cambio en la enseñanza de la historia, a la vinculación entre las formas cómo se elabora el conocimiento histórico y la manera como se enseña y aprende ese conocimiento en la práctica escolar cotidiana. De allí que urge superar el viejo dilema de preservar la discrepancia entre el objeto de la ciencia histórica y el objeto de la enseñanza histórica y eso se logra con el rescate de la historia cotidiana de las comunidades.

El propósito del cambio se ajusta a la importancia de la ciencia cualitativa, al reivindicar los saberes del colectivo social como construcción empírica del conocimiento, desde esta epistemología que se desarrolla con la investigación de la calle, las informaciones de acento superficial, se transforman en la dialogicidad y la confrontación del debate de impresiones personales. Es construir el conocimiento vulgar desde una perspectiva científica. Eso asegura argumentos analíticos y convincentes.

Esta es la base de los saberes populares que hoy día recupera la ciencia histórica en el marco de sus renovaciones científicas. La finalidad es obtener las impresiones del actor social en la misma realidad en que vive, como ideas previas elaboradas en el marco de la vivencia cotidiana, como punto de partida para elaborar el conocimiento histórico. Es la experiencia revelada en puntos de vista sostenidos en explicaciones que muestran razonamientos analíticos indiscutibles (Zúñiga, 2015).

Es la reflexión de la diversidad del saber popular como base de un conocimiento muy diferente al construido por el experto en la lectura e interpretación documental. Por eso, en la perspectiva renovadora de la ciencia

histórica y la enseñanza de la historia, es relevante y altamente significativo valorar la importancia de los actores de los eventos habituales, pues están en capacidad de revelar sus pensamientos y, desde allí, elaborar otro punto de vista histórico. Es la significatividad de la vulgaridad, rescatada por la investigación cualitativa.

Eso asegura la relevancia asignada a la vida cotidiana donde la historia se hace simplemente en el desenvolvimiento de la naturalidad y la espontaneidad del ir y venir de los acontecimientos en el habitual suceder. Así, el sentido común y la intuición alcanzan su importancia, al mostrar los razonamientos con que las personas sustentan sus opiniones sobre los actos diarios. Este hecho tiene innegables repercusiones formativas en el ciudadano, quien día a día, elabora otras ideas sobre los acontecimientos vividos.

Se trata de ir hacia otra vertiente de la elaboración del conocimiento histórico, hasta ahora exclusividad del historiador e implica volver la mirada a los hechos en su drama habitual; en sus vivencias, más que en el conocimiento del experto; es reivindicar el relato histórico como base de un nuevo conocimiento histórico, con efectos en consolidar la reflexión analítica, critica y creativa hacia otras percepciones de los sucesos que ocurren en el lugar vivido (Pagés, 2003). Sin embargo:

Hace falta mucha más investigación. Hemos de conocer con mayor profundidad las concepciones de nuestros futuros profesores y profesoras de historia, las características del currículum de su formación como profesores, en especial de su desarrollo práctico en las aulas universitarias y en las aulas de secundaria, el pensamiento y la práctica de quienes dedicamos a la Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales, etc... Queda, sin duda, mucho por hacer en muchos campos (Pagés, 2003, p. 173).

Esta nueva opción de la enseñanza de la historia centra su esfuerzo pedagógico a reivindicar la validez que tiene el saber popular en la elaboración del conocimiento histórico de los escenarios de la comunidad, como escenario del mundo vivido, donde la transmisión oral, sirve para revelar tópicos históricos muy diferentes a la historia nacional y la historiografía oficial. Se trata de otra opción científica y pedagógica para entender las circunstancias características del complejo mundo globalizado.

5. Consideraciones Finales

En las condiciones históricas del mundo contemporáneo, donde las circunstancias revelan un comportamiento acelerado de rasgos donde predominan la perplejidad, el confusión, el desacierto y la relatividad, la ciencia histórica tiene el desafio de adaptarse a las novedades emergentes. Lo destacable

es que se exige buscar y aplicar nuevas formas de indagar los acontecimientos, porque con la exclusividad de las orientaciones positivistas, son inocultables las dificultades para asumir las nuevas temáticas históricas.

Entre las opciones que han emergido se encuentra los fundamentos paradigmáticos y epistemológicos del enfoque cualitativo aplicados a la investigación histórica. Eso ha facilitado realizar la explicación histórica de la comunidad y la mejora de la práctica escolar de la enseñanza de la historia, al analizar los procesos históricos de la comunidad como objetos de estudio. En efecto, se intenta renovar la forma de obtener el conocimiento histórico y modernizar la actividad formativa del ciudadano. Por tanto:

- 1) Con el cambio paradigmático y epistemológico se pretende reconstruir desde la vivencia cotidiana la situación histórica, desde la perspectiva de sus habitantes, al manifestar procesos, acontecimientos y personajes que muestran los procesos de construcción de la realidad histórica inmediata. Por eso es conveniente involucrar en las actividades de enseñanza y aprendizaje, al educador de historia, sus estudiantes y los miembros de la comunidad, con el propósito de desarrollar procesos de investigación que faciliten obtener el conocimiento histórico de la comunidad.
- 2) Es una labor desarrollada por la docencia que avanza más allá de la transmisión de nociones y conceptos históricos, para dar paso a la elaboración del conocimiento histórico de la comunidad e implica diagnosticar, explicar y valorar el esfuerzo de las generaciones anteriores en la consolidación de la vida comunitaria local. Desde esta perspectiva, la enseñanza histórica promueve cambios significativos a la vigencia de los fundamentos históricos narrativo-descriptivos con la aplicación de la investigación comunitaria.
- 3) Es necesario que la enseñanza de la historia motive las explicaciones desde la escuela para comprender a la comunidad donde ella se inserta, en procura de obtener conocimientos sobre la realidad histórica, en especial, para identificar, explicar y valorar el patrimonio socio-histórico comunitario. Se trata de reivindicar a la localidad y, en especial, de su proceso histórico y de su articulación con la historia regional y nacional, de tal manera que se construya un planteamiento científico que ayude a entender el complejo mundo vivido.
- 4) Se impone el reto de revisar los fundamentos teóricos y metodológicos de la enseñanza histórica y replantear otras opciones de cambio pedagógico, con efectos formativos en una ciudadanía democrática, participativa y protagónica que diligencia las transformaciones desde la misma realidad vivida. En consecuencia, la opción alterna lo constituye el desarrollo de las actividades investigativas, con el propósito de democratizar la obtención del conocimiento histórico, al articular el conocimiento escolar con la experiencia cotidiana.

Referencias Bibliográficas

- ARANGUREN R., C. (1997). La enseñanza de la historia en la escuela básica. Mérida: Universidad de los Andes.
- ARBELÁEZ GÓMEZ, M. C. (2001). Las representaciones mentales. *Revista de Ciencias Humanas*. Año 8, N° 29, Septiembre 2001. Universidad Tecnológica de Pereira, UTP. Recuperado en: http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm.
- CARDONA, A. P. (2011). Repensar la Historia patria: materialidad, formas narrativas y usos. Colombia segunda mitad del siglo XIX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 16, 33-56.
- FERRER, A. (1996). Historia de la globalización. Orígenes del orden económico mundial. Segunda Edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, S.A.
- FUNES, A. G. (2010). La enseñanza de la historia y las finalidades identitarias. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 9, 87-96
- GALLEGO BASILLO, R. y PÉREZ MIRANDA, R. (2003). El problema del cambio en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional
- GOJMAN, S. (1994). La Historia: Una reflexión sobre el pasado. Un compromiso con el futuro. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- GÓMEZ, C. J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6 (11), 5-27.
- GÓMEZ, L. A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy*. Sevilla (España): Díada Editora S. L.
- GONZÁLEZ, A. (2000). *Andamiajes para la enseñanza de la historia*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.
- GONZÁLEZ, M. P. (2006). Conciencia Histórica y enseñanza de la historia: una mirada desde los libros de texto. *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, N° 5, 21-30
- IBAGÓN, N. J. (2014). Repensar la enseñanza de la Historia. De la formación centrada en los contenidos a la formación de procesos de pensamiento. *Reseñas de Enseñanza de la Historia, 12,* 31-54.
- MARTÍNEZ, M. (2007). *Metodología de la Investigación* Cualitativa. México: Editorial Trillas
- NAVAS DE SALAS, B. y VÁZQUEZ, B. (1997). Historia y valores. *Tierra Firme* Año 14 Volumen XIV.

- PÁEZ, E., G. M. (2002). *Historia Regional. Investigación y enseñanza*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- PAGÉS, J. (2003). Miradas a la historia enseñar a enseñar historia: la formación didáctica de los futuros profesores de historia. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona
- PASCUALI, L. (2008). Historia social e historia oral. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- PLÁ, S. (2005). Aprender a pensar históricamente. La escritura de la historia en el bachillerato. México: Plaza y Valdés.
- RODRÍGUEZ RUIZ, J. A. (2009). Mentalidades y Literatura: Una forma de llegar a la cultura popular. *Cultura popular y literatura en la narrativa colombiana*. Recuperado en: http://recursostic.javeriana.edu.co/multiblogs2/culturapopular/2009/01/14/mentalidades-y-cultura-popular/.
- SANTANA PÉREZ, J. M. (2005). Paradigmas historiográficos contemporáneos. Barquisimeto: Fundación Buria.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (2016). Los cambios geohistóricos, la enseñanza geográfica y la educación secundaria en Venezuela, durante el siglo XOX al XX. *Revista Educare*, Vol. 20, N| 1, 57-80.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (2017). La realidad sociohistórica de la modernidad, la educación geográfica y la enseñanza de la geografía. *Revista Heurística*, Vol. 20, 261-277.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (2018). Los cambios históricos del siglo XX y la explicación de la realidad geográfica desde la innovación científica. *Revista Línea Imaginaria*. Vol. Año 3, N° 5, 19-41.
- SANTIAGO RIVERA, J. A. (2019). La complejidad geográfica de la realidad globalizada en el propósito pedagógico de la geografía escolar. *Revista Geográfica de Valparaíso*. Vol. N° 55, 01-15.
- SVARZMAN, J. H. (2000a). Beber en las fuentes. La enseñanza de la Historia a través de la vida cotidiana. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- SVARZMAN, J. H. (2000b). Enseñar historia en el segundo ciclo. Herramientas para el trabajo de aula. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- VARGAS, Arenas, I. y Sanoja Obediente, M. (2005). *El origen de la nación*. Lecturas de Historia regional y Local. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- VILERA GUERRERO, A. (2001). Educación y Ciudadanía. Algunas disertaciones. Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Nº 6, Grupo de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de los Andes. Mérida: Venezuela. p. 87-102.
- ZÚÑIGA, C. G. (2015). ¿Cómo se ha enseñado la historia en Chile, Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana. N°52(1), 119-135.

METAPRÁCTICA PEDAGÓGICA: PROGRESIÓN DESDE LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Adrián Filiberto Contreras-Colmenares*

SUMARIO: 1. Introducción. 2. La educación: actos plurales en su realización. 2.1. Actividad didáctica. 2.2. Secuencia didáctica. 2.3. Acto didáctico. 2.4. Actividad pedagógica. 2.5. Práctica docente. 2.6. Práctica pedagógica. 3. Praxis pedagógica hacia la constitución de la metapráctica pedagógica. 3.1. La praxis pedagógica es metapráctica Pedagógica. 4. Verdades provisionales. Referencias Bibliográficas

Resumen

El término *praxis* se utiliza con mucha liviandad, quizá, como influjo de la traducción griega, con significado de acción y, por ello, generalmente, se valora como sinónimo de práctica. En lo educativo se erige como praxis pedagógica, considerada como metapráctica pedagógica. Este acto intelectivo tiene como objetivo analizar con profundidad el concepto metapráctica pedagógica en cuanto representa un acto intelectual y cognitivo de mayor complejidad que concita procesos racionales, en su

Recibido: 12/3/2021 • Aceptado: 17/9/2021

* Adrián Filiberto Contreras-Colmenares. Profesor Emérito de la Universidad de Los Andes-Táchira. Categoría Titular. Jubilado. Especialista en Gerencia Pública, Mención Descentralización de los Servicios Educativos. Especialista en Planificación para el Desarrollo Rural. Especialista en Derecho Administrativo. Magister en Educación, Mención Administración Educativa. Doctor en Educación, Abogado. Investigador PEI. ULA. Programa Promoción del Investigador (PPI) Nº 6263. Profesor invitado a los Programas de Maestría y Doctorado de varias Universidades. Coordinador de Asesoría Legal, de la Dirección de Cultura del Estado Táchira. E-mail: adrianfilidi@gmail.com y adriancontreras@ula.ve

ISSN: 0798-278X 91-120

Revista Paramillo / II Etapa Nº 7/2021 Edic. Digital - 36/2021 Edic. Ordinaria

elaboración; se vincula, pues, con lo epistemológico. Id est, está centrado en la construcción del conocimiento sobre sus predicados esenciales. Es una investigación reflexiva, con apoyo documental, presentado en forma de exposición o relato de sentido. Se llega a la conclusión siguiente la *praxis pedagógica* o metapráctica pedagógica es un proceso reflexivo, desde y en la práctica pedagógica, mediante el cual se construyen conocimientos, a través de probar, comprobar o refutar teorías pedagógicas y educativas.

Palabras clave: práctica pedagógica. Metapráctica. Educación. Reflexividad. Complejidad. Proceso racional. Teorías educacionales.

Abstract

Pedagogical meta-practice: progression from pedagogical practice

The term praxis is used very lightly, perhaps, as an influence of the Greek translation, with the meaning of action and, therefore, it is generally valued as a synonym of practice. In education it stands as pedagogical praxis, considered as pedagogical metapractice. This intellectual act aims to analyze in depth the pedagogical metapractical concept as it represents an intellectual and cognitive act of greater complexity that involves rational processes, in its elaboration; it is linked, then, with the epistemological. Id est, is focused on the construction of knowledge about its essential predicates. It is a reflective investigation, with documentary support, presented in the form of an exposition or narrative of meaning. The following conclusion is reached: pedagogical praxis or pedagogical metapractice is a reflective process, from and in pedagogical practice, through which knowledge is built, through testing, checking or refuting pedagogical and educational theories.

Key Words: pedagogical practice. Metapractic. Education. Reflexivity. Complexity. Rational process. Educational theories.

1. Introducción

En el discurso actual, en casi todos los ámbitos, se utilizan términos, cuya significación no ha sido revisada en profundidad. Se emplean como sinonimia, como intento de transformación elegante, pero sin profundización en la comprensión o explicación del término en el contexto utilizado. Necesario apuntar que el proceso de comprensión se requiere la explicación. Tales actos intelectivos devienen de la construcción del conocimiento, ergo, de la presencia epistemológica, como fundamento de su elaboración.

Uno de esos vocablos, utilizado, sin valorar su profundidad es: praxis. A ella, se le otorga la significación de práctica, actividad o acción. Su fundamentación, en algunos casos, está en el término griego $\delta \tilde{n} \pm \hat{i} \hat{e} \hat{o}$, cuyo étimo es acción o práctica. No obstante, en el decurso de la disertación se exponen las argumentaciones respectivas que conducen a establecer que es más que práctica o acción.

Ahora, si en la cotidianidad los hablantes la adoptan con facilidad, un tanto acríticamente, ello no es ajeno al ámbito educativo. En este escenario se emplea, con adjetivaciones, en locuciones como: *praxis* educativa, *praxis* pedagógica, filosofía de la *praxis*, pero con significación de práctica, sin considerar que su exigencia epistemológica es una realización muy consciente, vinculada a la teoría; por tanto, se relaciona con el proceso singular de pensar; en él se implica el proceso cognicional y la concienciación que hace el sujeto para descubrir la esencia del objeto. Es como señalase Herrera¹ una *actio mentis*. Desde esta circunstancia se ha de establecer una dialógica constante entre el sujeto cognoscente y el objeto cognoscible.

Con este presupuesto, permite afirmar que la *praxis pedagógica* como metapráctica pedagógica, tiene un estatus de mayor categoría. Esa es la intención reflexiva que se procura en esta elaboración intelectiva. Se parte, en principio de un proceso de cavilación personal, fundado en la experiencia singular como investigador –como pedagogo- en el contexto pedagógico. En segundo lugar, del aporte proporcionado mediante la revisión bibliográfica, con lo cual se ha podido abonar en ese acto intelectivo para generar un conocimiento que permita valorar la *praxis pedagógica* como metapráctica, en cuanto se estudia desde y en la práctica pedagógica como modo de construcción, explicación y comprensión, epistemológicamente, de ella.

Por tanto, la intención es revisar los conceptos y sus definiciones, que convencionalmente, se establecen. Respecto de la *praxis* ha dicho Palazón-Mayoral²: "La praxis es, pues, subjetiva y colectiva; revela conocimientos teóricos y prácticos (supera unilateralidades)"; significa entender la emergencia de criterios epistemológicos, que posicionen su verdadera formalidad conceptual y definicional. No se entra a valorar, en lo expuesto, la preminencia o no del conocimiento teórico sobre lo práctico o viceversa. Una deliberación kantiana, quien afirmó que el conocimiento teórico es inferior al conocimiento práctico. Esta apreciación será objeto de otra disertación.

- 1 HERRERA, J. (2009) Principios de Filosofía de la Praxis. Caracas: Ebuc.
- 2 PALAZÓN-MAYORAL, M. (2006). La Praxis en la Filosofía de Adolfo Sánchez Vázquez. En *Andamios*. Volumen 3, número 5, diciembre, 2006, (pp. 237-256). Recuperado el 29 de julio de 2020. Disponible: http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a12.pdf (p. 242)

Este recorrido descriptivo hecho tiene como objetivo fundante preponderar la trascendencia, profundidad y complejidad, tanto ontológica, como epistemológica de la praxis pedagógica como Metapráctica pedagógica.

2. La educación: actos plurales en su realización

La educación es un fenómeno humano, que permite a una persona, mediante la interactuación, desarrollar competencias varias, para desempeñarse adecuadamente, individualmente, y en el conglomerado societal, en el que se encuentra. Por eso, en el proceso educativo hay plurales actos que permiten conducir la formación del ser humano, de modo integral. Ese proceso formativo está orientado a quienes se encuentran en las aulas y va a depender, en gran medida, de la propia formación integral del formador, que deviene concienciada, reflexionada y vivenciada en él.

Ahora bien, la formación integral, centrada en el alumno, dependerá de cómo se oriente ese proceso transformador, el cual debe centrarse en fomentar la construcción de conocimientos en los estudiantes, traducidos en aprendizajes significativos y útiles para alcanzar los proyectos de vida. Desde este criterio fundante, el docente ha de tener una preparación pedagógica vasta, inteligente y profunda.

En su hacer, el docente ha de estar dispuesto a romper paradigmas, esquemas, rotulaciones. Esto es, en palabras de Marcelo-García y Vaillant³ superar el: ... "comportamiento fast-food (...) [traducido por los autores como] "consumidor de reformas" [puesto que se le considera] aplicador "automático" de innovaciones que, con frecuencia ni siquiera entiende, y en cuya formulación, por supuesto, no ha tenido participación alguna". Se requiere, entonces, de un docente con pensamiento autónomo, para realizar acciones más dinámicas y flexibles que han de ser reflexionadas y promovidas con conocimiento razonado⁴ o pensamiento discursivo⁵ también, como äéÜlieá⁶, (diánoia) o razón discursiva.

- 3 MARCELO-GARCIA, C. y VAILLANT, D. (2009). Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea. (p. 43)
- PLATÓN (2009) en la República. Libro Sexto (p. 266). Es una de las operaciones del alma. También se le denomina: facultad del alma.
 - 5 En otras versiones de la República es traducido de este modo.
- "La palabra äéÜiïéá es un término griego que se suele traducir por "razón discursiva" y que remite a la capacidad de la razón de obtener conocimientos mediante la progresión desde las premisas a una conclusión que necesariamente deriva de aquellas, es decir, el conocimiento obtenido mediante causas y principios". (PALOMAR, 2011, p.1)
 7 PALOMAR, J. (2011). Dianoia. Recuperado el 29 de julio de 2020. Disponible: http://
- etimologiaspalomar.blogspot.com/2011/04/dianoia.html (p. 1)

Platón considera al conocimiento razonado como la segunda facultad del alma, o también como una de las operaciones inteligentes del alma o espíritu. Es una acción que permite avanzar a un pensamiento reflexivo. Éste es definido por Ramírez-Sánchez⁸ como: ... "un proceso cognitivo de alto nivel, que es posible enseñar y aprender. Las concepciones acerca del pensamiento reflexivo parten de las acciones acerca de la práctica, la formación y la investigación en el ámbito educativo". Así, desde ese acto cognitivo, el docente promueve la construcción del conocimiento, dado que su misión es, a la sazón, plural y compleja. Y, aparte, ha de enfrentarse a situaciones propias del aula, por lo que tiene que estar –y debe estar- atento a las exigencias societales.

Muchas veces, ante las tensiones existentes, el docente se encuentra/ desencuentra con distintas acciones que ha de realizar en el aula de clase: planificación, organización, orientación y ejecución, entre otros, relacionados con el proceso de enseñanza y con el proceso de aprendizaje. -en lo sucesivo, los procesos de enseñanza y aprendizaje-. Procesos estos diferenciados y diferenciadores, pero que, a su vez, son interdependientes en su estructuración y desarrollo; no obstante, independientes en su constitución ontológica y epistemológica.

Así las cosas, en función del proceso de enseñanza, se focaliza la atención en la práctica pedagógica y en su estatuto más profundo que es la *praxis* pedagógica, cuya elaboración y profundización conduce a que emerja la **metapráctica pedagógica**. Un concepto que pretendo elicitar, desde la experiencia obtenida en las aulas, por una parte, pero también desde lo teorético e, inexcusablemente, desde la reflexión decidida, constante y sostenida, por la otra parte. Ahora bien, antes de ahondar en esta disertación, se hacen precisiones respecto de unos conceptos educativos que son valorados, a veces, como iguales y, otras, como sinónimos, sin que los usuarios hagan precisión en lo óntico, y menos se estima su $\ddot{u}u\dot{o}\beta\dot{a}$ (ousía), esto es, en la sustancia.

Incorporado este voquible –sustancia- es perentorio realizar una aclaración. Abreviadamente, puede decirse: sustancia es ese elemento o componente esencial o principal de los cuerpos. Elemento que es susceptible de tener toda clase de formas y de sufrir transformaciones, modificaciones que se caracterizan por un conjunto de propiedades físicas o químicas, que son perceptibles de modo sensible. Con una visión mucho más profunda, dicho vocablo, en expresión de Aristóteles⁹, tiene dos acepciones: ... "[por un lado] o designa el último sujeto,

⁸ RAMÍREZ-SANCHEZ, R. (2013). El pensamiento reflexivo en educación. Capítulo del libro *Docente, enseñanza y escuela*. [pp. 39-62] San Cristóbal, Venezuela: Litoformas. (pp. 57-58)

⁹ ARISTÓTELES (1875a). *Substancia*. En Metafísica. Libro V. Ä·1013b-1025a. Capítulo VIII. En obras de Aristóteles. Tomo 10. Recopilación de Patricio de Azcárate Corral (2005).

el que no es atributo de ningún ser, o [por el otro] el ser determinado, pero independiente del sujeto, es decir, la forma y la figura de cada ser".

Significa que la sustancia, en cuanto designación del último sujeto, no está referida a propiedades, cualidades o adjetivaciones de un sujeto, sino que, contrariamente, refiere que las sustancias son sujetos de otros entes u otros seres. Así, cuando la locución sustancia hace alusión a un ser determinado, sin ocuparse de la forma y la figura de cada ente, entonces, referencia la esencia objetal: su propia sustancia.

Con respecto al último sujeto o sujeto último, también denominado sujeto supuesto, como indicativo de la esencia singular y propia del ser, se puede señalar, con apoyo en Inciarte¹⁰ que:

...el sujeto último de lo que afirmamos de las cosas no son substancias en el sentido aristotélico, sino substancias en un estado determinado, aquél en que en cada caso se encuentren en un espacio de tiempo definido si no de una manera completamente convencional, sí de acuerdo con nuestros propósitos en cada caso determinado o, a lo más, según el estado de desarrollo que el cuerpo total de la ciencia haya alcanzado en un momento dado; no las cosas mismas, que como tales no existirían, sino segmentos cuatridimensionales. En otros términos: los sujetos últimos del lenguaje tendrían no sólo partes espaciales, sino también partes temporales o, mejor, espaciotemporales, y estas partes serían anteriores a las cosas que de ellas están compuestas...

Se elicita el criterio del autor, quien vincula toda interpretación en función de que el sujeto supuesto no se refiere a las atribuciones sobre el ente; tampoco, es la sustancia en cuanto esencialidad o atributo específico del ser, sino que está referido a las circunstancias o elementos que, aunque no totalmente convencionales, sí responden al criterio de cada ser pensante; éste le otorga un determinado significado y un uso particular; por tanto, esos convencionalismos pueden ser resultado de la evolución de la ciencia en determinada época, en un espacio determinado y en el contexto o comunidad científica específica en el que se comprende o se explica dicho objeto, como sujeto. Y, entonces, es separable y tiende a parcelarse de modo témporo-espacial.

[Obra en Línea] Recuperado el 19 de septiembre de 2019. Disponible: http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10164.htm (p. 164)

10 INCIARTE, F. (2008). *La identidad del sujeto individual según Aristóteles*. En Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. [Artículo en Línea] Recuperado el 19 de septiembre de 2019. Disponible: https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/643/4/5.%20LA%20IDENTIDAD%20DEL%20SUJETO%20INDIVIDUAL%20SEG%C3%9AN%20ARIST%C3%93TELES%2C%20FERNANDO%20INCIARTE.pdf (p. 296)

Ahora, una visión centrada en la similaridad entre esencia y substancia, que explica lo relativo al sujeto último o sujeto supuesto, Vegas¹¹ manifiesta:

La esencia (tò tí ên eînai) -[ôò ô0 í å6íáé]-, cuyo enunciado es definición (ou ho logos horismos) -[iõ A ëüãiò Añéóìiò]-, ella también se llama substancia (ousia) -[iuóβá]- de cada cosa. Resulta, pues, que la substancia se dice en dos sentidos: el sujeto último que ya no se predica (legetai) -[ëå÷åôáé]- de otro y, lo que siendo algo determinado (tode ti on) -[ôiãå ôé ii]-, es también separable. Y esto es la forma (morphe) -[iiñöÞ]- y la especie (eidos) -[å6äiò]-, de cada cosa.

Así, a la hora de proporcionar información sobre alguna cosa, objeto o ente, es necesario considerar tanto la esencia como la substancia y, por supuesto, cuando se habla de substancia siempre se van a considerar dos significaciones, cuya precisión la hace Aristóteles¹²: (a) como sujeto último: en él converge un accidente que dice ser accidente de otro accidente; (b) como algo determinado, pero que se puede disgregar, descomponer, dividir o separar. Ello será posible desde los accidentes que moran o se alojan en la substancia en cuanto sujeto supuesto o sujeto último. Tal apreciación la ratifica Ugarte¹³ del siguiente modo:

Los accidentes pueden residir o inherir¹⁴ en otros accidentes, pero habiendo en definitiva una substancia que sirva de sujeto último o supuesto. Así, por ejemplo, la inteligencia o facultad intelectiva es un accidente -potencia activaque reside en el alma: la substancia que le sirve de sujeto y los actos de conocimiento u operaciones cognoscitivas son a su vez accidentes que residen en la facultad intelectiva.

Y de los accidentes, Aristóteles¹⁵, a modo de definición, precisa: "Accidente (Óõiâåâçêïò¹⁶) se dice de lo que se encuentra en un ser y puede afirmarse con

- 11 VEGAS, S. (1998). En la substancia no hay orden. Definición y diferencia en la filosofía de Aristóteles. En *ÉNDOXA: Series Filosóficas*, n. 10, 1998, (pp. 151-183). UNED, Madrid. [Artículo en Línea] Recuperado el 19 de septiembre de 2019. Disponible: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-19984628C7E9-2599-3860-04AB-4498EFAECD20&dsID=substancia_no.pdf (p. 187)
 - 12 ARISTÓTELES (1875a). Op. Citato. (p. 168)
- 13 UGARTE, J. (2010). *Curso de Filosofía del Derecho*. Tomo I. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile. (p. 233)
- 14 Estar unido, pegado o adherido. Del verbo latino: inhaerere. Inhaereo inhaeres inhaesi inhaesum inhaerere
- 15 ARISTÓTELES (1875b). *Accidente*. Metafísica. Libro Quinto. Ä. 1013b-1025a. XXX. En *Obras de Aristóteles*. Tomo 10. Recopilación de Patricio de Azcárate. [Obra en Línea] Recuperado el 19 de septiembre de 2019. Disponible: http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10188.htm#kp258 (p. 188)
 - 16 Óõiâåâçêïò = Incidental [Es la traducción literal] Se asume como accidente.

verdad, pero que no es, sin embargo, ni necesario ni ordinario". Se ha expuesto esta elicitación con el propósito de precisar lo necesario e imprescindible que ha de ser para todo investigador, esencialmente, para el docente, el pedagogo o el maestro, comprender, desde la filosofía, los elementos que han de integrar una definición que se elabore o, igualmente, cuando se trate de exponer un criterio respecto de un voquible, una locución lingüística o una expresión que, a su juicio, ha de ser integrada en el discurso académico o pedagógico. Vale afirmar, no ha de ser una creación lingüística, sólo por el hecho de crearla. Dicha locución ha de tener adscripción o fundamento, entonces, en la filosofía de la ciencia.

Así las cosas, y con este criterio fundante, de retorno a los términos diversos que se han venido empleando, vinculados con el acto pedagógico, los cuales, quizá de modo inconsciente, son propuestos por los investigadores, los docentes y los grupos académicos como similares o como sinónimos, —pero, lo hacen sin hurgar en la distinción propia y singular de cada uno de ellos-, se aviene conveniente realizar su clarificación. Dichos voquibles, cuya regularidad de uso, dentro del discurso pedagógico, son, entre otros: actividad didáctica, secuencia didáctica, acto didáctico, actividad pedagógica, práctica docente, práctica pedagógica, práctica profesional y praxis pedagógica.

Así pues, conviene estipular las concreciones de cada una de esas locuciones lingüísticas, que se incluyen como actos dentro de la educación vinculados al hacer pedagógico. Ha de apostillarse, que las definiciones presentadas a cada una de las expresiones, no han de valorarse como *veritas veritatis*¹⁷, sino que tienen como volición apoyar su comprensión, así como su legitimación en el ámbito académico, previo debate.

2.1. Actividad didáctica

En principio, cuando se dice actividades, sin adjetivación, usualmente, puede interpretarse como un conjunto de acciones que se organizan con el propósito de alcanzar un fin. Un fin establecido por una persona, sea natural o jurídica, o por una organización societal. También puede valorarse como asignación o desarrollo de un trabajo en un tiempo determinado. Ahora, con la adjetivación didáctica, Agudelo y Flores¹⁸ indican que se hace referencia a: ..."las ejercitaciones que diseñadas, planificadas, tienen la finalidad que los alumnos logren detenidamente objetivos propuestos". De modo que son realizaciones

¹⁷ Literal: la verdad de la verdad. Esto es: La verdad verdadera, la verdad absoluta e indiscutible.

¹⁸ AGUDELO, Á. y FLORES, H. (2000). El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase. La planificación didáctica en el contexto de la reforma educativa del nivel de Educación Básica. Caracas: Panapo. (p. 40)

específicas que se proponen para que los neocognoscentes logren construir significados, ergo, construcción de un conocimiento significativo y útil.

Asimismo, con una apreciación más centrada en lo escolar y específicamente en lo que ocurre intra-aula, respecto de las actividades didácticas, Cañizález¹⁹ (s.f.: 1) afirma:

Las actividades didácticas abarcan tanto las actuaciones del docente y del alumno como las interacciones que de ellas se derivan. [Así como] La manera de relacionarse en clase y el grado de participación de docentes y alumnos estará en función de la concepción del aprendizaje que se maneje.

Implica que las actividades didácticas forman parte la enseñanza, realizada, de manera conjunta, entre los actores esenciales de la construcción de aprendizajes significativos, dentro del aula de clase, en principio. Y, tales actividades didácticas van a generar la oportunidad de ejercer la función mediadora autónoma, consciente y transformadora, por parte del docente. Y, en esta idea, señala Contreras-Colmenares (2004: 159): "El mediador debe estudiar y analizar las condiciones del alumno en relación con las potencialidades que posea, pues de esa forma podrá incorporar principios esenciales en la actividad mediadora del aprendizaje"... Por tanto, el mediador o formador debe tener claro que la actividad formadora, a través de estas acciones didácticas, ha de estar signada y orientada por ese proceso interactivo, concertado entre los distintos actores del proceso educativo.

2.2 Secuencia didáctica

Con respecto a esta locución, debe decirse antes, que el vocablo secuencia tiene inmersa la idea de ordenamiento de elementos que guardan relación entre sí, pero que se dan de forma encadenada uno detrás de otro. Es, pues, una disposición ordenada de eventos, actos, hechos, acciones o actividades con el propósito firme de alcanzar un objetivo, una meta. Ahora, específicamente, en lo que respecta a ellas, Díaz-Barriga²⁰ afirma: "Las secuencias [didácticas] constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán

¹⁹ CAÑIZÁLEZ, Ó. (s.f.). Actividades didácticas. [Documento en Línea] Recuperado el 20 de septiembre de 2019. Disponible: https://es.scribd.com/doc/59395208/ACTIVIDADES-DIDACTICAS (p.1)

²⁰ DÍAZ-BÄRRIGA, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. [Guía en Línea] Comunidad de Conocimiento de UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 25 de julio de 2020. Disponible: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADasecuencias-didacticas Angel%20D%C3%ADaz.pdf (p. 1)

con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo".

Supone, entonces, que las actividades han de ser bien estructuradas u organizadas para que se pueda alcanzar el aprendizaje significativo. Ello le compele al mediador un esfuerzo en la selección de estrategias y recursos orientados a promover el interés de los aprendices hacia el conocimiento.

2.3. Acto didáctico

Se debe realizar una precisión del vocablo *acto* en su etimología básica. En principio, es una acción particular que realiza una persona. Por supuesto, no se entrará a establecer la visión filosófica de acto, cuya significación es la de la existencia real del ser. En otras palabras, se vincula con la realidad del ser. Es esa realidad en oposición a la potencia del ser. Vale decir, es como se presenta la sustancia al ser humano y tal como se la conoce en la realidad.

El acto didáctico es: ... "el núcleo de la Didáctica"; (Rodríguez en 1985, Fernández en 1990 y Ferrández, citados por Medina-Rivilla y Salvador-Mata²¹). Con este aserto, se entiende el acto didáctico como el objeto de la didáctica. Otras voces, como la de Meneses-Benítez²² (2007), expresan que el acto didáctico ha sido concebido como una relación. Una conexión, un vínculo en el que intervienen, tanto la comunicación como los intercambios o interacciones entre el alumno y el profesor. Con ello se supera esa singular acción de desarrollar contenidos para que sean aprehendidos por los neocognoscentes. Son, como se puede valorar, otros los elementos preponderantes en la relación docente-alumno. Marqués Graells (en Mora-Escalante²³) refiere:

Acto didáctico es la actuación del profesor para facilitar los aprendizajes de los estudiantes, se trata de una actuación cuya naturaleza es esencialmente comunicativa y social y los elementos principales del acto didáctico son: el/la docente, el/la estudiante, los objetivos, el contenido, las estrategias didácticas,

- 21 MEDINA-RIVILLA, A. y SALVADOR-MATA, F. (2002). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Educación. (p. 23)
- MENESES-BENÍTEZ, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. En NTIC, interacción y aprendizaje en la universidad. Universitat Rovira I Virgili. [Capítulo en línea] Recuperado el 07 de junio de 2019. Disponible: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf
- 23 MORA-ESCALANTE, E. (2013). El docente como mediador del currículo, la experiencia del módulo 5: Intervención de Enfermería con la Adultez Mayor, Escuela de Enfermería, Universidad de Costa Rica. *Revista Enfermería Actual de Costa Rica*, 25, (pp. 1-10). Recuperado el 16 de julio de 2019. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021202 ISSN 1409-4568 (p. 4)

las técnicas, las actividades, las estrategias de aprendizaje, la motivación, los medios y recursos didácticos.

Hay, pues, una participación activa del docente, profesor o mediador, como promotor de la comunicación, para que se produzca el aprendizaje significativo. De manera enunciativa, se hace alusión a los elementos fundamentales del acto didáctico, cuya variedad permite que se subsuman en él, las acciones propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Consecuencialmente, todo lo inherente a la didáctica. Y en este sentido, Contreras-Colmenares²⁴ asiente: "Así, la didáctica, como mediación, se genera a partir de la acción docente que está presente en el aula, pero que trasciende a las relaciones sociales que ocurren en el mundo en el que está presente el alumno". De ello, se puede inferir, una complejidad para el desarrollo del acto didáctico, pero que tiene que ser superada por los actores fundamentales de dicho acto didáctico: los alumnos y el docente o mediador.

2.4. Actividad pedagógica

Ya se ha discurrido sobre el voquible actividad, por ello, no se insistirá en dicho término. Así entonces, de manera directa se discurre sobre actividad pedagógica y se enuncia, con apoyo en Castellanos²⁵, así:

Conjunto de acciones que realiza el docente con el propósito de facilitar la formación, así como el aprendizaje de las diversas disciplinas del saber en los estudiantes, las cuales constituyen un camino metodológico, secuenciado y procesual que permite operativizar, (*sic*) orientar, organiza las actividades, medios y recursos que permitan el logro de los objetivos educativos propuestos.

De lo expuesto, se denota una intencionalidad por parte de quien media la actividad y, en tanto, se asuma como pedagógica, entonces, se vincula con la formación que es el objeto de la Pedagogía, en razón de ser ella ciencia. Desde esta visión, la actividad pedagógica se ha de concebir como ese conjunto de acciones, operaciones o actos que están orientados a la formación de los neocognoscentes, mediante la elaboración de aprendizajes significativos y útiles para la vida de cada aprendiz.

24 CONTRERAS –COLMENARES, A. (2004). Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas. (p. 158)

25 CASTELLANOS, A. (2016). Actividades pedagógicas para la organización de los recesos dirigidos en la educación primaria. En *Mucuties Universitaria*. Año 3, N° 5, julio-diciembre, 2016. Universidad de Los Andes. [Artículo en línea] Recuperado el 07 de junio de 2019. Disponible: http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/download/8440/8390 (p. 4)

2.5. Práctica docente

Se parte de la idea de que esta locución está referida a una entidad académica, mediante la cual, el futuro formador, demuestra, desarrolla y aplica todos los conocimientos construidos en su proceso formativo. Es, pues, una acción académica que se realiza en un espacio, al cual se le denomina aula de clase, en la que un docente, en formación, se fortalece profesionalmente. Con la construcción de los dominios del conocimiento, tanto conceptuales, como procedimentales y actitudinales, el futuro docente se forja, de manera consistente, en las destrezas cognitivas y procedimentales iniciales, para asumir su proyecto de vida como educador; *id est*, como formador de otros seres humanos.

Así la práctica docente, según García, Loredo y Carranza²⁶:

...se concibe como el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

En principio, entonces, la práctica docente constituye, como refiere Correa²⁷:

... "un espacio fértil para el desarrollo de competencias de los tres actores directamente involucrados: estudiante, profesor colaborador y supervisor (...) Es una instancia de desarrollo profesional". Así las cosas, la práctica docente es la mejor oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza por parte de quien se encuentra en proceso de formación, como formador de nuevas generaciones. Y, en más reciente, información está denominada práctica profesional docente.

Según el Departamento de Pedagogía y Didáctica de la Universidad de Los Andes²⁸:

- 26 GARCÍA, B.; LOREDO, J. y CARRANZA, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado el 16 de julio de 2020. Disponible: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html (p. 4)
- 27 CORREA, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. En Perspectiva Educacional. Formación de profesores. Volumen 50, n° 2, (pp.77-95). [Artículo en línea] Recuperado el 07 de junio de 2019. Disponible: www.redalyc.org/pdf/3333/33327290005.pdf (p. 88)
- 28 Universidad de Los Andes. Departamento de Pedagogía y Didáctica (2008). Práctica profesional docente. Programa de estudio. [Programa en línea] Recuperado el 07 de junio de 2019. Disponible: http://www.human.ula.ve/ccfn/documents/programas/PracticaProfesional.pdf (p. 2)

La práctica profesional docente (...) constituye el eje integrador de las experiencias de aprendizaje que ofrece la totalidad de las áreas del conocimiento y las asignaturas del plan de estudio, orientada hacia la reflexión y la confrontación permanente de la teoría y de las prácticas escolares cotidianas. Su propósito es descubrir, crear y aplicar los saberes teóricos y prácticos necesarios para el desempeño docente en diversos contextos socioculturales.

En esta información se destacan varias ideas que permiten establecer la importancia de la práctica docente: (a) se concibe como punto de apoyo que integra la multiplicidad de experiencias de aprendizaje que se consolidan durante el proceso formativo del futuro docente, por ello, su adjetivación: profesional; (b) está orientada a un proceso reflexivo, así como de interrogación y comparación constante entre la teoría la práctica llevada a cabo en una institución escolar; (c) tiene como intención plural el descubrimiento, la creación y la aplicación de los saberes conceptuales, y procedimentales, así como las competencias que ha elaborado y alcanzado en los espacios áulicos y contextos sociales, culturales e históricos, para ejercer su proyecto de vida como docente.

2.6. Práctica pedagógica

Variadas son las ideas que se han expuesto en torno a lo que se puede definirse como práctica pedagógica. Necesario apuntar que existe diversidad de criterio en torno a su aspecto definicional. Ello, como es lógico, permite ampliar el horizonte conceptual, porque tendrá la visión particular, así como el fundamento epistemológico, del autor que propone la definición. Se entiende que así se fortalece el conocimiento con respecto a esa locución en el campo educativo.

Díaz-Quero²⁹ sostiene:

La práctica pedagógica es la actividad diaria que realizan los docentes, orientada por un currículo y que tiene como propósito la formación de los estudiantes en un contexto de múltiples referencias y para entenderla, comprenderla y reconstruirla es necesario examinarla desde las perspectivas ontológica, epistemológica y teórica como parte en un proceso útil y necesario para quienes tienen la responsabilidad de formar al otro y a los otros.

De la definición se precisa lo siguiente: primero, es una actividad diaria en un espacio en el que se desarrolla una interacción intersubjetiva, de forma

29 DÍAZ-QUERO, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. Capítulo en *Docente, enseñanza y escuela*. [pp. 39-62] San Cristóbal, Venezuela: Litoformas. (p. 21)

constante, para construir conocimientos. En segundo lugar, hay un apego a un currículo oficial, del cual se extraen los dominios del conocimiento, sean estos: conceptuales, procedimentales o actitudinales. En tercer lugar, tiene un propósito concreto: la formación de los estudiantes. En cuarto lugar, está influenciada multirreferencialmente. En quinto lugar, esa multirreferencialidad conduce a que su comprensión, entendimiento y reconstrucción deba tener como pautas orientativas criterios ontológicos, epistemológicos y teóricos.

Otras definiciones, se presentan de inmediato. Zapata (citado por Castillo, Sarmiento, Solórzano y Torres Vásquez³⁰) acota que se concibe: ... "como una noción que permite comprender lo pedagógico como teoría y práctica, como lo que autoriza a los maestros a entender la relación con el conocimiento, y como acontecimiento social susceptible de ser descrito en una especificidad histórica".

Díaz (en Ríos-Ariz³¹) sostiene: ..."la práctica pedagógica se refiere a: los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela". En su elaboración se alude, esencialmente, al acto comunicativo.

Y es una perspectiva interesante, porque se ha de atender la dialógica presente, de modo pluridimensional, entre los diferentes aspectos que forman parte de la interactuación en esos procesos de enseñanza y aprendizaje, con los diferentes actores que participan en ellos: neocognoscentes, el mediador, los distintos agentes socializadores, así como los pares aprendices, con mayores dominios, que apoyan la construcción del conocimiento.

Zuluaga-Garcés (en Mendoza³²) sostiene que la práctica pedagógica es:

... "el espacio que 'nombra los procesos de institucionalización del saber pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero

- 30 CASTILLO, L.; SARMIENTO, C.; SOLÓRZANO, M. y TORRES, A. (2017). *Aportes de Olga Lucía Zuluaga a la educación en Colombia*. Trabajo de grado de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado el 07 de junio de 2020. Disponible: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest docencia/546 (p. 8)
- 31 RIOS-ARIZ, Ā. (s.f.). La práctica pedagógica. [Documento en línea] Recuperado el 21 de mayo de 2020. Disponible: http://cmap.upb.edu.co/rid=1PBKKVTLS-11WFSR6-134/Acerca%20de%20la%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica%20.pdf (p. 2)
- 32 MENDOZA, A. (2018). Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación de competencias en el área de ciencias sociales en un colegio del municipio San José Cúcuta 2017. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (octubre 2018). Recuperado el 21 de julio de 2020. En línea: https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/10/competencias-ciencias-sociales.html/hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1810competencias-ciencias-sociales (p. 1)

también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones".

La definición proporcionada se centra en la espacialidad en donde se desarrollan los variados procesos académicos o pedagógicos. Vale señalar, se refiere a la explicación y construcción de los saberes que, producto de ese compartir, en la relación docente/alumno, se han alcanzado.

Asimismo, Zuluaga-Garcés (en la misma Mendoza³³) propone otra definición:

...la práctica pedagógica constituye un escenario histórico no solamente de la enseñanza sino también del maestro, la escuela, el método, el aprendizaje, la formación, haciendo visible una discursividad erudita y a la vez excluida y que registra no sólo objetos de saber sino también nociones, conceptos y modelos que dan cuenta de la búsqueda de sistematicidad de la pedagogía.

En esta precisión definicional se adscribe en el contexto historicista que abarca diferentes componentes que están comprometidos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Integra, además, a la institución misma, con lo cual mantiene la coherencia con la anterior definición, en cuanto ha sido concebido como espacio para desarrollar los diversos actos pedagógicos. Asimismo, hay otros elementos tales como lo metodal, el proceso formativo del ser humano y, un aspecto interesante, el discurso de los actores en la actividad pedagógica.

Klaus (citado por Castillo, Sarmiento, Solórzano y Torres³⁴):

...la práctica pedagógica es entendida como noción metodológica que designa los modelos pedagógicos, la pluralidad de conceptos, la forma en que funcionan los discursos y las características sociales de una comunidad. Y el término saber pedagógico es también un concepto metodológico que se asemeja al concepto de conocimiento.

Aquí se propone con intención metodológica. Se relaciona con los procedimientos que permiten construir conocimientos, para generar nuevas formas de elaboración cognicional. Ligado con este criterio, Martínez (en Ríos-Ariz³⁵) también lo asume como método:

...la práctica pedagógica como una categoría metodológica, es decir, como un objeto conceptual y también como una noción estratégica en tanto práctica

³³ Ibidem

³⁴ CASTILLO, L.; SARMIENTO, C.; SOLÓRZANO, M. y TORRES, A. (2017). *Op. Citato.* (p. 9)

³⁵ RÍOS-ARIZ, A. (s.f.). Op. Citato. (p. 1)

de saber que articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto soporte de esa práctica, el maestro; y un saber, el saber pedagógico.

En este contexto el autor opta por circunscribir la práctica pedagógica a procedimiento; esto es, se liga con el método. Noción que abraza tanto el dominio conceptual, como el dominio procedimental del conocimiento. Ello conexiona con el pensamiento de Zuluaga en el sentido de reconocer y enlazar los elementos que forman parte del acto pedagógico: institución, alumno y docente. De allí que exista la necesidad de desarrollar un raciocinio sobre de la práctica pedagógica. Carr³6 señala: ..."[se ha de] recuperar la lógica de la práctica educativa implícita en sus propias estructuras conceptuales –una lógica que los teóricos de la educación nunca defienden de manera explícita, pero que siempre suscriben implícitamente". En ella el autor propone resignificar la práctica como una verdadera oportunidad para profundizar en el conocimiento y entender cómo se puede hacer mejor el proceso educativo.

En esa circunstancia se hace, entonces, conveniente y pertinente rescatar la lógica propia de la práctica. Una lógica que, como expone Bourdieu (en Bermúdez³7), puede ser teórica y práctica. Se considera ... "lógica teórica - ligada al pensamiento y la razón- [mientras que la] lógica práctica - ligada a la acción- [y, por tanto, la] práctica, entendida como fuente de conocimiento y como saber hacer". La inclusión y comprensión de las lógicas en la práctica pedagógica permiten transformar la concepción y el hacer, para apuntar a la *praxis pedagógica*, ergo, la metapráctica pedagógica, como proceso reflexivo. Será, entonces, una práctica de saber.

Expresará, en congruencia con lo expuesto, Zuluaga-Garcés³⁸: ..."una práctica de saber (práctica pedagógica) y de la existencia de un sujeto de saber no son suficientes para reconstruir un saber, trátese de una historia de un proceso de institucionalización". Se colige que, en la relación establecida entre el sujeto cognoscente y la propia acción, como fundamento, para compartir y construir el conocimiento, en sus diferentes dominios: conceptual, procedimental y actitudinal, termina la oportunidad de aprendizaje. Se requiere de la integración

³⁶ CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica (3a. ed.). Título original: *Towards critical educational inquirí* (1995). Traducción: Pablo Manzano. Madrid: Morata. (p. 76)

³⁷ BERMÚDEZ, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. *Pedagogía y Saberes*, (48), (pp. 141-151). Recuperado el 30 de julio de 2020 https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379 (p. 1)

³⁸ ŽULUAGA-GARCÉS, Ó. (1999). Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre; Rubí, Barcelona, España: Anthropos. (p. 49)

de otros elementos que se correspondan y abonen a la comprensión, explicación y transformación del saber. Así, se aviene la necesidad de la *praxis* pedagógica.

3. Praxis pedagógica hacia la constitución de la metapráctica pedagógica

Como se ha venido estructurando el discurso, primero se elaborará lo relativo a *praxis*. Imperativo indicar: el término griego $\delta \tilde{n} \pm \hat{i} \dot{e} \dot{o}$ (*praxis*), convencionalmente, *ex illo tempore*, en sentido, amplio está ligado con el vocablo práctica; no obstante, Carr³⁹, en su estructuración conceptual elaborada en 1995, señala:

Aunque el significado de la palabra griega *praxis* se corresponde, en sentido amplio, con el de nuestro término "práctica", las estructuras conceptuales en las que encuentra su lugar adecuado son muy diferentes de las nuestras; porque, en su contexto clásico, "práctica" se refiere a una forma de vida característica —la *bios praktikos*—, una vida dedicada a la búsqueda del bien humano.

De modo que, es importante que se apunta a trascender el singular activismo, para apuntar la reflexión y a la trasformación desde la práctica. Con este criterio, debe propiciarse la disimilitud, la diferenciación entre práctica y *praxis*, así como entre *praxis y poiesis*. Un primer intento distintivo se encuentra en Núñez-Tenorio⁴⁰, para quien *Praxis*, junto con *theoria*: "Son las categorías centrales de una futura filosofía. (...) [Pero] La *praxis* es una actividad material, transformadora (de lo real) e intencional (adecuada a fines, conciencia)". He aquí la idea central: *Praxis* se liga con la cognición, ergo, reflexión, con el sentido y acto transformador intencionado. De forma tal que, a partir de la práctica, se llegue a la *praxis*.

Carr⁴¹ establece un postulado diferenciador entre práctica, —que aún la vincula con *praxis*, aspecto que es el punto focal de la disertación que realizo- y *poiesis*, como acto creativo, desde lo mental, de la siguiente manera:

Aunque la "práctica" (praxis) también es una acción dirigida a la consecución de un fin, difiere de la poiesis en varios aspectos fundamentales. En primer lugar, el fin de una práctica no consiste en producir un objeto o artefacto, sino en realizar algún "bien" moralmente valioso. (...) en segundo lugar, la práctica no es un instrumento neutral mediante el que se produce ese "bien". El "bien" que persigue la práctica no puede "materializarse", sólo puede "hacerse". La "práctica" es una forma de "acción inmaterial", porque su fin sólo puede

³⁹ CARR, W. (2002). Op. Citato. (p. 95)

⁴⁰ NÚÑEZ-TENORÍO, J. (1985). *Introducción a la ciencia* (12a. ed.). Caracas: Panapo (pp. 14-15)

⁴¹ CARR, W. (2002). Op. Citato. (p. 96)

realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma. En *tercer lugar*, por tanto, la práctica no puede entenderse como una forma de maestría técnica diseñada para conseguir un fin externo, ni esos fines pueden especificarse con antelación a la práctica misma.

Se valora la praxis desde tres dimensiones, que apuntan a distinguirla de la actividad como ejecución de actos materiales; vale decir, se distancia de la idea de activismo que siempre le acompaña, cuando se enuncia, quizá irreflexivamente o por variación sinonímica. La praxis es, según el autor, en primer lugar: un bien: un bien moral, que, a su vez, es valioso. Es, así, una abstracción, pues se convierte en un acto libre, que le permite al ser humano conseguir un fin último, éste, se traduce en la felicidad auténtica, verídica, indiscutible.

En segundo lugar, Carr⁴² plantea que la *praxis* no puede hacerse evidente en la realidad. En este sentido, la *praxis* es una gestión carente de materia. Es inmaterial. Y como bien, desde la óptica filosófica, se erige como un valor que se le endilga a un acto individual. Y en la referencia a que es "moralmente valioso" implica que se puede considerar como un bien moral. Éste, según Kant⁴³: ... "consiste en 'la representación de la ley en sí misma' dentro de la razón humana como 'fundamento determinante de la voluntad". Es, pues, esa propensión que tiene el ser humano, de forma ínsita, a aspirar hacia lo ideal, a promover lo que se anhela, lo que se desea e impulsado por la intención comprensiva de lo que le rodea, bien sea por incentivo de sus pares, o por un interés particular. En definitiva, la *praxis* únicamente puede tener identidad, desde la propia acción.

En tercer lugar, la *praxis* no ha de entenderse como un dominio técnico, mediante el cual se puede alcanzar un fin mediado por la externalidad. Su singularización no podrá ser anticipada a la específica *praxis*. Esto implica que la reflexión, sobre la propia acción, no puede estar desvinculada de ella, ni construirse "mentalmente" con anterioridad. Por el contrario, ha de haber simultaneidad entre *praxis* y reflexión. Así Carr⁴⁴ asevera: "Como los fines de una práctica siempre quedan indeterminados y no pueden fijarse de antemano, hace falta siempre una forma de razonamiento en la que la elección, la deliberación y el juicio práctico desempeñen una función fundamental". Se infiere: se ha de valorar, de modo diferente, el voquible *praxis*, puesto que trasciende la singular actividad, como práctica. Implican unos procesos cognitivos, que se

⁴² CARR, W. (2002). Op. Citato.

⁴³ KANT, I. (1980). Fundamentación de la metafísica de las costumbres (6a. ed.). Madrid: Espasa-Calpe. (p. 39)

⁴⁴ CARR, W. (2002). Op. Citato. (p. 98)

traducen en reflexión y transformación, desde dicha práctica. Esto significa que la práctica se convierte en una actividad que conduce a la *praxis*, pero ésta, como afirma Núñez-Tenorio⁴⁵:

... "no puede existir sólo como práxis (sic), sino que exige la teoría (...) Por eso afirmamos que toda práctica lo es para una teoría". Lo declarado in fine, inconcusamente, determina la idea fundante en esta disertación: la praxis requiere del elemento teorético, que la explique, pero, a su vez, desde la praxis se construye teoría, que posibilitará la comprensión o la explicación.

Asimismo, la *praxis* ha de ser concebida como un acto transformador del objeto de conocimiento. Congruo con este planteamiento, Núñez-Tenorio⁴⁶ apostilla:

La *praxis* transformadora del objeto (de trabajo) modifica también históricamente al sujeto (de trabajo). (...) [Y] la transformación no se opera en el objeto, sino en el sujeto, cuya conciencia es enriquecida con la imagen. (...) [Dado que hay] un proceso de conocimiento [que] consiste en el registro de una imagen en la conciencia del sujeto...

Esta premisa está relacionada con la transformación, y, en ese acto se adiciona el proceso reflexivo, ambos apuntan a entender la *praxis pedagógica* como pulsión creadora de la metapráctica pedagógica. Es, por tanto, necesario y preciso tener muy clara la distinción entre la práctica pedagógica y la *praxis pedagógica*. Se itera, entonces, que la práctica pedagógica se conexiona con el actuar del docente, en un espacio determinado, para compartir y construir conocimientos con los neocognoscentes. Al respecto, Zuluaga (en Ríos-Ariz⁴⁷) manifiesta: ..."la práctica pedagógica debe entenderse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de la institución que permite la apropiación de saberes, inserción en la producción e investigación, experimentación para apropiar conocimientos y reconceptualizar".

En cambio, la *praxis pedagógica* ha de ser entendida como un proceso reflexivo, desde y en la práctica pedagógica, mediante el cual se construyen conocimientos, bien sea a través de probar, comprobar, refutar teorías educativas, así como la generación teorética que permita explicar o comprender dicho acto pedagógico. Con esta precisión definicional la reflexión es el núcleo medular

⁴⁵ NÚÑEZ-TENORIO, J. (1985). Op. Citato. (p. 24)

⁴⁶ NÚÑEZ-TENORIO, J. (1985). *Op. Citato*. (p. 17)

⁴⁷ RÍOS-ARIZ, A. (s.f.). Op. Citato. (p. 1)

como consideración o pensamiento realizado con mucho detenimiento, esmero y prolijidad a los fines de dar una explicación o compresión sobre el hecho educativo.

En ese sentido, Carr⁴⁸ indica: "Un razonamiento práctico no es un método para determinar cómo hacer algo, sino para decidir qué debe hacerse. Esta forma de razonamiento es, según Aristóteles, 'genéricamente diferente' del razonamiento técnico y supone proceder de 'modo deliberativo' o 'prudente'". (...). De modo que, en ese acto debe ser racional o sensato.

Por tanto, el raciocinio, la reflexión deben sustentarse en las primeras causas y eso conduce necesariamente a que la reflexividad, como explica Habermas⁴⁹:

...requiere más bien, un estímulo práctico; pero en el pensar no hay nada práctico, el concepto es sólo contemplativo, y sólo tiene que ver con lo necesario, mientras que aquí se trata de algo que reside fuera de la necesidad, de algo deseado.

Ese estímulo práctico en el desarrollo de este acto discursivo se conexiona con la *praxis* pedagógica, por cuanto desde el hacer se podrá conducir a reelaborar el sustento teórico. Ahora bien, importa resaltar la separación de *praxis* y teoría, en la internalidad de la misma *praxis*. Esta premisa se convierte en el hilo conductor de la disertación intelectiva, puesto que la *praxis*, cuando es reflexionada, se convierte en el artífice, el incentivo creador de la teoría, sobre sí misma. Así entonces, la *praxis* pedagógica supera el activismo, para convertirse en el acto creador de la teoría sobre su propio desarrollo.

En congruencia con ello, Ryle (citado por Carr⁵⁰) va a afirmar la autonomía de la práctica en los siguientes términos:

... "no es posible "saber que" algo es, a menos que ya se "sepa cómo" hacer gran número de cosas, el "saber cómo" es un concepto lógicamente antecedente al de "saber qué". Esto no sólo supone que la "práctica no es la hijastra de la teoría", sino todo lo contrario: "la práctica eficiente precede a la teoría de la misma". En realidad, RYLE concluye afirmando que la teorización es, en sí, una forma de práctica que requiere destreza, competencia y saber cómo, de distintas clases. ("Teorizar es una práctica entre otras y se lleva a cabo de forma inteligente o estúpida").

⁴⁸ CARR, W. (2002). Op. Citato. (pp. 98-99)

⁴⁹ HABERMAS, J. (1987). *Teoria y praxis*. Estudios de filosofía social. Madrid: Tecnos. (p. 204)

⁵⁰ CARR, W. (2002). Op. Citato. (p. 90)

En esta exposición se denota la intención que impulsa el proceso de teorización. Dicho proceso es una acción que concita dominios, por el teorizante. Así, en cuanto acción, es un ejercicio, una operación cognitiva intangible. Esta característica de intangibilidad, se precisa, como la pulsión para desarrollar la teoría, como acto práctico.

Carr⁵¹ lo expresa de este modo:

La "práctica" es una forma de "acción inmaterial" precisamente porque su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma. (...) La "práctica" es, por tanto, (...) una acción moralmente informada o moralmente comprometida.

Ahora bien, por la circunstancia de ser la "práctica" mental, incorpórea, requiere, de quien teoriza, el desarrollo de capacidades que le permitan, a partir de esa practicidad, realizar la teoría. Por tanto, teoría y práctica o práctica y teoría son procesos inseparables, empero, con competencias diversas y particulares para su realización. Como expresan Giménez Pérez y Rodríguez Pardo⁵²: Necesario informar que la distinción entre teoría y praxis, proviene de Aristóteles, quien afirmaba que el conocimiento teórico persigue la verdad desinteresadamente, es especulativo y utiliza el razonamiento abstracto, instaura un saber general universal y necesario. (...) El conocimiento práctico se ordena a la acción y persigue el incremento del bienestar y de la felicidad, pretende influir en las cosas y en las personas, instaura un saber concreto e inmediato de los hechos y circunstancias empíricas y no se satisface más que con la plena realización de los deseos y necesidades que lo originan. De lo expresado, puede colegirse que la orientación de la teoría se centra en la abstracción, en ese cavilar abstruso y complexo, en el pensar ideal, mediante el cual se construye un saber íntegro, perfecto y vital, que, en cierto modo, permite alcanzar la verdad. Por su parte, la praxis se adhiere a la acción, con el propósito de instituir, establecer o fundar un conocimiento preciso, determinado y concreto, además, de ser contiguo e inmediato respecto de los eventos y realidades conocidas, a través de la empiria; esto es, mediante la experiencia. Entendida, según Abbagnano⁵³, como: ...la participación personal en situaciones repetibles, como cuando se dice: "x tiene E[xpectativa] de S", en donde se entiende S cualquier

⁵¹ CARR, W. (2002). Op. Citato. (p. 96)

⁵² GIMÉNEZ, F. y RODŘÍGUEZ, J. (2015). *Manual de Filosofia de Primero de Bac*hillerato. Recuperado el 25 de julio de 2020. Disponible: https://issuu.com/josemanuelrodriguezpardo/docs/filosofia_de_primero_de_bachillerat (p. 3)

⁵³ ABBĀGNĀNO, N. (1997). *Diccionario de filosofia*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (p. 495)

situación o estado de cosas que se repite con suficiente uniformidad para dar a x la capacidad de resolver algunos problemas. Entonces, el conocimiento teórico (teoría) se constituye con el propósito de explicar o de conocer la realidad. Mientras que el conocimiento práctico (praxis), tal como se lee en el sitio Liceo Franco⁵⁴ es:

...aquél que no puede ser representado de una manera formal, sino que el sujeto lo va adquiriendo o aprendiendo a través de la práctica es el conocimiento que se tiene cuando se poseen las destrezas necesarias para llevar a cabo una acción.

Se evidencia, la precisión acerca del requerimiento de competencias, habilidades y destrezas que conciten la realización de una actividad, con lo cual se alcanza el dominio del conocimiento procedimental o práctico. Ahora bien, otra perspectiva distintiva entre teoría y praxis, es referida por Hillert⁵⁵, con una adscripción en la Pedagogía. Y lo expresa de la siguiente manera:

La Pedagogía puede considerarse praxis tanto en su vertiente teórica como práctica. La Pedagogía "teórica" debe revalorizarse en términos de praxis. No sólo explicativa o interpretativa, también transformativa, mediadora entre otras prácticas educativas. Pero en esta ponencia queremos referirnos a la Pedagogía en su vertiente práctica, cuando es práctica y no sólo pensamiento. La Pedagogía como práctica es interacción intersubjetiva, deliberativa, argumentativa, imbuida o informada éticamente, que requiere de variados "saber hacer" (savoir faire), que en el sentido aristotélico es a la vez praxis (relación entre sujetos) y poiesis (relación de los sujetos con objetos). Interacción incluida y atravesada por la realidad social, que también es práctica social subjetiva objetivada, condicionante, como alienante o liberadora.

Varios aspectos se pueden destacar de lo expuesto. En primer lugar, se teoriza desde la Pedagogía, como ciencia. Y, en ese contexto, de acuerdo con la autora, tendrá el carácter *praxeológico*, (vale argüir, el estudio formal del acto del ser humano en todo el quehacer formativo), que apunta a desarrollar la teoría y a explicar la propia práctica. *Id est*, la *praxis pedagógica*. En segundo lugar, sobre la misma concepción de la Pedagogía, como perspectiva

⁵⁴ Liceo Franco (s.f.). *El conocimiento práctico*. En Filosofía. Conclusión [Documento en línea] Recuperado el 25 de julio de 2020. Disponible: https://sites.google.com/a/liceofranco.org/conclusion-filosofía1/el-conocimiento-practico (p. 1)

⁵⁵ HILLERT, F. (2011). *La praxis pedagógica*. VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas. [Memoria de conferencia en línea] Recuperado el 5 de julio de 2020. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32362 (p. 1)

transformativa, que va más allá de la explicación o la hermenéutica. Y en esta consideración la *praxis pedagógica* permitirá aplicar teorías para ser probadas, en un contexto educativo específico. En tercer lugar, desde la Pedagogía, la *praxis pedagógica* se relaciona de modo intersubjetivo (formador y quienes se forman), con lo cual se establece la relación intersubjetiva de los participantes en todo acto académico o pedagógico. Y Palazón-Mayoral⁵⁶ sostiene: "Lo dado en la *praxis* es el acto más o menos cognoscitivo y sin duda teleológico". [Resaltado incorporado]

Como colofón de este apartado, puede referirse que hay autores quienes le otorgan a la *praxis* un carácter práctico, o vinculados al activismo o llanamente lo identifican como un hacer. Otros, por el contrario, desde los procesos definicionales la determinan como un *opossitum* a la teoría sin un fundamento o argumento preciso de esa consideración.

En torno a la concepción de *praxis* como práctica, se encuentra, entre otros, a los siguientes autores: Runge y Muñoz⁵⁷, a partir del pensamiento, de Dietrich Benner, esbozado en 1995 y en 1996, sostienen: ... "proponemos, entonces, considerar la educación como una praxis o práctica que está en la base de cualquier dinámica humana compleja (sociedad)". En la misma orientación, Juliao Vargas (en Rubio González⁵⁸), manifiesta: "La praxis es una manera de actuar". Y los mismos Runge y Muñoz⁵⁹ expresan: "Podemos comenzar diciendo que toda praxis es un hacer, pero que no todo hacer es necesariamente una praxis".

De lo expuesto, como muestreo teórico, acerca de la concepción de la praxis, como se ha expuesto, se ha hecho la elucidación elicitación, con nuestra argumentación, de la consideración que le otorgamos al voquible *praxis*, cuya significancia y profundidad conceptual es mucho más trascendental que el mero activismo.

⁵⁶ PALAZÓN -MAYORAL, M. (2006). La Praxis en la Filosofia de Adolfo Sánchez Vázquez. En *Andamios*. Volumen 3, número 5, diciembre, 2006, (pp. 237-256). Recuperado el 29 de julio de 2020. Disponible: http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a12.pdf (p. 241)

⁵⁷ RUNGE, A. y MUÑOZ, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Manizales (Colombia), 8 (2): 75 - 96, julio-diciembre de 2012. [Artículo en Línea] Recuperado el 21 de septiembre de 2019. Disponible: http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf (p. 77)

⁵⁸ RUBIO GONZÁLEZ, H. (2007). La praxis pedagógica como experiencia praxeológica. En Praxis pedagógica. Vol. 7, N° 8, diciembre 2007. (pp. 78-91). [Artículo en Línea] Recuperado el 21 de septiembre de 2019. Disponible: https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.7.8.2007.78-91 (p. 81)

⁵⁹ RUNGE, A. y MUÑOZ, D. (2012). Op. Citato. (p. 78)

3.1. La praxis pedagógica es Metapráctica Pedagógica

Antes, de precisar el criterio referido a la metapráctica pedagógica, se hace la siguiente aclaración: el vocablo meta (ìåôÜ) tiene como significación, según etimologias.dechile.net/?meta⁶⁰: ... "más allá de" o "después de" (...) incluso, sirve para designar otra dimensión de la realidad". En consonancia con ello, convencionalmente, se ha establecido en la sociedad académica, vocablos como: (a) metateoría y se tiene como una teoría de la teoría. Esto es, una teoría que se dedica al estudio de otra teoría o conjunto de teorías; (b) metaconocimiento: el conocimiento del conocimiento. Vale señalar, el estudio cognitivo sobre el propio conocimiento; (c) metafísica: más allá de lo físico. *Id est*, más allá de la naturaleza. Será, entonces, una interpretación muy racional de aquello que se puede considerar no racional.

En este punto, la asunción de la metapráctica, puede, en principio, considerarse una práctica que explicita la generación de las prácticas. De lo que se deriva el criterio de la metapráctica pedagógica, cuyo punto inicial es la práctica pedagógica, y establecida, a partir de los procesos reflexivos en praxis pedagógica. La definición, que propongo: es un proceso reflexivo, desde y en la práctica pedagógica, mediante el cual se construyen conocimientos, bien sea a través de probar, comprobar, falsar o refutar teorías pedagógicas y educativas y, como fin último, la generación teorética, que permita explicar, comprender e incluso transformar el acto pedagógico.

A partir de esa construcción definicional se erige la *praxis pedagógica* en la metapráctica pedagógica, precisada, inicialmente, desde y en la práctica pedagógica. Y, en el progreso del conocimiento, *metapráctica pedagógica* se asume como el proceso de teorización racional vinculado a la práctica pedagógica, logrado mediante la reflexión constante, por parte del docente.

Una elaboración intelectual relacionada con la metapráctica, sin adjetivación, se apoya en Orlando⁶¹ (2018: 284), quien refiere: "Metapráctica se identifica con la aptitud de la teoría para proveer sistemas explicativos de los fenómenos de los que se ocupa". Así las cosas, de manera derivativa la metapráctica pedagógica se vincula con la función explicativa. Por tanto, es la explicación que se hace más allá de la propia práctica pedagógica. De modo que, en cuanto

⁶⁰ Etimologias.dechile.net/?meta (2020). *Etimologia de Meta*. [Definición en línea] Recuperado el 21 de julio de 2020. Disponible: http://etimologias.dechile.net/?meta (p. 1)

⁶¹ ORLANDO, E. (2018). La explicitación de las reglas: un problema para la pragmática normativa. (pp. 271-292). En Relativismo y racionalidad. [Libro en línea] (Editor) Luis Eduardo Hoyos Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 21 de julio de 2020. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=mAmMKYBU9u0C&pg=PA280&dq=Metapr% C3%A1ctica&hl#v=onepage&q=Metapr%C3%A1ctica&f=false (p. 289)

explicitación, se tiene como acción de expresar de modo claro, específico y preciso un tema, un asunto, un tópico. Y, desde esa premisa, se puede considerar con Orlando (2018: 289), que: ... "la explicitación, [como especificación], pertenece al nivel de la metapráctica constituida por la reflexión teórica de las prácticas (...) e involucra, de manera esencial, el uso del vocabulario normativo".

Empero, también se puede considerar con Orlando que ..."la explicitación es un tipo de práctica, caracterizable en términos de su función –de la que se ocupa, así como de toda otra práctica, la metapráctica propia de la teoría-; en tanto tal, puede o no involucrar el uso de vocabulario normativo".

En lo que se refiere, entonces, a la metapráctica pedagógica, ésta ha de vincularse con la acción de elucidar o explicar la practica pedagógica, mediante la reflexión, alcanzar la creación de una teoría, —no es criterio sine qua non-, cuya emergencia puede darse, desde y en la práctica pedagógica, con la probanza de teorías, de refutar o falsar teorías pedagógicas y educativas. Todo devenido de un proceso intelectivo de reflexión constante sobre dicha práctica que se convierte en la praxis pedagógica; ergo, en esta disertación en la metapráctica pedagógica.

Y, finalmente, es pertinente, conveniente y oportuno considerar como:

... "metapráctica teórica, cuya función propia sería, entonces, la reproducción y no la explicación" (Orlando⁶²). Así pues, la *praxis pedagógica*, a los efectos de esta disertación, se valora como metapráctica pedagógica y en cuanto tal se aviene su consideración como la reflexión que realiza el pedagogo sobre la práctica pedagógica y, así, explica o ayuda a comprender, la forma en que ésta se desarrolla, para provocar los aprendizajes significativos.

4. Verdades provisionales

No existe consenso en el otorgamiento de la significación al voquible *praxis*, más allá de conferirle un atributo a la práctica, que es una forma más elegante de denominarla, con apoyo en un sinónimo. En ese sentido, procede una revisión de carácter epistemológico, para asumirla como un proceso reflexivo, cuyo impacto en el contexto académico, se vincula a una operación no solo como mero acto mostrativo de destrezas, sino que debe ser una habilidad cognitiva de mucha reflexividad.

La praxis pedagógica como proceso reflexivo se cualifica como metapráctica pedagógica, con lo cual se entiende que se ha de trascender la práctica pedagógica misma. Ésta será la pulsión para, epistemológicamente,

62 ORLANDO, E. (2018). Op. Citato. (p. 286)

realizar procedimientos que conduzcan a la comprensión, explicación y transformación de la propia práctica pedagógica. Se impulsa la generación de teoría sobre la práctica pedagógica, desde y en la misma práctica pedagógica. Y, en ésta, se puede probar, refutar, falsar, comprobar o contrastar teorías, de modo que se logra un conocimiento teórico y práctico sobre la propia práctica pedagógica.

La metapráctica pedagógica ha de entroncarse con el quehacer del docente cuando trata de elucidar o explicar la practica pedagógica. Ello debe lograrse a través de la reflexividad constante y de la revisión continua del acto pedagógico. Así, se podrá crear una teoría pedagógica desde y en la propia práctica pedagógica. Podrá ser un nuevo conocimiento práctico y también teórico. No se entra a dilucidar, como refiriese Kant que el conocimiento teórico es muy inferior al conocimiento práctico. Cuestión que puede ser discutido, pero será parte de otro ejercicio intelectivo.

La metapráctica pedagógica se vincula, así con la äåõõÝñá izóßá (sustancia segunda) concepto aristotélico, presupuesto fundante de la *praxis pedagógica* (metapráctica pedagógica). Por tanto, es mucho más que práctica, mucho más que acción. Se trasciende de la simplicidad sinonímica a una complejidad intelectiva, de mayor profundidad.

Referencias Bibliográficas

- ABBAGNANO, N. (1997). *Diccionario de filosofía*. Santafé de Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- AGUDELO, Á. y FLORES, H. (2000). *El Proyecto Pedagógico de Aula y la Unidad de Clase*. La planificación didáctica en el contexto de la reforma educativa del nivel de Educación Básica. Caracas: Panapo.
- ARISTOTELES (1875a). Accidente. *Metafísica*. Libro Quinto. Ä. 1013b-1025a. XXX. En *Obras de Aristóteles*. Tomo 10. Recopilación de Patricio de Azcárate. [Obra en Línea] Recuperado el 19 de septiembre de 2019. Disponible: http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10188.htm#kp258
- ARISTÓTELES (1875b). Substancia. En *Metafísica*. Libro V. Ä 1013b-1025a. Capítulo VIII. En obras de Aristóteles. Tomo 10. Recopilación de Patricio de Azcárate Corral (2005). [Obra en Línea] Recuperado el 19 de septiembre de 2019. Disponible: http://www.filosofia.org/cla/ari/azc10164.htm
- BERMÚDEZ, C. (2018). Lógica práctica y lógica teórica en la sistematización de experiencias educativas. Pedagogía Y Saberes, (48), (pp. 141-151). Recuperado el 30 de julio de 2020 https://doi.org/10.17227/pys.num48-7379
- CAÑIZÁLEZ, Ó. (s.f.). *Actividades didácticas*. [Documento en Línea] Recuperado el 20 de septiembre de 2019. Disponible: https://es.scribd.com/doc/59395208/ACTIVIDADES-DIDACTICAS
- CARR, W. (2002). *Una teoría para la educación*. Hacia una investigación educativa crítica (3a. ed.). Título original: *Towards critical educational inquirí* (1995). Traducción: Pablo Manzano. Madrid: Morata
- CASTELLANOS, A. (2016). Actividades pedagógicas para la organización de los recesos dirigidos en la educación primaria. En Mucutíes Universitaria. Año 3, N° 5, julio-diciembre, 2016. Universidad de Los Andes. [Artículo en línea] Recuperado el 07 de junio de 2019. Disponible: http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/mucuties/article/download/8440/8390
- CASTILLO, L.; SARMIENTO, C.; SOLÓRZANO, M. y TORRES, A. (2017). *Aportes de Olga Lucía Zuluaga a la educación en Colombia*. Trabajo de grado de Maestría. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de la Salle, Bogotá, Colombia. Recuperado el 07 de junio de 2020. Disponible: https://ciencia.lasalle.edu.co/maest docencia/546
- CONTRERAS-COLMENARES, A. (2004). *Mediación de los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura*. San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- CORREA, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. En *Perspectiva Educacional*. Formación de profesores. Volumen 50, n° 2, (pp.77-

- 95). [Artículo en línea] Recuperado el 07 de junio de 2019. Disponible: www.redalyc.org/pdf/3333/33327290005.pdf
- DÍAZ-QUERO, V. (2013). La reflexión epistemológica en la práctica pedagógica como entidad reveladora de la formación docente. En *Docente*, *enseñanza y escuela*. [pp. 39-62] San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- DÍAZ-BARRIGA, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. [Guía en Línea] Comunidad de Conocimiento de UNAM. Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado el 25 de julio de 2020. Disponible: http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Etimologias.dechile.net/?meta (2020). Etimología de Meta. [Definición en línea] Recuperado el 21 de julio de 2020. Disponible: http://etimologias.dechile.net/?meta
- GARCÍA, B.; LOREDO, J. y CARRANZA, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*. Recuperado el 16 de julio de 2020. Disponible: http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenido-garcialoredocarranza.html
- GIMÉNEZ, F. y RODRÍGUEZ, J. (2015). Manual de Filosofía de Primero de Bachillerato. Recuperado el 25 de julio de 2020. Disponible: https://issuu.com/josemanuelrodriguezpardo/docs/filosofía de primero de bachillerat
- HABERMAS, J. (1987). *Teoria y praxis*. Estudios de filosofía social. Madrid: Tecnos HERRERA, J. (2009) Principios de Filosofía de la Praxis. Caracas: Ebuc.
- HILLERT, F. (2011). La praxis pedagógica. *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas*. [Memoria de conferencia en línea] Recuperado el 5 de julio de 2020. http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32362
- INCIARTE, F. (2008). La identidad del sujeto individual según Aristóteles. En Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. [Artículo en Línea] Recuperado el 19 de septiembre de 2019. Disponible: https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/643/4/5.%20LA%20IDENTIDAD%20DEL%20SUJETO%20INDIVIDUAL%20SEG%C3%9AN%20ARIST%C3%93TELES%2C%20FERNANDO%20INCIARTE.pdf
- KANT, I. (1980). Fundamentación de la metafísica de las costumbres (6a. ed.). Madrid: Espasa-Calpe.
- LICEO FRANCO (s.f.). El conocimiento práctico. En *Filosofía*. Conclusión [Documento en línea] Recuperado el 25 de julio de 2020. Disponible: https://sites.google.com/a/liceofranco.org/conclusion-filosofia1/el-conocimiento-practico
- MARCELO-García, C y VAILLANT, D. (2009). Desarrollo profesional docente: ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea.
- MEDINA-RIVILLA, A. y SALVADOR-MATA, F. (2002). Didáctica General. Madrid: Pearson Educación.

- MENDOZA, A. (2018). Caracterización de las prácticas pedagógicas en torno a la formación de competencias en el área de ciencias sociales en un colegio del municipio San José Cúcuta 2017. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (octubre 2018). Recuperado el 21 de julio de 2020. En línea: https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/10/competencias-ciencias-sociales.html //hdl.handle.net/20.500.11763/caribe1810competencias-ciencias-sociales
- MENESES-BENÍTEZ, G. (2007). El proceso de enseñanza-aprendizaje: el acto didáctico. En *NTIC*, *interacción y aprendizaje en la universidad*. Universitat Rovira I Virgili. [Capítulo en línea] Recuperado el 07 de junio de 2019. Disponible: https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8929/Elprocesodeensenanza.pdf
- MORA-ESCALANTE, E. (2013). El docente como mediador del currículo, la experiencia del módulo 5: Intervención de Enfermería con la Adultez Mayor, Escuela de Enfermería, Universidad de Costa Rica. *Revista Enfermería Actual* de Costa Rica, 25, (pp. 1-10). Recuperado el 16 de julio de 2019. Disponible: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5021202 ISSN 1409-4568
- NÚÑEZ-TENORIO, J. (1985). *Introducción a la ciencia* (12a. ed.). Caracas: Panapo ORLANDO, E. (2018). La explicitación de las reglas: un problema para la pragmática normativa. (pp. 271-292). En Relativismo y racionalidad. [Libro en línea] (Editor) Luis Eduardo Hoyos Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el 21 de julio de 2020. Disponible: https://books.google.co.ve/books?id=mAmMKYBU9u0C&pg=PA280&dq=Metapr%C3%A1ctica&hl#v=onepage&q=Metapr%C3%A1ctica&f=false
- PALAZÓN-MAYORAL, M. (2006). La Praxis en la Filosofia de Adolfo Sánchez Vázquez. En *Andamios*. Volumen 3, número 5, diciembre, 2006, (pp. 237-256). Recuperado el 29 de julio de 2020. Disponible: http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v3n5/v3n5a12.pdf
- PALOMAR, J. (2011). *Dianoia*. Recuperado el 29 de julio de 2020. Disponible: http://etimologiaspalomar.blogspot.com/2011/04/dianoia.html
- PLATÓN (1886). *La república*. Edición tomada de la traducción de José Tomás y García. Santafé de Bogotá: Panamericana (2009) Decimacuarta reimpresión.
- RAMÍREZ-SÁNCHEZ, R. (2013). El pensamiento reflexivo en educación. En *Docente, enseñanza y escuela*. [pp. 39-62] San Cristóbal, Venezuela: Litoformas.
- RÍOS-ARIZ, A. (s.f.). La práctica pedagógica. [Documento en línea] Recuperado el 21 de mayo de 2020. Disponible: http://cmap.upb.edu.co/rid=1PBKKVTLS-11WFSR6-134/Acerca%20de%20la%20pr%C3%A1ctica%20pedag%C3%B3gica%20.pdf
- RUBIO GONZÁLEZ, H. (2007). La praxis pedagógica como experiencia praxeológica. En *Praxis pedagógica*. Vol. 7, N° 8, diciembre 2007. (pp. 78-91). [Artículo en Línea] Recuperado el 21 de septiembre de 2019. Disponible: https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.7.8.2007.78-91

- RUNGE, A. y MUÑOZ, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. En *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Manizales (Colombia), 8 (2): 75 96, julio-diciembre de 2012. [Artículo en Línea] Recuperado el 21 de septiembre de 2019. Disponible: http://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf
- UGARTE, J. (2010). *Curso de Filosofia del Derecho*. Tomo I. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. Departamento de Pedagogía y Didáctica (2008). Práctica profesional docente. Programa de estudio. [Programa en línea] Recuperado el 07 de junio de 2019. Disponible: http://www.human.ula.ve/ccfn/documents/programas/PracticaProfesional.pdf
- VEGAS, S. (1998). En la substancia no hay orden. Definición y diferencia en la filosofía de Aristóteles. En ÉNDOXA: Series Filosóficas, n." 10, 1998, (pp. 151-183). UNED, Madrid. [Artículo en Línea] Recuperado el 19 de septiembre de 2019. Disponible: http://e-spacio.uned.es/fez/eserv.php?pid=bibliuned:Endoxa-19984628C7E9-2599-3860-04AB-4498EFAECD20&dsID=substancia no.pdf
- ZULUAGA-GARCÉS, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Santafé de Bogotá: Siglo del Hombre; Rubí, Barcelona, España: Anthropos

ESTRATEGIAS ANDRAGÓGICAS PARA FORTALER LA IDENTIDAD AGUSTINIANA EN LOS MINISTERIOS EDUCATIVOS LAICOS

Johán Ramón Caldera*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción. 2. Planteamiento del problema. 3. Objetivos de la investigación. 4. Justificación de la investigación. 5. Marco referencial. 6. Andragogía. 7. La identidad agustiniana en el rol docente. 8. San Agustín y el rol del maestro exterior. 9. La educación popular y ciudadana de Simón Rodríguez. 10. La Andragogía de Malcolm Knowles. 11. Unidad de Análisis. 12. Propuesta. 13. Objetivos del modelo de estrategias andragógicas para el fortalecimiento de la identidad agustiniana en los docentes. 14. Conclusiones. 15. Recomendaciones.

Resumen

La investigación es un referente teórico acerca de la aplicación de estrategias andragógicas, es por ello que el presente documento busca proponer un modelo de estrategias andragógicas que fortalezca la identidad agustiniana en los ministerios

Recibido: 18/7/2021 • Aceptado: 26/9/2021

* Bachiller en Sagrada Teología por la Facultad de Teología Pontificia y Civil Universidad de Lima, Perú. Licenciado en Educación mención Filosofía. Instituto Universitario Eclesiástico Santo Tomás de Aquino. Táchira, Venezuela. Máster en Discernimiento Vocacional y Acompañamiento Espiritual: Universidad Pontificia de Comillas. Madrid, España. E-mail: frayjohancaldera@gmail.comi María del Carmen Rodríguez: ¿Estrés docente? Causas que lo generan y posibles soluciones. https://www.educaweb.com/noticia/2010/03/22/estres-docente-causas-generan-posibles-soluciones-4155/ [Consulta: 2020, Marzo, 20].

Revista Paramillo / II Etapa Nº 7/2021 Edic. Digital - 36/2021 Edic. Ordinaria ISSN: 0798-278X 121-152

educativos laicos de los docentes de educación primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo. Para ello, se consideró el legado filosófico de Agustín de Hipona, Simón Rodríguez así como la andragogía de Malcolm Knowles aplicados en el contexto de los ministerios educativos laicos promovidos por la Iglesia Catòlica. Los resultados obtenidos permitieron vislumbrar que eventualmente se realizan actividades donde se aplican estrategias andragógicas para algunos docentes en la institución. En este sentido, se realizó una propuesta aplicable donde se estructura la planificación didáctico-andragógica y un modelo de programación de siete estrategias para fortalecer la identidad de los docentes.

Palabras clave: Estrategias andragógicas. Identidad agustiniana. Ministerios educativos laicos.

Abstract

The research is a theoretical reference about the application of andragogical strategies. That is why the following article seeks to propose a model of andragogical strategies that strengthen the Augustinian identity in the lay educational ministries of the elementary school teachers of the Colegio Agustiniano San Judas Tadeo. For this purpose, the philosophical legacy of Augustine of Hippo, Simon Rodriguez as well as the andragogy of Malcolm Knowles applied in the context of lay educational ministries promoted by the Church were considered. The results obtained allowed to glimpse that eventually activities are carried out where andragogic strategies are applied for some teachers in the institution. In this sense, an applicable proposal was made where the didactic-andragogical planning is structured and a programming model of seven strategies to strengthen the identity of teachers.

Key words: Andragogical strategies. Augustinian identity. Lay educational ministries.

1. Introducción

La educación es considerada como la base fundamental de cada persona. Le permite formarse profesionalmente y adquirir conocimientos que le ayudan a desarrollarse en el día a día. Es un proceso que abarca toda la vida, para esto, se debe tener en cuenta la motivación y el desempeño que ejerce el docente, el cual está en constante formación, dentro y fuera del aula, aplicando estrategias innovadoras como herramientas fundamentales. No hay duda de que la

participación de los docentes como garantes de los procesos de enseñanza, estudio, aprendizaje y evaluación son determinantes para el éxito académico.

Es necesario dotar al docente de herramientas no sólo para que sea un dador de clases, sino para que, por medio de su estado de ánimo, de su testimonio de vida y en el ejercicio de su rol profesional sea un motivador del aprendizaje. Para ello, la ciencia educativa se vale de diversas herramientas andragógicas, psicológicas, epistemológicas, didácticas, espirituales, entre otras, que buscan configurar a cada docente como responsable fundamental de la acción educativa.

Por esto, la Iglesia, en su condición de madre y maestra, ha contribuido significativamente en la formación integral tanto del docente como del estudiante, siendo ésta también la finalidad de la educación que incluye el desarrollo de todas las facultades humanas, la preparación para la vida profesional, la formación del sentido ético-.social, la apertura a la trascendencia y la educación virtuosa. Por su parte, ha dispuesto de los ministerios educativos laicos para que los educadores católicos perciban se sientan realizados en la praxis de su profesión por medio de la participación activa, de la constante búsqueda de la verdad, de la promoción de la interioridad, el ejercicio pleno de la libertad, la consolidación de la solidaridad, la amistad y la comunidad.

La Orden de Agustinos Recoletos en su pastoral educativa ha tratado de dotar a sus instituciones en este campo, con el fin de fortalecer una educación integral, holística y moral que formen la mente y el corazón bajo el ideal de san Agustín de Hipona. Ha dispuesto Ministerios Educativos Laicos Agustinianos con el fin de proporcionar a los docentes de herramientas, estrategias y recursos para que se sientan realizados en su praxis profesional. El educador agustiniano cree en el hombre, en sus posibilidades, se considera mediador desde una perspectiva alegre, humana y comprensiva, suscita el diálogo que encamina al estudiante desde el conocimiento hacia la verdad. Basa su misión en la creencia absoluta de que el amor potencia.

Sin embargo, en muchas instituciones educativas de la Orden de Agustinos Recoletos, todas estas orientaciones y programas quedan solo como un fundamento teórico, pues no se generan espacios que fortalezcan la identidad agustiniana y andragógicas en la que los docentes puedan fortalecerse en cuanto a sus intereses o necesidades personales bio-psico-sociales. De esta manera, en la presente investigación se busca proponer estrategias andragógicas para fortalecer la identidad agustiniana en los ministerios educativos laicos de los docentes del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo.

2. Planteamiento del problema

En el Colegio Agustiniano San Judas Tadeo, fundado en el año 1967, ubicado en la Calle Real de Puerta Caracas del Distrito Capital, perteneciente a la Orden de Agustinos Recoletos, en el cual, su comunidad educativa está estructurada por 925 estudiantes, 47 docentes, 17 trabajadores no docentes, 2 religiosos con dedicación total, 1 directivo religioso y 1 directivo laico; a pesar de ser una institución que está enmarcada teóricamente en los principios agustinianos se logra percibir serios problemas en cuanto a la falta de identidad agustiniana por parte de los docentes.

Esta situación trae consigo ciertas dificultades en el campo educativo. En el caso de la formación permanente de los docentes se han generado diversos programas y políticas que ciertamente buscan promover el rol del especialista como promotor de la enseñanza, sin embargo, son pocas las estrategias que a nivel andragógico permiten a los docentes fortalecerse motivacionalmente para su propio crecimiento personal y académico.

En este contexto, ante la falta de actividades, encuentros y compartir de saberes donde se puedan aplicar estrategias andragógicas que motiven a los docentes del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo ante las grandes dificultades generadas por la profunda crisis del país tales como: altos costos de la comida, fallas en el sistema eléctrico, falta de agua, problemas con el servicio del aseo urbano, falta de transporte lo que implica impuntualidad o inasistencia a las actividades académicas, entre otras; se están percibiendo diversos síntomas que evidencian esta problemática tales como: en primer lugar el estrés del docente. Definido por María del Carmen Rodríguez como:

Aquella excesiva activación psicológica y física que padecen los docentes como consecuencia de la interacción de los estímulos ambientales (clima del aula, relación con las familias del alumnado, relaciones con los compañeros del equipo educativo y centro, etc.,) y la respuesta idiosincrásica del individuo (teniendo en cuenta sus expectativas, locus de control, autoconcepto, forma de afrontar conflictos, etc.,) que puede desencadenar en problemas de salud y laborales (manifestaciones conductuales, actitudinales, psicológicas y fisiológicas)¹.

Ante esto, un segundo indicio del problema en esta institución educativa es la necesidad del docente de ser escuchado, generalmente a los profesores se les motiva aunque deben aprender a escuchar a sus estudiantes, a los padres-representantes, al personal directivo y demás miembros de la comunidad

¹ María del Carmen Rodríguez: ¿Estrés docente? Causas que lo generan y posibles soluciones. https://www.educaweb.com/noticia/2010/03/22/estres-docente-causas-generan-posibles-soluciones-4155/ [Consulta: 2020, Marzo, 20].

educativa; sin embargo, el docente como ser humano que razona, padece y actúa merece también espacios donde pueda ser escuchado y valorado, esto demuestra la importancia de su aporte en el ámbito sociocultural del campo educativo².

Asimismo, un tercer síntoma significativo del campo de estudio es la necesidad de espacios de silencio e interioridad, pues para M. Díaz: los docentes han olvidado el silencio y la interioridad³. Un cuarto signo de la problemática abordada es la falta de estrategias que generen recreación para el docente.

Por otro lado, un quinto síntoma en el área de aplicación de esta investigación es la necesidad de actualizarse ante la cantidad de información y cambios epistemológicos en la actualidad, considerando el uso inacabable de las múltiples tecnologías de la información, la comunicación, el internet, las enciclopedias virtuales hasta el implemento de estrategias de autoformación.

En relación con lo antes expuesto, se hace necesario analizar las causas que han generado la falta de aplicación de estrategias andragógicas para el fortalecimiento de la identidad del docente en el Colegio Agustiniano San Judas Tadeo, entendida como un planteamiento esencial de la calidad educativa determinada por la capacitación de los docentes, por ende, de la transformación de su praxis educativa en función del actual contexto de la sociedad del conocimiento.

De esta forma, se evidencian tres causas de la problemática expuesta: en un primer plano los docentes de la Institución están siendo vistos como seres acabados en su proceso de aprendizaje y no se están desarrollando cabalmente actividades o estrategias para la formación permanente, la cual se entiende como un proceso de actualización que le posibilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, pertinente y adecuada a los contextos sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende⁴.

Al faltar estos presupuestos teóricos, se conduce a los docentes del Colegio a no valorar la importancia de conocer, describir y comprender la visión que éstos deben tener acerca de su formación, sus vacíos y necesidades frente a retos siempre cambiantes, las fortalezas y debilidades de una práctica bastante compleja, en consecuencia, a no formular sus principales necesidades formativas, describirlas o jerarquizarlas. Además, es necesario que puedan reconocer las

² K, GARCÍA: Educación, compromiso social y formación docente. México. Iberoamericana, 2017, p. 239.

³ M, DÍAZ: Educación, evolución e individuación: aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*. 2, 89, Chile, 2001, p. 59

⁴ Marina CAMARGO; Gloria CALVO; FRANCO ARBELÂEZ; María Cristina; Maribel VERGARA; Sebastián LONDOÑO; Felipe ZAPATA y Claudia GARAVITO: "Las necesidades de formación permanente del docente". *Revista Educación y Educadores*, Nº 7. Bogotá. Universidad de La Sabana, 2018, p.81.

consecuencias o implicaciones de una determinada formación en el ejercicio profesional, en un esfuerzo por encontrar vínculos y disrupciones en la relación formación-praxis.

En otro orden de ideas, una segunda causa es el intento de convertir al docente del Colegio en un especialista en estrategias pedagógicas para la enseñanza pero se descuida la aplicación de estrategias andragógicas para la consolidación de su rol docente, puesto que en contraposición a la pedagogía, la andragogía sí considera que se debe educar a las personas según las características propias de la edad. Así, se basa en el perfil biológico, psicológico y social de su destinatario: el adulto. Esta educación se concreta en el acto andragógico, cuyos principios orientan la función activa del discípulo a través de la revelación del conocimiento, a partir del análisis⁵.

Por esto, las estrategias propias de la pedagogía son inaplicables a la formación de los docentes debido a la etapa de adultos en la que se encuentran esto implica una base filosófica, unos métodos, un currículo y una relación entre docentes distintas de lo concebido en la educación que es docente-niños. También, se debe hacer hincapié en que la educación de adultos no debe circunscribirse dentro de un aula, sino que el proceso andragógico tiene una relación directa con la vida, con la formación profesional de los adultos, a fin de facilitarles la adquisición cognitiva y las destrezas indispensables para ello.

Por otro lado, una tercera causa producto de la anterior es que el docente de la institución en la actualidad no está desarrollando para sí, por un lado, las capacidades cognitivas del adulto (el pensamiento comprensivo, crítico, creativo, la toma de decisiones y la solución de problemas), por otro lado, el desconocimiento general de los principios, valores, misión, visión, entre otros que identifican al docente de un centro educativo agustiniano.

En este contexto, los docentes del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo posiblemente se van convirtiendo en meros funcionarios garantes del proceso educativo, pero descuidan su necesidad de identidad y superación personal en la consolidación de su ser docente. De este modo, se determinan las principales consecuencias producidas por esta problemática en el campo de estudio de la presente investigación entre las que se pueden enumerar: el desconocimiento de las líneas, programas y recursos de la red EDUCAR en la consolidación de la pedagogía-andragogía agustiniana, aplicación inestable del Proyecto Educativo de la Orden de Agustinos Recoletos, poca formación en los valores y principios de la filosofía educativa agustiniana.

⁵ Paula ALONSO: «La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior". *Revista Electrónica Educare*, Nº 1. Universidad Nacional de Costa Rica, 2012, p. 25.http://www.una.ac.cr/educare.[Consulta: 2020, Marzo, 25]

Asimismo, la generación de un mal clima laboral, sobrecarga laboral, escasez de apoyo, la poca actualización en el rol docente, el desconocimiento de programas y políticas educativas; además del desprestigio general que recae sobre la profesión y las críticas permanentes a la que son los docentes sometidos, todo esto se puede transformar literalmente en el comienzo de la deserción, en la puerta de salida del sistema.

Por su parte, ante la emergencia educativa que presenta el país, ante la insistencia legislativa venezolana de sostener una educación laica, cada vez se hace más dificil la planificación, ejecución y evaluación de los diversos ministerios en los laicos establecidos en las instituciones educativas, convirtiendo cada reunión o celebración en una monotonía que no motiva la perseverancia de los docentes en el ejercicio de los ministerios laicos, por lo que se hace necesario para los docentes del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo generar un modelo de estrategias andragógicas que permita el fortalecimiento de la identidad agustiniana a través de la integración, creatividad y el impulso necesario en el ejercicio de dichos ministerios. Ante esto se formulan las siguientes interrogantes de investigación:

¿Cómo realizar una propuesta de un modelo de estrategias andragógicas que fortalezca la identidad los ministerios educativos laicos en los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo?

Para responder a este cuestionamiento surgen las siguientes preguntas específicas:

- A. ¿Cuáles son las estrategias andragógicas que podrían fortalecer la identidad agustiniana de los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo?
- B. ¿Cómo diseñar un modelo de estrategias andragógicas que fortalezca la identidad agustiniana de los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo?
- C. ¿Cuál es el fundamento teórico acerca de las estrategias andragógicas y su importancia para el fortalecimiento de la identidad de los docentes?
- D. ¿Cómo aplicar las estrategias andragógicas para el fortalecimiento de la identidad agustiniana de los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo?

3. Objetivos de la Investigación

a. Objetivo General: Proponer un modelo de estrategias andragógicas que fortalezca la identidad agustiniana en los ministerios educativos

laicos de los docentes de educación primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo.

b. Objetivos Específicos

- i. Identificar las estrategias andragógicas que permitan el fortalecimiento de la identidad agustiniana en los docentes.
- ii. Sustentar teóricamente la importancia de las estrategias andragógicas para el fortalecimiento de la identidad agustiniana en los docentes.
- iii. Diseñar un modelo de estrategias andragógicas que fortalezca la identidad agustiniana en los docentes.

4. Justificación de la Investigación

Las estrategias andragógicas están relacionadas con la educación permanente, las cuales se desarrollan a través de una praxis fundamentada en los principios de flexibilidad, participación y horizontalidad; cuyo proceso al ser orientado con características sinérgicas por el facilitador del aprendizaje, permite incrementar el pensamiento, la autogestión, calidad de vida, creatividad del participante adulto, con el propósito de proporcionarle una oportunidad para que logre su autorrealización. Se arguye entonces que esta investigación se justifica a nivel teórico pues se encuentra enmarcada en los aportes de diversos autores referidos a las estrategias andragógicas y el fortalecimiento de la identidad, propiciando en la praxis del docente un cambio en relación a la incorporación de herramientas que le permitan conducir un proceso didáctico adaptado al grado de madurez de sus estudiantes, convirtiéndose de esa manera en un mediador de los aprendizajes.

A nivel práctico, su relevancia viene dada por la obtención de resultados en el lugar donde se presenta la problemática, los cuales permitirán formular conclusiones concretas en las que se evidencie la realidad situacional, ofreciendo en consecuencia recomendaciones pertinentes dirigidas a brindar alternativas viables de solución a la problemática detectada.

A nivel educativo, la investigación se justifica ya que considera teorías educativas andragógicas aplicables a la praxis docente en la búsqueda del fortalecimiento de la identidad institucional lo que permite profundizar en las dimensiones integrales del docente.

Desde el punto de vista filosófico, la investigación consideró el fenómeno educativo como un proceso pragmático, humanista, iluminista y realista considerando rol docente desde el ámbito agustiniano, robinsoniano y de la

experiencia de Malcolm Knowles. Finalmente, a nivel teológico la investigación abarca la posición de la Iglesia desde las conclusiones del Concilio Vaticano II en cuanto a la educación como un ministerio educativo laico implicando la labor magisterial eclesial específicamente en la Orden de Agustinos Recoletos. De igual forma, se justifica a nivel metodológico, por cuanto el enfoque epistemológico seleccionado posibilitará el diseño de un instrumento válido mediante el juicio de expertos y confiable a través de la aplicación de una encuesta, la cual podrá ser utilizado en estudios posteriores relacionados con las variables propuestas, sirviendo a su vez, como antecedente de los mismos.

5. Marco referencial

Para dar sustento teórico a la problemática planteada se presentarán las teorías que iluminan la investigación, referidas a la importancia de la aplicación de las estrategias andragógicas para fortalecer la identidad agustiniana en los docentes de primaria del campo de estudio y la relevancia actual en los ministerios educativos laicos.

6. Andragogía

Los diferentes sistemas de enseñanza- aprendizaje que hoy se conocen, son el fruto de los esfuerzos de los antepasados. Ellos brindan una amplia gama de recursos aplicables a los diferentes tiempos del hombre en todas sus dimensiones. En el caso de este estudio, se analizará el sistema que se aplica, principalmente, a las personas de la segunda edad. Este sistema es el llamado andragógico, en el que los implicados, a diferencia de otros sistemas donde la atención primaria recae sobre el tutor, comparten responsabilidades en cuanto a la formación propia y colectiva.

Por esto, cuando un educador participa con aquel que se llama un adulto en situación de aprendizaje, él está en contacto con un ser que cambia algo en su comportamiento. El cómo de esta participación involucra a la andragogía, la cual es definida por Knowles, considerado como el padre de la Andragogía, como: el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender⁶. De esta forma, partiendo de la definición, el autor se genera un conflicto semántico fundamental que consolidará el aspecto formal de la ciencia andragógica, esto es la definición de adulto y la psicología de su aprendizaje.

⁶ KNOWLES, M. The modern practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy. NewYork.p. 298. https://www.umsl.edu/~henschkej/articlesa_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf [Consulta: 2020, Marzo, 30].

Ante esto, en el 2017 Cano expresa sobre el concepto de adultez que:

El concepto de adultez o ser adulto es un poco distorsionado, abstracto y subjetivo según quien le preguntes porque cada uno enfoca como quiere...Ser adulto o mayor no es solo entrar en la mayoría de edad ni tener más de 18 años, es tener la madurez biológica en los órganos reproductivos desde un punto de vista únicamente biológico, tal y como se considera en los animales. Sin embargo, a nivel psicológico y emocional esto varía muchísimo, por lo que ser adulto hoy se convierte en el estado de crecimiento psicológico y mental que marca a una persona que en el espacio, tiempo y persona conecta con la verdadera realidad social, que puede establecer una relación equilibrada consigo misma y con los demás⁷.

En este orden de ideas, el autor considera que debe existir un equilibrio fundamental en las dimensiones biológicas, psico-emocional y sociales para hablar de adultez. En forma tradicional, se ha definido al adulto conforme a su edad; es decir, a toda persona que oscila entre dieciocho y setenta años. Así, la adultez se extiende desde los veinte años clasificándose en tres tipos: la edad adulta temprana (de veinte a cuarenta años, la edad adulta intermedia (de cuarenta a sesenta y cinco años) y la edad adulta tardía (después de los sesenta y cinco años de edad).

No obstante, desde una concepción biopsicológica, el grupo andragógico de Nottinghan define al adulto como: un ser en desarrollo continuo, el cual, heredero de su infancia, salido de la adolescencia y en camino hacia la vejez, continúa buscando la plenitud de sus facultades como ser humano⁸. De esta forma, enumerando las diversas características del adulto se podrían resumir en: responsabilidad por sus acciones, capacidad de tomar decisiones propias, independencia financiera, comprensión para con los demás, capacidad para mantener una relación de pareja, pensar por sí mismo, ser crítico, creativo y precavido, coherencia de vida, tener un proyecto de vida consistente y automotivación ante los cambios emocionales.

En otro orden de ideas, al determinar la definición de adulto, se hace necesario puntualizar su proceso de aprendizaje, objeto material de la andragogía, para ello, parafraseando a Álvarez (1977) citado por Paula Alonso, se contemplan cuatro (04) postulados que rigen el proceso de aprendizaje andragógico, estos son: (1) el autoconcepto del adulto: el adulto es una persona autodirigida, (2) la acumulación de experiencias previas: estas experiencias se convierten en un

- 7 M, CANO: Antología de lecturas. México. Haciendas, 2017, p.46.
- 8 Paula ALONSO: "La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior". *Revista Electrónica Educare*, Nº 1. Universidad Nacional de Costa Rica, 2012, p. 19.http://www.una.ac.cr/educare. [Consulta: 2020, Marzo, 30]

recurso importante en el entorno educativo, (3) la disposición del aprendizaje por parte del adulto: este se motiva a aprender si puede relacionar lo aprendido con sus funciones sociales, (4) la aplicación del conocimiento: el adulto desea su aplicación inmediata mediante la resolución de problemas.

Por otra parte, el mismo autor considera que deben existir siete (07) elementos para consolidar el aprendizaje en el adulto: (1) establecer un ambiente adecuado en el cual se debe propiciar un ambiente cálido, de diálogo y de respeto mutuo, en el cual, los participantes interactúen sin temor, (2) Planeamiento de la lección por la que el facilitador de la sesión debe planificar, concienzudamente, el tema y la metodología por usarse y explicar cuál es el propósito de cada uno de los procedimientos (técnicas) para llegar al descubrimiento del nuevo conocimiento, (3) diagnóstico de las necesidades de estudio, es decir, se debe construir un modelo basado en competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que intervienen en el proceso educativo del aprendiente, con el fin de ayudarlo, (4) establecer objetivos que consiste en transformar las necesidades detectadas en el elemento anterior, para convertirlas en objetivos significativos y medibles, (5) elaborar un plan de estudios el cual contenga objetivos, recursos y estrategias para alcanzar los objetivos, (6) realizar actividades de estudio tales como: investigación individual, debates, conferencias, diálogos, entrevistas, panel, lecturas, juego de roles, análisis de casos, asesorías, entre otros, (7) evaluar los resultados del estudio, por lo que se deben desarrollar instrumentos eficientes para evaluar los resultados del proceso andragógico.

De esta forma, se entiende a la andragogía como un proceso educativo original y adaptado a la etapa de la adultez los cuales tienen necesidades bien diferenciadas al proceso de la infancia tales como: la necesidad de saber (comprendido en tres áreas: cómo va a llevar a cabo el aprendizaje, qué es lo que va a aprender, por qué ese aprendizaje es importante), el autoconcepto de participante y sujeto de la educación (no es un estudiante dependiente sino un constructor de su proceso de aprendizaje), el papel de la experiencia (el adulto posee historia de vida, estilos de aprendizajes, motivación, necesidades, interés y objetivos).

En este orden de ideas, también se han de considerar, la disposición y orientación del aprendizaje (está centrado en la vida, la tarea o el problema) y la motivación (ciertamente los adultos responden a motivadores externos como: mejores trabajos, promociones, salarios más altos, entre otros; los motivadores más importantes son los internos: el deseo de incrementar su satisfacción laboral, autoestima, calidad de vida, otros).

7. La identidad agustiniana en el rol docente

El término identidad proviene del latín *identitas*y éste de *idem* que significa lo mismo, es una de las definiciones más complejas que genera un gran interés a nivel de la filosofía y la psicología, Para definirla, han surgido a lo largo de los años de estudios científicos diferentes teorías. Para fines de esta investigación se manejará la siguiente definición: se comprende como aquel núcleo del cual se conforma el yo. Se trata de un núcleo fijo y coherente que junto a la razón le permiten al ser humano interactuar con otros individuos presentes en el medio⁹.

De esta manera, la formación de la identidad es un proceso que comienza a configurarse a partir de ciertas condiciones propias de la persona, presentes desde el momento de su nacimiento, junto a ciertos hechos y experiencias básicas. A partir de lo anterior, la identidad se forma otorgando una imagen compleja sobre la persona misma, la que permite actuar en forma coherente según lo que se piensa. Un factor determinante al hablar de identidad es el contexto sociocultural en el que el individuo se encuentra inserto, debido a esto se habla de identidad nacional, cultural, política, institucional, escolar, eclesial, entre otros.

De esta forma, para hablar de identidad agustiniana se debe comprender primero que es una forma de adoptar en la persona un itinerario cristiano, intelectual y espiritual en la experiencia de san Agustín de Hipona que ha cautivado en diversos campos de vida a través del tiempo considerando las numerosas referencias que su extensa producción escrita recogen sobre la persona humana.

Hablar del docente con identidad agustiniana obliga reconocer el rol del docente como facilitador y del estudiante como sujeto activo, estableciendo una relación profunda en la que ambos se enriquecen cumpliendo el principio enseñando se aprende. Para ello el docente debe cumplir un perfil centrado en la caridad. El primer ítem a considerar en rol del docente agustiniano debe ser su vocación, san Agustín expresaba que: la principal vocación de un maestro es enseñar lo bueno y refutar lo malo¹⁰. San Agustín hablando de su experiencia, ejerció durante años la docencia por intereses personales, prestigio y dinero; lo que le llevó a renunciar en su rol de profesor aun cuando su vocación era ejemplar, descubriendo más tarde que sólo se puede educar desde el amor gratuito.

⁹ Armando Rodríguez: Qué es la identidad. https://www.gestiopolis.com/que-es-la-identidad/. 02/04/09[Consulta: 2020, Julio 23].

¹⁰ Agustín de HIPONA: Sobre la Doctrina Cristiana. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1957, Tomo XV, p.122.

Otra de las características que resalta Agustín es el buen ejemplo como lección, pues manifiesta que, el que enseña bien y vive mal es, como una cotorra que repite lo aprendido y un ladrón que habla de lo ajeno. Dada ésta responsabilidad Carlos Novella expresa que: el docente debe evaluarse constantemente en su actitud, interior, formación y toma de decisiones¹¹. En este orden de ideas, al alimentar la vocación así como exteriorizar con el ejemplo el rol docente fomenta la alegría en la enseñanza, pues por ella, se estimulará la exposición y no permitirá que el estudiante llegue cansado a la narración y no se encuentre confundida su mente con la enseñanza.

En los procesos de enseñanza-aprendizaje el estudiante debe ser parte activa y el docente debe ofrecerle esa oportunidad motivándolo con alegría para conseguirlo. El docente agustiniano debe ser un mediador del entusiasmo, valiéndose de material formativo como eje de transmisión de alegría, para ello, debe orientarlo hacia la interioridad, a lo más íntimo del ser donde habita la verdad según el Doctor de la gracia. Por experiencia personal, el santo de Hipona advertía que la educación exterior que recibía no le preparaba para enfrentar el desorden interior en su adolescencia, por ende, cayó en confusiones intrínsecas: Enseña con alegría. La tristeza seca el alma y quita a las palabras su frescor¹².

Un aspecto fundamental en el docente agustiniano debe ser la humildad. El Águila de Hipona aconsejaba que: la humildad es el medicamento que sana el tumor de la soberbia¹³. La humildad establece un vínculo docente-estudiante que propicia diálogo, atención y cultivo de interioridad. Aceptar los errores personales, reconocer los aportes de los estudiantes son indicadores del docente humilde que aprende al enseñar, así mismo debe orientar al alumno a no vanagloriarse y compartir sus conocimientos adecuadamente con sus compañeros.

Una de las características que hay que erradicar es el castigo físico como método contrario a la educación. San Agustín lamenta esta aplicación en las instituciones educativas de su tiempo para conseguir el éxito social. Asimismo, condena estas prácticas ya que atentan contra la integridad de los estudiantes y son poco eficaces en la enseñanza, para ello propone el ejemplo del maestro en

¹¹ Carlos NOVELLA: Las Cualidades del Maestro según la Pedagogía agustiniana en *Confessiones, De catechizandis rudibus, De magistro y De doctrina christiana.* Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Madrid, 2014, p. 57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132197[Consulta: 2020, Julio 25].

¹² Agustín de HIPONA: Sobre la catequesis de los principiantes. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Tomo XXXIX, 1988, p.233.

¹³ Agustín de HIPONA: Sobre la Música. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1988.

cuanto al trabajo, la bondad y la habilidad para despertar curiosidad. Finalmente, un docente agustiniano no podría entenderse sin el establecimiento del amor como elemento dinamizador de la enseñanza. La vida de san Agustín tuvo como eje principal el amor, amar y ser amado era lo más importante.

Al existir amor verdadero en la enseñanza, el conocimiento jamás será mal empleado. El docente agustiniano debe aplicar la filosofía de la inteligencia y el corazón, la cual, expresa que el amor mueve y potencia el conocimiento pues no se entra en la verdad sino por el amor. Se hace evidente que hacer gravitar un perfil del educador agustiniano tiende a dificultarse por la riqueza que dejó el Doctor de la gracia, sin embargo, se hace necesario dar estas líneas confiando en la vocación docente como agente, guía e impulsor de la transformación social que cree en el hombre, en sus posibilidades, desde una perspectiva alegrecomprensiva, suscita el diálogo que encamina al estudiante desde el conocimiento hacia la verdad.

8. San Agustín y el rol del maestro exterior

Diversos títulos han sido adjudicados a través de la historia a san Agustín de Hipona por sus múltiples pensamientos y variadas ciencias entre ellos en el campo educativo es considerado como el primer pedagogo moderno. A fines de esta investigación se resumirá su pensamiento educativo en el contexto medieval donde la educación era generalmente dirigida a los adultos como una formación en la fe

Aurelio Agustín nace en Tagaste, hoy Argelia el 13 de noviembre del 354 y muere en Hipona el 28 de Agosto del 430. Sus padres, Patricio y Mónica, se preocuparon constantemente por su formación académica por lo que fue formado bajo el trívium medieval en gramática, literatura y retórica. Perteneció a corrientes filosóficas como el maniqueísmo, el escepticismo académico y el neoplatonismo hasta consolidarse como filósofo cristiano posterior a su conversión mística.

Entre las profesiones que el Águila de Hipona asumió en su vida, una de la más determinantes que le acompañó hasta la muerte fue la docencia, pues incluso después de convertido al cristianismo, en los escritos de sus múltiples obras, en su entrega al sacerdocio y al episcopado le permitieron convertirse en una universidad ambulante al servicio de la Iglesia y los más desfavorecidos. Su teoría filosófica de la educación está influencia por lo que se conoce como teoría iluminista siendo desarrollada en sus obras: El Maestro, Confesiones, Sobre la Doctrina Cristiana y La Catequesis para los principiantes.

San Agustín de Hipona da a la interioridad el puesto de valor raíz fundamental en su pensamiento pedagógico. Cabe destacar que la noción de interioridad abarca un horizonte de conceptos que comprenden áreas filosóficas, teológicas, psicológicas y espirituales, es una dimensión humana común a todos los seres racionales que buscan la trascendencia y la felicidad como fin último. No cabe duda que la muerte de la metafísica en la mentalidad moderna así como el triunfo del monismo en sus formas múltiples del positivismo y materialismo han influido enormemente en el modo actual de concebir al hombre.

Al hablar de interioridad en términos agustinianos se debe emplear el concepto de alma como parte incorporal, invisible a la vista y superior en sus poderes en relación al cuerpo, como lo expresa Solignac: se trata de una realidad sin la cual, sea lo que sea el término empleado, el humano no es humano¹⁴. En este orden de ideas, se ha hablado mucho de un dualismo, en término platónico y plotiniano que formó la plataforma filosófica sobre la cual Agustín edificó su metafísica y epistemología. De hecho, esta filosofía es fiel representante en la experiencia humana, pues describe la lucha moral o existencial en cuanto a la condición humana.

La conversión filosófica de san Agustín, se puede comprender como una conversión hacia la metafísica, al descubrimiento del Ser, por medio del camino interior conduciéndole a aquella luz interior arraigada en el innegable hecho de su existencia. Esto describe que, el yo agustiniano participa de un lenguaje metafísico. Por su parte, Federico Sciacca denomina esta experiencia de Agustín como la teoría iluminista de la inteligencia, término empleado en otras doctrinas semejantes como la filosofía de los vedas, en Heráclito, en los estoicos y en Platón¹⁵. Incluso éste último llama luz al Sumo Bien, porque hace visible y cognoscible a todas las cosas, es un sol intelectual, que envía infinitos rayos los cuales se conocen por la inteligencia.

La teoría iluminista agustiniana, parafraseando a Sciacca, está comprendida en tres aspectos: (1) El hombre posee la luz natural de la razón que le ha sido dada por el Sumo Bien, con la cual juzga acerca de las cosas, (2) La luz de la inteligencia o la intuición de las primeras verdades inteligibles, también ella natural y creada, pero que, con el fin de que pueda el hombre conducirse y permanecer en el orden de la verdad, está sostenida por el Sumo Bien mismo; esta intervención es la luz especial así como (3) La luz de la gracia para las verdades sobrenaturales, que es absolutamente gratuita y no ya de orden humano o racional. Las dos últimas formas de iluminación no anulan la razón, antes bien la elevan.

¹⁴ A. SOLIGNAC: Homme Intérieur, en Dictionnaire de spiritualité ascétique et mystique. Paris: Marcel Ville, 1980, p. 23.

¹⁵ Federico SCIACCA: San Agustín. (1era ed.). Barcelona: Morgan, 1955.

A nivel educativo san Agustín cristianizó la Paideia griega. Desarrollando no una pedagogía o una enseñanza común, sino una pedagogía del interior, es decir, no solo enseña hablar bien, sino también a pensar y obrar bien. En su obra *Sobre el Maestro* san Agustín refleja gran parte de su pedagogía. Para el Hiponense no puede haber educación sin lenguaje. El que habla para aprender lo hace también para enseñar: Se hablaba de un recordar que en el fondo es un enseñar, no tanto a los demás, sino a sí mismo. Así la finalidad del lenguaje es doble: tanto enseñar como recordar.

Sin embargo, la educación se funda en una realidad que supera los esfuerzos del maestro o de cualquier método de enseñanza. Tiene que haber un acto interior por parte del alumno. Por medio de la enseñanza las ideas pasan de un espíritu a otro, del maestro al discípulo. El maestro enseña la verdad, el acto de saberlo es del discípulo que la hace suya. La enseñanza es una incitación a la misma, una búsqueda, que no es pasiva. El mundo sensible, donde se ejercita el discípulo, es el de los sonidos o palabras, que son signos sensibles, con los cuales se expresa el contenido del mundo que no es sensible, es decir el mundo invisible, que es el mundo interior del mismo hombre.

Habiendo entonces en el hombre algo que lo trasciende, san Agustín expone su doctrina filosófica del Maestro Interior, la cual, es una verdad que no es engendrada por las palabras o por convención humana, es más bien lo que trasciende al alma, es la presencia de una Verdad interior. Etienne Gilson aporta sobre esto que: se pueden utilizar muchas metáforas para nombrar al Maestro Interior, tal como: sol inteligible a cuya luz, la razón ve la verdad, el Maestro interior, que responde de dentro a la razón que le interroga¹⁶. Dentro de estos términos los cristianos lo asociaron a Jesucristo. En torno a esto, se puede deducir del pensamiento agustiniano que la verdad se revela a quien la ama. Asimismo, siendo universal, es común a todos, es inmutable y eterna. Por lo tanto, hay una sola verdad, un solo Maestro interior, en el cual todos los hombres se comunican, se entienden y se aman. La veracidad racional brota de la Verdad que excede a la razón. Para estar presente con el yo interior se necesita querer conocer solo la verdad y no pensar en nada que no sea ella. El pensamiento es testimonio del Sumo Bien, de la verdad maestra que está implícita en el ser, pero que dicta y alimenta desde dentro.

De esta forma, los docentes o maestros exteriores siendo mediadores del maestro interior, desarrollan una serie de virtudes que el agustinismo ha promovido a través del tiempo como los valores pedagógicos agustinianos. Objetivamente hablando, el rol y ejemplo del docente se encuentran como en un escaparate

¹⁶ Etienne GILSON: La Filosofia de la Edad Media. (2da ed.). Madrid: GREDOS, 1985, p. 122.

social donde el auditorio examina y atiende hasta el más insignificante detalle de su personalidad. De este modo, la Federación Agustiniana Española, reconocida por el aporte de líneas pedagógica considera que el pensamiento agustiniano impulsa para la educación un panorama de virtudes sintetizadas integralmente en cinco valores que encierran otros específicos que buscan responder a la realidad sociocultural actual sin saturar el proceso con gran diversidad, estos son:

En primera instancia se encuentra la interioridad, la cual en la actualidad es un valor o término que escasamente se escucha ocasionando que el hombre permanezca volcado hacia la exterioridad no destinando tiempo para la reflexión, el silencio y la contemplación. Asimismo el filósofo Francesc Torralba manifiesta que: una educación de calidad requiere educar la interioridad pues es una dimensión de todo ser humano que no percibe, no puede tocarla, ni verla, pero es lo más esencial que hay en la persona definiendo su ser¹⁷.

Para san Agustín, la interioridad se caracteriza en tres aspectos. El primero es "no salgas fuera de ti; entra en ti mismo", es una invitación que busca evitar la dispersión, invertir tiempo para estar y hablar consigo mismo, considerando a la persona como la tarea más importante de su vida no olvidando la relación en el entorno y con los demás. En segunda instancia, el Doctor de la gracia propone "volver al corazón", con la intención de alojarse en el mundo interior, decidir el propio destino, pasear por los sentimientos y encontrar la verdad.

El último paso es "trasciéndete a ti mismo", con el fin de superarse y tener esperanza pues sin la trascendencia la interioridad se convierte en narcisismo, retraimiento y fría soledad. El docente para educar en cuanto a la vida interior debe sumergirse en estos pasos pues sin interioridad puede convertir su profesión en inercia, rutina y carrera infinita sin dirección ni meta. Las principales dificultades que se podrían encontrar para ser verdaderos pedagogos de la interioridad es el miedo al silencio, el no tener capacidad de asombro y apatía para crecer desde dentro, es decir un vacío existencial.

El segundo valor es el educar en la verdad es estar en constante búsqueda para encontrarla y abrazarla, pues es en el hombre interior donde habita la verdad. Para el docente, el vivir y enseñar en la verdad estará el indicador principal del tipo de maestro que es y que aspira ser. Agustín expresa que: Solo se dice bien lo que se dice con verdad. Un buen maestro no es esclavo de sus palabras. Al contrario, las palabras son esclavos suyos¹⁸, la función del maestro

¹⁷ Francesc TORRALBA: Esos valores que nos unen. Barcelona: Aldeas Infantiles, SOS, 2002, p. 1020.

¹⁸ Agustín de HIPONA. Sobre la Doctrina Cristiana.

es desarrollar un acercamiento del alumno a la verdad, pues ésta es la marca distintiva del buen maestro.

Por otro lado, un tercer valor es la educación para la libertad invita a la humanización; el docente que vive y forma para este valor debe tener en cuenta que el hombre sólo es libre cuando no es esclavo de su descontrol, de su soledad o sinsentido de la vida. La libertad es el valor fundamental para la convivencia humana. San Agustín, sin embargo, coloca ciertas limitantes para no caer en esclavitud pues "una libertad sin control, más que libres nos hace libertinos". Cabe destacar que el educador en libertad no impondrá nunca ideas ni comportamientos en el estudiante, no estará por encima, que se limita a ir por delante.

Por su parte, el cuarto valor es educar para la amistad siendo uno de los temas recurrentes en la población juvenil debe permitir a los docentes salir de una mentalidad funcional y transmitir sus experiencias afectivas como vehículos de conocimiento. El Doctor de la gracia consideró en toda su vida muy importante la amistad, manifestaba que: sin amigos no vale la pena amar alguna cosa de este mundo¹⁹. El docente que es amigo no coloca barreras para hablar temas concernientes a los sentimientos y emociones, sino que aprovecha esos recursos como fortaleza cognitiva.

Finalmente, el quinto valor es al educar para la solidaridad, en el cual, san Agustín da un equilibrio entre el amor y la justicia expresando que: el verdadero amor consistirá en amar a los otros porque son justos o para que sean justos²⁰. Se hace necesario que el educador tenga una visión completa y real de la sociedad, implicando su historia para inculcar un amor sano en el mundo actual, de esta forma se podrían obtener proyectos de servicio comunitario para resolver situaciones como: miseria, hambre, analfabetismo, víctimas de la violencia y odio; así como las propuestas modernas de ONGs como implicación en la sociedad. Cabe destacar, que los profesores al vivir coherentemente estos valores experimentarán la alegría de la educación por identificación o contagio, compartiendo con toda la comunidad educativa su sensibilidad ante las crisis existenciales actuales. La educación en valores podría convertirse en una enseñanza pobre, ocasional, episódica o marginal si sólo se plantea el formarse teóricamente o en caso contrario puede ser enriquecedora, integral, de gran relevancia, dependiendo del dinamismo y la calidad de la enseñanza. Es un tema más del ser docente que del hacer del mismo.

¹⁹ Agustín de HIPONA: Carta 130. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Tomo XI, 1972, p. 115.

²⁰ Agustín de HIPONA: De la Trinidad, Tomo IV, 1975, p. 375.

9. La educación popular y ciudadana de Simón Rodríguez

Don Narciso de Jesús Carreño Rodríguez, nacido en Caracas, Venezuela el 2 de octubre de 1769 y fallecido en Amotape, Perú el 28 de febrero de 1854, fue un venezolano educador, político y prócer de trascendencia, quien se convirtió en la voz más progresista en su tiempo, porque fue el más preocupado por la difusión de la educación popular. Es importante, para fines de esta investigación el determinar que Simón Rodríguez no conoció el término de andragogía pero sí considero de vital importancia la educación de los ciudadanos en el marco de la importancia que ésta recibía de la época de la ilustración sobre todo en el fundamento de las Repúblicas en el nuevo continente.

Para la época diversos movimientos, como la Revolución francesa influenciaron en el pensamiento de Rodríguez, caracterizados por el individualismo crítico, la igualdad, la universalidad, la tolerancia, la libertad y la propiedad, haciendo énfasis en los principios de libertad, dignidad y felicidad. Estos movimientos exigían un cambio de los modelos educativos en el cual se hace énfasis por la necesidad de una educación permanente en pro de la construcción que conlleva el cambio sociopolítico inminente.

Esta corriente influyente a nivel de Europa y se traslada a las colonias americanas, especialmente a Caracas a través de las bibliotecas familiares donde aquellos con recursos suficientes como los Bolívar, Palacios, Carreño, entre otros; bibliotecas a las cuales Rodríguez accede en diversas oportunidades, a través de las cuales se ilustra en los modelos educativos y paradigmas que se aplicaban en Europa, esto sumado al material bibliográfico que obtuvo como maestro de primeras letras de la escuela de Caracas. Por lo que en la praxis desarrolló su originalidad educativa evidenciada en sus obras y en su resultado más evidente: la educación de Simón Bolívar.

Entre las principales obras de Simón Rodríguez se tienen: Reflexiones sobre los defectos que vician la escuela de primeras letras en Caracas y medio de lograr su reforma por un nuevo establecimiento (1794), Sociedades americanas, cómo serán y cómo podrían ser en los siglos venideros (1828), Luces y Virtudes (1840), Extracto sucinto de mi Obra sobre la Educación Republicana (1849) y Consejos de amigo dados al Colegio de Latacunga (1851). Estas obras reflejan el minucioso deseo de Simón Rodríguez de cimentar las bases republicanas en un sistema educativo de original, virtuoso, de calidad y profundamente americano.

En la propuesta educativa de Simón Rodríguez resaltó la importancia del proceso mediante el cual el hombre americano debe adquirir las primeras nociones de las cosas, también da a entender la capacidad de cada individuo de poner en uso dichos conocimientos a lo largo de su vida y en pro del país. De este modo, la construcción de la patria será más positiva o eficiente a medida

que las generaciones de relevo se dediquen a mantener y perfeccionar, considerando que perfeccionar es más adecuado que mejorar cuando de calidad de vida se trata.

Ante esto, existen tres protagonistas en todo proceso educativo, de cada uno de ellos Don Simón Rodríguez tenía expresos ideales y definiciones claras, tales protagonistas son: la educación, el maestro y el alumno. La educación popular de Rodríguez busca formar personas o auténticos ciudadanos, para ello se hace necesario distinguir de ésta y la instrucción por lo que señala en Luces y Virtudes (1840): instruir no es educar, ni la Instrucción puede ser un equivalente de la educación, aunque instruyendo se eduque²¹.

En esta distinción, se hace una crítica fundamental a la pedagogía de la época que sólo se quedaba en los argumentos doctrinales y teóricos, era necesario trascender a la práctica, por ello en el mismo texto sentencia: "Enseñen y tendrán quien sepa; eduquen y tendrán quien haga". Esta premisa enjuicia directamente el problema de la niñez y la juventud: instruir es actividad de dar conocimientos, de saberes; mediante información se deposita aquello que se ha ignorado; en contraste a esto, educar implica ir en la consolidación del hombre integral y no sólo del hombre pensante.

Ciertamente, el proceso de educación por medio de la razón debe ser el primer paso, sin embargo, debe fundamentarse cada contenido por medio de la praxis cotidiana para cambiar la conducta y consolidar la voluntad, ante esto, el pensador de la América expresa: "Sólo la educación impone obligaciones a la voluntad" por tanto, en el sistema educativo republicano, la autoridad se forma en la educación porque en ella se crean voluntades. Por esto, ante la pregunta a quién debe enseñarse, la respuesta inmediata del maestro del Libertador es: "¡a todos!, la instrucción debe ser nacional... Respóndase si los pobres no tienen derecho a saber; si el labrador, el artesano, el tendero, han de ser bestias" De esta forma, la educación es propiciada como un derecho humano fundamental.

Otro principio fundamental en la educación de Simón Rodríguez es que la escuela debe ser obligatoria, por ello escribe: La sociedad debe no solo poner a la disposición de todos la instrucción, sino dar los medios de adquirirla, tiempo

²¹ Simón RODRÍGUEZ: Luces y Virtudes. En: *Simón Rodríguez Obras Completas: Cartas de Simón Rodríguez 1824-1853*, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, 1830, p. 2.

²² Simón RODRÍGUEZ: Luces y Virtudes. En: Simón Rodríguez Obras Completas: Cartas de Simón Rodríguez 1824-1853, p. 2.

para adquirirla, y obligar a adquirirla²³, en esta escuela no sólo debe instruirse en las letras, sino que el primer paso son las ideas.

Por último, cabe determinar algunas características del proyecto de educación popular que Simón Rodríguez contemplaba que debería asumir el rol político en tanto había que formar personas útiles y con voluntad de trabajo para superar la situación de depresión en que se hallaba la América, estas fueron plasmadas en el proyecto de educación popular ejecutado en Chuquisaca Bolivia:

(1) Su carácter inclusivo que tomaba en cuenta la incorporación de los niños pobres, de ambos sexos, (2) Las condiciones, pues para la época, los espacios eran casas acomodadas y aseadas, los estudiantes eran debidamente alojados, vestidos, alimentados, curados y recibían la instrucción de buenos maestros conocedores de los oficios de albañilería, carpintería o herrería, como base de la educación para el trabajo y la cualificación de los conocimientos de la mecánica posteriores a ellos, en relación a la mujeres otros oficios propios de su género considerando sus fuerza.

Por otro lado, (3) el carácter social, con ella, se percibía la ocupación a los padres de los niños recogidos para el trabajo los cuales eran socorridos cuando eran inválidos como parte del plan de formación práctica de los mismos. Esta escuela donde los mismos niños aprendían de las labores sociales de atención a los minusválidos o inválidos, permitía manejas los propios fondos por los niños, además de subvencionar, auxiliar, socorrer y amparar los miembros de aquella sociedad. Evitar que las niñas cuando fueran mujeres se prostituyeran o usasen el matrimonio como medio de asegurar su subsistencia.

Por su parte, (4) se debe fomentar un espacio para la liberación que permita el encuentro, había ocupación de día, en la noche se retiraban a sus casas, y aquellos que querían quedarse, se quedaban. (5) Un espacio para generar conciencia ciudadana, no había matrícula, no había un determinado número de niños o padres, todos entraban voluntarios, acorde con sus necesidades. A su vez, esta escuela formaba a los jóvenes para asumir el proyecto en otras ciudades. Es decir, era formadora de maestros, de aquí su importancia para el análisis andragógico actual.

Otro aspecto, (6) La voluntad y ser útiles, que planteaba instruir y concienciar en el trabajo creador, asignar tierras y auxiliarlos en sus establecimientos. Asimismo, (7) se hace necesario conocer nuestros propios idiomas, Rodríguez planteaba este proyecto hablar las lenguas originarias. Antes que el latín, lo medos o egipcios. (8) un aspecto esencial era el tema de la dignidad, el cual se convierte en un principio de la educación popular que propulsó Rodríguez, para

²³ Simón RODRÍGUEZ: Luces y Virtudes. En: Simón Rodríguez Obras Completas: Cartas de Simón Rodríguez 1824-1853, p. 2.

ello, era necesario educar acerca de la liberación del hombre y la mujer a partir del trabajo colectivo, así como de la posibilidad de evitar la explotación por necesidad, convertidos en ciudadanos, evitaba que se les comprase la conciencia o fueran utilizados para fines perversos.

Por último y no menos importante, el planteamiento del método pedagógico, este consistía en enseñar a pensar, reflexionar con cabeza propia, no por medio de la repetición. Al enseñar cosas útiles, desde el trabajo se promocionará un espacio para la libertad, para la pregunta y no para la esclavitud de conciencia, quedando fundamentado esto en su famoso pensamiento en la defensa de Bolívar (1830):

Por falta de lógica en los padres, de celo en los gobiernos y de pan en los maestros, pierden los niños el tiempo leyendo sin boca y sin sentido, pintando sin mano y sin dibujo, calculando sin extensión y sin número. La enseñanza se reduce a fastidiarlos, diciéndoles a cada instante y por años enteros: así, así, así y siempre así, sin hacerles entender porque ni con qué fin; no ejercitando las facultades de pensar²⁴.

De esta forma, se puede concluir que el pensamiento educativo robinsoniano sigue siendo un ideal o tarea fundamental no sólo para el ámbito andragógico, sino para las distintas visiones (filosóficas, políticas, sociológicas, psicológicas, entre otras) que abarca la educación, de manera especial los actores que en ella están inmersos: la sociedad, la familia, los estudiantes y muy significativamente los maestros.

10. La Andragogía de Malcolm Knowles

Malcolm Sephard Knowles, llamado el padre de la andragogía, es originario de Montana, Estados Unidos, nacido en el año 1913 y fallecido en 1997. A pesar de que el término andragogía ya había sido acuñado por Alexander Kapp en 1833 tras describir el rol educativo de Platón también fue utilizado por Eduard Linderman en su obra, fue Knowles quien lo impulsó por medio de su teoría acerca de la educación para adultos como el arte y la ciencia de ayudar a adultos a aprender. Su fundamento filosófico parte del humanismo, del pragmatismo y los marcos existenciales de John Dewey, Maslow, el mismo Linderman y Carlo Rogers. De esta forma, en un tiempo donde la psicología reclama un espacio fundamental en el campo científico, Knowles revoluciona

²⁴ Simón RODRÍGUEZ: Luces y Virtudes. En: Simón Rodríguez Obras Completas: Cartas de Simón Rodríguez 1824-1853, p.34.

con su propuesta acerca de que los adultos necesitan ser participantes activos en su propio aprendizaje.

Para desarrollarla, el padre de la andragogía escribió una vasta obra entre las que se destacan: Andragogy, notpedagogy. Adult Leadership (1968), the adult education movement in the United States (1977), the modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (1980), Andragogy in action: Applying modern principles of adult education (1984) y the making of an adult educator: An autobiographical journey (1989). En cada una de ellas manifiesta que los adultos aprenden de manera diferente a los niños y que los profesores en su rol de facilitadores del aprendizaje deberían usar un proceso diferente para facilitarlo.

Para desarrollar su teoría, Knowles debe hacer la distinción entre pedagogía y andragogía. Cuando el autor conoce el término andragogía, le parece un concepto organizador adecuado de lo que se conocía desde la experiencia y la investigación de las características únicas de los estudiantes adultos. En su obra explicaba insistentemente en 1990 que: "pedagogía" deriva de las palabras del griego paid, que significa "niño" y agogus, que significa "dirigir". Entonces, pedagogía significa literalmente "el arte y la ciencia de enseñar a los niños" De esta forma, se hace necesario cambiar el término "paid" por "andras" cuyo significado es "hombre".

En el marco de esta distinguió, en la obra The modern practice adult education en su edición de 1970 que la pedagogía es una ideología y que la andragogía buscaba ir más allá, es decir convertirse en un sistema de principios alternativos que no excluye los principios que la pedagogía ha aportado, es decir, la andragogía no es excluyente sino interdisciplinaria, mientras que la ciencia educativa de los niños si discrimina. Sin embargo en 1990, madura más la relación de ambas disciplinas las considera extremos de un mismo espectro, es decir dos modelos alternativos que el educador debe contemplar que deben robarse como hipótesis en cada situación particular.

Para acentuar más la distinción entre ambas disciplinas, Knowles considera que se debe responder al problema de cuándo se debe considerar al estudiante como adulto, a lo que responde en 1980 que: una persona es adulta en la medida en que el individuo desempeña roles sociales típicamente asignados por nuestra cultura a aquellos que considera adultos, como el rol de trabajador, esposo/a, pariente, ciudadano responsable, soldado²⁶, por esto, para el padre de la andragogía el desarrollo social es en el adulto tan importante como la maduración mental y psicológica en el niño.

²⁵ Malcolm KNOWLES: Adult learner. A neglected species, (4taed.), Houston: Gulf Publishing Company, 1990, p. 54.

²⁶ Malcolm KNOWLES: Adult learner. A neglected species, p. 24.

Por su parte, desde una perspectiva psico-emocional una persona es adulta cuando su autoconcepto es el de persona adulta: "una persona es un adulto en la medida en que el individuo se percibe a sí mismo o a sí misma como esencialmente responsable de su propia vida" (ob. cit.). Ante esta generalización se podría caracterizar puntos de diferencia entre el estudiante niño y el adulto considerados por Knowles: El clima en el modelo pedagógico generalmente es tenso, de poca confianza, formal y distante debido a que está orientado por la autoridad y la competitividad; por su parte, el clima andragógico es relajado, confiable, mutuamente respetuoso, informal, cálido, apoyado en la colaboración y el apoyo.

Por otro lado, en cuanto a la planificación pedagógica, la fijación de objetivos y al diagnóstico de necesidades, básicamente son desarrolladas por el docente. Sin embargo, en el plano andragógico, son desarrolladas mutuamente por los participantes y el facilitador. Asimismo, si se hablara del diseño de planes de aprendizaje, en el modelo pedagógico se desarrollan los contenidos propuestos por el docente, las unidades didácticas del curso por medio de una secuencia lógica y sistemática, pero en el modelo andragógico, se desarrollan contratos de aprendizaje y su secuencia es por disposición.

Finalmente, las actividades de aprendizaje para los niños son bajo el modelo de técnicas de transmisión o lecturas dirigidas. En el aprendizaje adulto se desarrollan preferiblemente los proyectos de investigación, los estudios independientes y las técnicas que parten de la experiencia. Las evaluaciones en los niños deben ser normativas reguladas por el docente mientras que en los adultos se da por evidencia del desempeño, validada por los compañeros de clases así como de los docentes referidos siempre a criterios.

Ante esta distinción, Knowles avanza en supuestos fundamentales que son necesarios para concebir al adulto como sujeto de la andragogía siendo un determinante la motivación de los mismos a aprender. Las personas adultas tienden a estar motivadas hacia el aprendizaje pues les ayuda a resolver los problemas en su vida o porque tiene como resultado recompensas internas: los estudiantes adultos varían en el interés hacia el estudio de una materia en particular dependiendo de variables como el sexo, región, residencia urbana o rural, raza, tamaño y tipo de comunidad; pero también la misma persona puede variar sus intereses a lo largo de su ciclo vital²⁷.

Una variable indispensable para Knowles es el educador de adultos a quien llama facilitador del aprendizaje que va más allá de aquel que educa adultos, en el sentido del que les transmite conocimientos, aquel que les dice lo que deben saber. Esta imagen ha quedado obsoleta, según el autor, dando paso al educador

de adultos como un agente de cambio o con una función de ayuda más coherente con el nuevo perfil de adulto que ahora predomina en el sector. Esta nueva percepción genera simetría, reciprocidad frente a las antiguas posturas de autonomía y jerarquización.

En el perfil que el docente (facilitador) debe tener se puede mencionar: el establecimiento de un estado de ánimo inicial, clima de grupo o experiencia de clase. Si su filosofía básica es la relación de confianza en los individuos y en el grupo, debe comunicarlo de muchas maneras. Por su parte, también debe ayudar a suscitar y clarificar los fines de los individuos tanto como los fines más generales del grupo. Si no teme aceptar fines contradictorios u objetivos conflictivos, si es capaz de permitir a los individuos una sensación de libertad para decir lo que les gustaría hacer, entonces está ayudando a crear un clima para aprender.

El docente de adultos se basa en el deseo de cada estudiante de llevar a cabo aquellos fines que significan para él su fuerza motivacional para un aprendizaje significativo. Si un estudiante quiere ser guiado y conducido por alguien más, el docente puede aceptar esa necesidad sirviendo como guía o puede proporcionar otros medios como una serie de cursos para el estudiante más dependiente. A su vez, el docente se esforzará por organizar y hacer fácilmente accesible la más amplia gama posible de recursos para el aprendizaje. Hace accesibles documentos, materiales, apoyo psicológico, personas, equipamiento, excursiones, apoyo audio-visual, entre otros., aquello que el participante pueda desear para conseguir sus propios fines. De esta manera, la doctrina andragógica de Knowles en cuanto al docente lo define como el ayudante ideal.

En toda esta gama metodológica, se percibe que Knowles intenta realizar un concepto novedoso, integrativo y diferenciador para construir un marco teórico comprensivo, coherente e integrado que dé apertura a la disciplina científica, integradora, fundamentante, promotora del desarrollo de la andragogía teniendo como sujeto y centro de la misma el aprendizaje del estudiante adulto.

11. Unidad de Análisis

De acuerdo con los objetivos planteados en la investigación, se elaboró un cuadro de categorías, para orientar el proceso de observación, recolección y análisis de datos. El estudio de las categorías ocupa un lugar primordial en el proceso de investigación. Es una constante, que se refiere a las características que sólo pueden tomar un mismo valor para todos los sujetos. Silvia García, señala a la categoría como atributo o característica manifiesta de un objeto o

fenómeno. Representa la información que interesa investigar²⁸. Se refiere a las características que van a permitir identificar la situación actual de los docentes de educación primaria que conforman los ministerios laicales educativos agustinianos del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo con respecto a la implementación de estrategias andragógicas para el fortalecimiento de su identidad agustiniana.

Unidad	Categoría	Sub- categoría	ITEMS	
Temática			Muestra seleccionada	Informante clave
Estrategias Andragógicas	Aprendizaje Significativo	Caracterización	3	2
		Autogestión	4	6
		Criterio	2	3
Identidad agustiniana	Perfil agustiniano	Autorreconocimiento	1	5
		Sentido de pertenencia	2	5
		Valores	5	7
Ministerio educativo laico	Actividades seguimiento	Organización	1	1
		Actualización	3	4
		Efectividad	4	6
		Proyección	5	7

Fuente: Caldera (2020)

12. Propuesta

El modelo de estrategias andragógicas que busca fortalecer la identidad agustiniana en los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo tiene como propósito el contribuir con diversos contenidos en las líneas planteadas por la Red Educativa Internacional Agustino Recoleta (EDUCAR) en el cual se establece entre otras acciones: el fomentar la relación y colaboración entre

²⁸ Silvia GARCÍA. (2013): "¿Cómo construir categorías de análisis?". Revista de educación y desarrollo, Nº 45. México, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 2013, p. 93.

los centros educativos de la familia agustino recoleta y el difundir los principios de la pedagogía y andragogía agustiniana en los centros educativos de la familia agustino recoleta y colaborar con los centros educativos en la formación de los docentes.

Considerando la problemática planteada y los resultados obtenidos por medio del instrumento aplicado a los docentes, se determinó estructurar el modelo con siete (7) estrategias andragógicas aplicándolas mensualmente en un encuentro de medio día. Para ello, se presenta, en primer lugar, el formato de la planificación didáctico andragógica la cual está estructurada de la siguiente forma: fecha, la estrategia, el tema generador, el objetivo general, los ponentes y/o el moderador, los referentes teóricos/prácticos, los objetivos específicos, los recursos, las competencias, la estrategia de evaluación y los indicadores de evaluación.



13. Objetivos del modelo de estrategias andragógicas para el fortalecimiento de la identidad agustiniana en los docentes

a. Objetivo General

Proporcionar a los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo encuentros donde se apliquen estrategias andragógicas adecuado a sus intereses y necesidades para el fortalecimiento de su identidad agustiniana.

b. Objetivos Específicos

- Brindar a los docentes del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo siete bloques de formación andragógica bajo la filosofía educativa de san Agustín de Hipona.
- ii. Promover la formación permanente y actualizante de los docentes del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo.
- iii. Establecer un Programa de Formación global, andragógico, variado, flexible, abierto y de valores agustinianos que contribuya al fortalecimiento de la identidad agustiniana en los docentes del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo.
- iv. Crear actividades académicas, espirituales y recreativas que permita la integración y participación de los docentes del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo para su desarrollo personal y de su praxis profesional.

14. Conclusiones

De la presente investigación se desprenden una serie de conclusiones respecto a la importancia de aplicar estrategias andragógicas en los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo, con el fin de fortalecer su identidad agustiniana en su ministerio educativo laico, a su vez, sirve como referencia a otras instituciones educativas que buscan desarrollar el sentido de pertenencia y motivación de los docentes. Los resultados obtenidos dan cumplimiento a los objetivos planteados al percibir y describir la problemática así como abordar la situación con las unidades de análisis.

En el Colegio Agustiniano San Judas Tadeo, el Departamento de Pastoral y Orientación tiende a realizar para los docentes diversas actividades, ya sea para ellos o compartidas con los estudiantes, donde se emplean algunas estrategias de carácter andragógico tales como: lectura reflexiva, talleres y para algunos la oportunidad de un diplomado de formación agustiniana. Sin embargo, no se tiene un alcance para todos los docentes de manera exclusiva, faltando establecer un modelo de estrategias andragógicas en los que se

organicen mesas de trabajo, trabajo en equipo, dinámicas de grupo, análisis crítico-reflexivo, esquematización, debate, entre otras, que sean de gran provecho para la formación permanente.

Para poder fortalecer la identidad de los docentes, se hace evidente que las estrategias andragógicas es una propuesta viable, como se explicó, toma en cuenta factores como el contexto, la edad, el género, las inteligencias múltiples, la finalidad, la misión y visión, entre otras. Por su parte, aplica tres principios como lo son la participación, la horizontalidad y la flexibilidad que favorecen la comunicación, la praxis profesional, el bienestar personal, los deseos de superación y espiritualidad trascendente. Grandes educadores y filósofos de la historia han dedicado su vida a teorizar la importancia de las estrategias andragógicas tales como Malcolm Knowles, Simón Rodríguez y hasta los aportes de san Agustín.

Finalmente, descubrir los síntomas de un problema es relativamente fácil, encontrar la solución al mismo resulta una tarea complicada. Es la experiencia vivida en la presente investigación. Es por ello, que sin pretensiones de agotar las soluciones de la problemática planteada, el investigador propone un modelo de estrategias andragógicas para ser aplicada en el fortalecimiento de la identidad de los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo en su ministerio educativo laico.

Este modelo es de vital importancia, pues ayuda al personal directivo y pastoralista a establecer temas, ideas, recursos y estrategias que consoliden su formación permanente y actualizante fortaleciendo la dimensión de la identidad agustiniana, por ende, el sentido de pertenencia no sólo a la institución sino a la dimensión eclesial cristiana.

15. Recomendaciones

Al realizar la presente investigación, es de vital importancia considerar ciertos aspectos que se tomarán como indicaciones en la aplicación de las estrategias andragógicas para el fortalecimiento de la identidad agustiniana en los docentes de primaria del Colegio Agustiniano San Judas Tadeo. Por lo tanto, se recomienda a la Institución:

Al personal directivo del Colegio, se deben generar espacios donde los docentes propongan, ejecuten y evalúen planes de acción, proyectos, actividades, entre otras; donde se apliquen estrategias andragógicas para enriquecer sus dimensiones académicas, espirituales y recreativas

Por otro lado, a la Subdirección Académica y al Departamento de Pastoral y Orientación se debe considerar los lineamientos y propuestas andragógicas de la red EDUCAR la cual garantiza iniciativas de justicia, paz y defensa de creación en el campo de la educación dirigido tanto a estudiantes como docentes.

Esta red, que fortalece el ministerio educativo laico permite establecer estrategias para fortalecer la identidad, el autorreconocimiento, sentido de pertenencia y motivación de los docentes en los centros educativos.

Finalmente, a los docentes de primaria del Colegio se les recomienda estudiar, internalizar, discutir y aplicar los principios andragógicos de participación, horizontalidad y flexibilidad así como los valores agustinianos con el fin de generar espacios de confianza, entrega, planificación, trabajo, evaluación así como la sistematización de la praxis docente en su formación permanente.

Referencias Bibliográficas

- ALONSO, Paula: "La Andragogía como disciplina propulsora de conocimiento en la educación superior". *Revista Electrónica Educare*, Nº 1. Universidad Nacional de Costa Rica, 2012, p. 19.http://www.una.ac.cr/educare. [Consulta: 2020, Marzo, 30].
- Agustín de HIPONA: Carta 130. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Tomo XI, 1972, p.115.
- Agustín de HIPONA: Sobre la Doctrina Cristiana. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1957, Tomo XV, p.122.
- Agustín de HIPONA: Sobre la catequesis de los principiantes. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, Tomo XXXIX, 1988, p.233.
- Agustín de HIPONA: De la Trinidad, Tomo IV, 1975, p.375.
- Agustín de HIPONA: Sobre la Música. Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos, 1988. CAMARGO, Marina; CALVO Gloria; ARBELAEZ FRANCO; María Cristina; Vergara Maribel; Londoño Sebastián; Zapata Felipe y GARAVITO, Claudia: "Las necesidades de formación permanente del docente". *Revista Educación y Educadores*, Nº 7. Bogotá. Universidad de La Sabana, 2018, p. 81.
- CANO, M: Antología de lecturas. México. Haciendas, 2017, p.46.
- DÍAZ, M.: Educación, evolución e individuación: aproximaciones a una indagación sobre los sentidos de la educación. *Revista PRELAC*. 2, 89, Chile, 2001, p. 59
- GARCÍA, K: Educación, compromiso social y formación docente. México. Iberoamericana, 2017, p. 239.
- GARCÍA, Silvia: "¿Cómo construir categorías de análisis?". Revista de educación y desarrollo, Nº 45. México, Centro Universitario de Ciencias de la Salud, 2013, p. 93
- GILSON, Etienne: *La Filosofia de la Edad Media*. (2da ed.). Madrid: GREDOS, 1985, p. 122.
- KNOWLES. Malcolm: The modern practice of Adult Education. Andragogy versus Pedagogy.NewYork,1970,p.298.https://www.umsl.edu/~henschkej/articles/a_The_%20Modern_Practice_of_Adult_Education.pdf[Consulta: 2020, Marzo, 30].
- KNOWLES, Malcolm: *Adult learner. A neglected species*, (4taed.), Houston: Gulf Publishing Company, 1990, pp. 24-54.
- NOVELLA, Carlos: Las Cualidades del Maestro según la Pedagogía agustiniana en *Confessiones, De catechizandis rudibus, De magistro y De doctrina christiana.* Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Magisterio y Ciencias de la Educación de la Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, Madrid, 2014, p. 57. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132197[Consulta: 2020, Julio 25].
- RODRÍGUEZ, María del Carmen: ¿Estrés docente? Causas que lo generan y posibles soluciones. https://www.educaweb.com/noticia/2010/03/22/estres-docente-causas-generan-posibles-soluciones-4155/ [Consulta: 2020, Marzo, 20].
- RODRÍGUEZ, Armando: Qué es la identidad. https://www.gestiopolis.com/que-es-la-identidad/. 02/04/09[Consulta: 2020, Julio 23].

- RODRÍGUEZ, Simón: Luces y Virtudes. En: Simón Rodríguez Obras Completas: Cartas de Simón Rodríguez 1824-1853, Universidad Nacional Experimental Simón
- Rodríguez. Caracas, 1830, p.2.

 SCIACCA, Federico: San Agustín. (1era ed.). Barcelona: Morgan, 1955.

 SOLIGNAC, A: *Homme Intérieur, en Dictionnaire de spiritualité ascétique et mystique*.
 Paris: Marcel Ville, 1980, p. 23.
- TORRALBA, Francesc: Esos valores que nos unen. Barcelona: Aldeas Infantiles, SOS, 2002, p.1020.

PROGRAMA DE FORMACIÓN PARA LA MUJER DESDE LA ANTROPOLOGÍA DIFERENCIAL DE EDITH STEIN (BASADO EN SUS OCHO CONFERENCIAS SOBRE LA MUJER)

Beatriz de la Trinidad Soto*

SUMARIO: Resumen. 1. Introducción 2. Problematización de la situación en el escenario objeto de estudio. 3. Contexto histórico y vida de Edith Stein. 4. Temas de importancia para la formación de la mujer en las conferencias de Edith Stein. 5. Conceptos de Antropología Diferencial de Edith Stein en torno a la mujer y su formación. 6. Programa de formación para la mujer desde la Antropología Diferencial de Edith Stein (Basado en sus 8 conferencias sobre la mujer). 7. Consideraciones finales. Referencias bibliográficas.

Recibido: 18/6/2021 • Aceptado: 24/8/2021

* Beatriz de la Trinidad Soto. Licenciada en Educación mención Filosofía. Instituto Universitario Eclesiástico Santo Tomás de Aquino, Estado Táchira, Venezuela. Licenciatura en Psicología: Universidad Bicentenaria de Aragua-UBA-Extensión Táchira. Máster en Ciencias mención Orientación en Sexología: Centro de Investigaciones Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela Núcleo Táchira-CIPPSV. Curso Superior en San Juan de la Cruz: Centro Internacional Teresiano Sanjuanista "Universidad de la Mística" de Ávila, España. Diplomado en Psicología Infantil: Centro Educativo Unidad de Atención Psicológica y Psiquiátrica- CEUAPPT-C.A. Programa de Formación EmpoderaME: Empoderando a Mujeres Estudiantes; Certificado por Generación Activa Venezuela Asociación Civil, Embajada de los EEUU. E-mail: beatriztrinidad1008@gmail.com

Revista Paramillo / II Etapa Nº 7/2021 Edic. Digital - 36/2021 Edic. Ordinaria

ISSN: 0798-278X 153-188

Resumen

Se propone un programa de formación para la mujer desde la antropología diferencial de Edith Stein, con el objeto de dar respuesta a la realidad educativa y fortalecimiento integral de la mujer. Se realizó una investigación documental, con análisis hermenéutico. Se describió el contexto histórico y la vida de Edith Stein, destacando su trabajo por la formación plena de la mujer. Se analizaron los conceptos de la antropología diferencial, contenidos en sus conferencias, resaltando los temas importantes para la formación de la mujer. Finalmente, se realizó el diseño del programa de formación, con cinco módulos.

Palabras claves: Programa de formación. Mujer. Antropología diferencial. Edith Stein.

Abstract

A training program for women is proposed from Edith Stein's differential anthropology, in order to respond to the educational reality and comprehensive empowerment of women. A documentary research was conducted, with a hermeneutical analysis. Stein's historical context and life were described, highlighting her work for women's whole formation. The concepts of differential anthropology, contained in her conferences, were analyzed, emphasizing important issues for women's formation. Finally, the training program was designed, with five modules.

Key words: Training program. Woman. Differential anthropology. Edith Stein.

1 Introducción

Aquello que la mujer "debe ser" según su misión originaria es, en gran medida, el trabajo de reflexión filosófico que realiza Edith Stein. En medio de un mundo que muchas veces discrimina y no reconoce los derechos de la mujer, es necesario realizar acciones que la ayuden a superar las barreras que le impone la sociedad y ella pueda lograr desarrollarse plenamente, cumpliendo así, la misión que le corresponde en el mundo. Ahora bien, Stein como filósofa y formadora, buscó, estudió y trabajó, para dar una respuesta a la interrogante del ser femenino. Por esta razón, ella profundiza en la naturaleza, la vocación y la misión de la mujer, y en virtud de lo que ha descubierto, plantea la formación como un medio para que se desarrolle desde lo que ella es.

Es decir, Stein define la formación como una configuración de la persona humana que se realiza gracias a múltiples fuerzas formadoras, estas deberían trabajar desde lo interno y lo externo. De acuerdo con esto, no es suficiente trabajar con el exterior; es necesario ir adentro: a lo profundo de la vida, a la historia, *al alma de la mujer*. Para que esta pueda descubrir su misión originaria que le viene dada desde lo más profundo de su Ser. Y con este propósito, Edith además de trabajar incansablemente en la formación de muchas mujeres en las aulas de clases, dedicó muchos años de su vida a dictar conferencias con estas temáticas.

Por tanto, el desarrollo del ser de la mujer y su formación dependen en buena medida del sistema educativo que le sustenta, de ahí que un programa de formación femenina necesita de una educación armónica que abrace cuerpo, alma y espíritu con todas sus potencias. Esta idea es algo que Edith Stein luchó por desarrollar con su trabajo científico, filosófico y formativo a lo largo de su vida. De esta manera, hoy en día, en medio de un mundo globalizado que muchas veces se pierde en medio de tanta información, es necesario desarrollar una formación sólida que esté bien fundamentada y logre el desarrollo auténtico de la persona, para que esta transforme la sociedad. Por consiguiente se presenta ésta investigación desarrollada en cinco secciones que se detallan a continuación:

2. Problematización de la situación en el escenario objeto de estudio

Actualmente en Venezuela, se vive una realidad social, política, económica y cultural que afecta a la gran mayoría de sus ciudadanos. Dicha situación, ha generado un estado de crisis a nivel de todos los sectores de la sociedad, entre ellos el sector educativo. Asimismo, la crisis económica que atraviesa el país, ha llevado al deterioro de las instituciones educativas desde el nivel preescolar hasta el nivel de educación superior o universitaria. Además, de llevar a muchos profesionales, específicamente en este caso, a un gran número de educadores, a emigrar del país, en búsqueda de una calidad de vida digna para ellos y sus familias. La evidencia de esta problemática deja, por consiguiente, una gran cantidad de cargos desocupados, aulas sin profesores y, por ende, niños, adolescentes y jóvenes desatendidos por falta de profesionales especializados.

Es por esto que, los profesionales que deciden quedarse y ejercer la educación, tienen que enfrentar una gran variedad de adversidades, entre ellas, que la remuneración económica que reciben por el ejercicio de su profesión docente no les alcance para cubrir sus gastos y mantener a sus familias. Esto hace que vivan preocupados y angustiados, buscando otras fuentes de ingresos fuera de la institución para poder ganar el dinero necesario. Entonces, es de suponer que, los docentes no podrán concentrarse en su trabajo y tener la paz que se

necesita para enseñar de la manera adecuada a sus estudiantes. Sumado a esto, debido a la falta de profesores, estos que quedan están sobrecargados de trabajo, generando que la calidad de la educación disminuya como consecuencia del desánimo, el cansancio y el agotamiento que puedan sentir.

En ese orden de ideas, la formación que están recibiendo algunos estudiantes en la Venezuela de hoy, no es la ideal para lograr su pleno desarrollo. Incluso, los futuros docentes en formación se ven afectados por la ausencia de profesores especializados; además, ellos se forman sabiendo que el ejercicio legal de su profesión no genera los ingresos necesarios para su sustento. Ahora bien, se sabe que una buena educación es esencial para el desarrollo de la persona, por lo tanto, es necesario reflexionar sobre la realidad educativa en la que se ve absorta la sociedad venezolana y, de allí, buscar soluciones para garantizar la mejor educación que sea posible para los ciudadanos.

Es necesario, por lo tanto, afrontar el problema desde lo micro puesto que, aunque es importante que la estructura institucional funcione correctamente y se generen cambios para que se materialice, es más realista la posibilidad de comenzar a trabajar desde lo pequeño y cotidiano de cada día. Para ello, es esencial tomar conciencia de lo que cada persona aporta al hecho educativo. Si cada individuo descubriese sus potencialidades, talentos y virtudes, y las pusiese al servicio de los demás, podrían empezar a gestarse cambios importantes en la sociedad, pero, son necesarios, hombres y mujeres que conozcan, vivan y sirvan desde lo que son.

En función de lo dicho, es preciso trabajar para cuidar la vocación y la misión de las personas, especialmente de los encargados de la formación del ser humano. En este sentido, un profesor no transmite solo lo que sabe, transmite al estudiante, a su vez, lo que siente y lo que es. Así que, se requiere realizar acciones que aporten positivamente al país, resaltando una característica de Venezuela, como lo es, que la mujer cumple un rol especial en la sociedad venezolana, como también lo cumple el hombre. Sin embargo, la mujer tiene unas características específicas que pueden aportar grandemente a la situación, desde su ser y naturaleza femenina.

Las mujeres, desde que dan a luz a un hijo, junto con el padre, tienen el deber de educar a ese niño que está empezando a vivir; ellas lo cargan en sus brazos, luego lo llevan de la mano, les enseñan a hablar, a escribir, a comer y todo lo necesario hasta que entra a la escuela, y, aún después, siguen acompañando su proceso de formación. Por lo tanto, es necesario que la mujer reflexione sobre la educación que están recibiendo las futuras generaciones de los venezolanos, y reconocer su papel en este proceso. Finalmente, Venezuela no es el primer país que vive una crisis, ni será el último; a lo largo de la historia

se han estudiado y reflexionado sobre muchas sociedades y países que han atravesado grandes crisis y han podido superarlas.

Conviene destacar que, en muchas de estas oportunidades, sobresalen personas que, con sus estudios, conocimientos y la autenticidad de sus vidas, generan cambios, aportando soluciones a todo tipo de problemas sociales, políticos, económicos y culturales. Un ejemplo de esto es Edith Stein, quien, a partir de una crisis vivida en la adolescencia, encontró el sentido de su vida en el servicio a la humanidad.

Sucede que, Edith Stein vivió la discriminación por ser mujer y, por ser judía, muere en las cámaras de gas de Auschwitz. Ella, vivió las dos Guerras Mundiales, las cuales causaron grandes crisis en su país. Durante la Primera Guerra, mientras ella estudiaba en la Universidad de Gotinga, vio cómo sus compañeros y profesores tenían que ir al campo de batalla, dejando puestos vacíos que, nunca serían llenados porque muchos morirían en batalla. Y, en la Segunda Guerra Mundial, vio como los judíos tenían que huir de Alemania para proteger su vida y a sus familias, debido a la desgracia que venía. Asimismo, presenció cómo aquellos que no lograron huir, morían en las cámaras de gas, lugar donde entregó su vida junto con su hermana.

Cabe señalar que, al ver a sus compañeros ir a la guerra, dejando la universidad vacía, ella, al tener un fuerte sentido de compromiso con la persona humana, no pudo quedarse con los brazos cruzados; en medio de su realidad, de su situación como mujer se dispuso a hacer lo que estaba en sus manos. No pudo ir al campo de batalla, pero si podía hacer un curso de enfermería para irse como voluntaria para la Cruz Roja, para atender, servir y curar a los heridos. Ella vivió el desánimo, el cansancio, el agotamiento, la vida y la muerte, la alegría y las lágrimas, al contemplar cuando un enfermo se recuperaba o cuando uno moría, y darse cuenta de los escritos de su familia, cuando recogía sus pertenencias que tenían la esperanza de volverlo a ver.

Como resultado, se despierta en ella cada vez más la conciencia social, el servicio al prójimo y lo que realmente significa una vida humana. Ella tuvo la posibilidad de irse de Alemania, antes de estallar la Segunda Guerra mundial para dar clases en un país de Latinoamérica, pero decidió quedarse en su tierra, y dar su vida por la misión que sentía dentro de su ser que debía cumplir. Ella supo leer la realidad que traía consigo su vivencia de comprometerse del todo con esta. Por dicha razón, desde que empieza en la Universidad de Breslau participa activamente en muchos movimientos, grupos estudiantiles como serán el Trébol, la Asociación Femenina de Estudiantes, la Liga de la Reforma Escolar y el Grupo Pedagógico. Además, en la asociación prusiana por la defensa del derecho al voto femenino, en la cual pedían la igualdad política de los derechos de la mujer.

En estos ambientes, Edith pudo trabajar por la lucha de los legítimos derechos de la mujer como una formación profesional, la igualdad política y social; derechos con los que simpatizaba ya desde sus estudios de bachillerato y se muestran en un pequeño poema publicado en el periódico de su colegio "Igualdad para la mujer y para el varón, así clama la sufragista. Ciertamente la veremos algún día en el ministerio".

Edith le escribió al Ministro porque no le permitieron obtener una cátedra universitaria por el hecho de ser mujer y, antes de la Segunda Guerra Mundial, le escribe al Papa para alertarlo de la realidad del nazismo y la desgracia que estaba a punto de caer sobre su pueblo judío. De este modo, supo la importancia de ir a la jerarquía, pero también que el cambio que ella podía realizar estaba en la entrega de su propia persona, y de su tarea como filósofa, formadora, conferencista y, después, como religiosa carmelita. Finalmente, Edith dio una respuesta a todas las crisis que vivió su país desde su ser femenino; buscó por todos los medios que los demás pudiesen conocerse y comprender su ser, su vocación, su naturaleza y su misión.

De esta manera, ella dedicó gran parte de su vida a la formación de seres humanos integrales, para que estuvieran preparados luego de salir de las aulas de clase, para enfrentar el mundo real y dar un aporte a la sociedad. Dirigió gran parte de su trabajo científico filosófico a la comprensión de la persona humana, especialmente al de la mujer, debido a que la formación estaba pensada para y desde el género masculino. Esto induce la necesidad de una antropología que ayude a desentrañar el misterio de la humanidad, expresada en el hombre y la mujer, donde ambos puedan reconocer su importancia y lo que cada uno está llamado a dar, desde su ser.

Ahora bien, una de las realidades que se han vivido desde la antigüedad hasta nuestros días, y sobre la cual Edith Stein escribe, porque ella la sufrió y vio la necesidad de hacer un aporte significativo para dar una solución, es la discriminación que sufre la mujer. Esta discriminación, que es vivida en todos los niveles y clases sociales, se puede decir que es acentuada por el sexismo que, "basándose en el género, considera que las mujeres, en cuanto seres humanos, son esencialmente menos dignas que los varones, y activas fuerzas poderosas que mantengan a las mujeres en su "lugar" apropiado"². De acuerdo

¹ GUTIÉRREZ, A. (2017). La experiencia de la persona en el pensamiento de Edith Stein. Tesis Doctoral en Filosofía, Universidad de Sevilla. Disponible: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70310/TESIS%20DOCTORAL%20EN%20FILOSOFIA%20ANANI%20GUTIERREZ%20final.pdf. p. 68 [Consultado: 2019, Diciembre 27]

² JOHNSON, E. (2003). La cristología, hoy. Olas de renovación en el acceso a Jesús. Cantabria, España: Sal Terrae. p. 115-116.

con esto, las estructuras sociales, durante siglos, han impuesto un modo de pensamiento, comenzando por la primera manifestación del sexismo, donde el poder está siempre en manos del varón dominante.

A este tipo de estructuras, se les conoce como patriarcado, que proviene del latín *pater*, entendido como padre de familia. En este tipo de sociedades, las mujeres son definidas por los varones que las tienen como pareja, a los que según ellos, pertenecen. Esto se puede ver a lo largo de la historia, acompañado de otra forma de discriminación, se define lo humano solo como lo masculino y esto, como norma para todo. Así mismo, "este modo de pensamiento es llamado androcentrismo, término que procede del sustantivo griego andros, genitivo de aner, que significa "varón adulto", en el que se centra su visión de la humanidad"³.

En estos modelos de pensamiento, las mujeres no eran consideradas humanas por derecho propio, sino que ellas estaban en un plano secundario. Por consiguiente, seguían dependiendo de los varones para tener derechos y dignidad en lugar de ver los dos géneros como modos iguales en los que se encarna la humanidad. Es decir, dentro del sexismo que se desarrolla con sus estructuras patriarcales y su pensamiento androcéntrico, las mujeres sufren y experimentan una opresión sistemática; ellas son excluidas y marginadas, no se les permite muchas veces hablar y se les niega la participación en la vida pública, estando solamente para servir a los varones. Y, debe señalarse que aun esto está presente en la sociedad:

¿Por qué el 70% de los pobres de la tierra son mujeres? ¿Por qué el 67 % de horas trabajadas son por mujeres y reciben el 10% de los beneficios totales? Es evidente la feminización de la pobreza y que nuestro compromiso con un mundo mejor pasa por tomar en serio la situación de las mujeres⁴.

En torno a este tema de la mujer, es palpable que, en la sociedad sigue estando presente y sigue afectando el desarrollo sano e integral de los ciudadanos. Aunado a esto, otro punto relevante de este contexto es la violencia de género, siendo uno de los temas que más se discuten en la actualidad. En el transcurso de los años la palabra *género* se ha usado para otros fines que no atañen en este momento, aquí se desea hablar de lo que, la perspectiva de género aporta a la lucha por la dignificación de la mujer. Así, la perspectiva de género:

³ JOHNSON, E. (2003). La cristología, hoy. Olas de renovación en el acceso a Jesús. Cantabria, España: Sal Terrae. p. 117

⁴ MARTÍNEZ, S., PÉREZ-SOBA, J. (2019). Misión Jove. Pastoral para el Reino, pastoral de conversión feminista, (508), p. 20

Permite analizar y comprender las características que definen a las mujeres y a los varones de manera específica, así como sus semejanzas y diferencias. Analiza las posibilidades vitales de unos y otras, el sentido de sus vidas, sus expectativas y oportunidades, las complejas y diversas relaciones sociales que se dan entre ambos géneros, así como los conflictos institucionales y cotidianos que deben enfrentar y las maneras como lo hacen⁵.

Esto permite analizar, comprender a la mujer y al hombre en sus características específicas, todo lo que es relevante para el desarrollo de sus vidas y a lo que se tienen que enfrentar. Todos los seres humanos están condicionados por la cultura en que crecen, los patrones de crianza que los definen, el entorno social en que se mueven; son muchas veces perjudicados por las circunstancias económicas, de edad y de sexo; el poder que pueden ejercer o que se les niega, incide directamente sobre su bienestar personal. Para hablar sobre esta perspectiva de género es importante aclarar que:

El género, no sobra recordarlo, se refiere a los condicionamientos culturales que se aprenden y que dividen a los seres humanos en hombres y mujeres; tiene que ver con el comportamiento que cada cultura establece para cada uno de los sexos, con las formas de relación, los roles que deben cumplir y el lugar que deben ocupar en el espacio social⁶.

Este concepto, relativamente nuevo, abre fronteras para discutir temas que antes eran tabú; discutir sobre la división de roles y de los modelos de relación entre hombres y mujeres, sobre los condicionamientos culturales y la importancia de deconstruirlos para reconstruir unos nuevos que respeten la dignidad de todos. Un punto a resaltar sobre la perspectiva de género es que permite hablar sobre la discriminación sufrida por las mujeres en su vida cotidiana y cómo son obligadas a vivir, actuar, trabajar de determinada manera por el hecho de ser mujeres; además de, descubrir los conflictos a los que se deben enfrentar día a día en medio de la sociedad. De manera similar, los hombres, también sufren por los condicionamientos sociales, y son formados para actuar de una manera específica.

Ahora bien, en lo que atañe a las mujeres, son destinatarias de un gran porcentaje de violencia, definida como un acto de destrucción que unos realizan contra otros, en medio de una relación de poder. La violencia y la destrucción

- 5 VÉLEZ, O. (2015). Relaciones de Género y Religión. *La cruz de Cristo y la violencia sexual contra las mujeres en contextos de Guerra*, (13), 1206-1236. Belo Horizonte: Horizonte. P. 1213
- 6 CORPAS, I. (2009). Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu. Mujeres teólogas: ¿cuál es nuestra identidad y nuestro aporte al quehacer teológico?, (151), p. 41

ocasionada no se queda en el plano material, pues afecta a la persona en su dignidad, su interioridad y su autoestima. La violencia sexual es, a su vez, un factor de opresión que sufre el género femenino en todas partes del mundo. Sin duda, una formación dedicada a la mujer que puede lograr un cambio de pensamiento y transformación de la sociedad. Es necesaria una formación que ayude a las mujeres a liberarse de esta opresión, si no estos males seguirán presentes.

De este modo, muchas niñas y jóvenes están siendo formadas para aceptar la discriminación, tolerar la violencia y no luchar por sus derechos. Es necesario crear una nueva cultura, una nueva formación para lograr "Las reivindicaciones de los legítimos derechos de las mujeres, a partir de la firme convicción de que varón y mujer tienen la misma dignidad".

Hay que buscar un verdadero pensamiento liberador y transformador para la cuestión femenina. Por eso, se requiere repensar y reflexionar todo lo que tiene que ver con la mujer, especialmente desde la formación. Esto se debe a las experiencias de tantas mujeres que sufren distintos tipos de violencia, su autoimagen resulta seriamente dañada. Es común la falta de autoestima y de confianza en sí misma, incluso entre las mujeres competentes, dado que el sistema, la mayoría del tiempo suele indicarles que no son tan buenas como los varones. Hace falta una formación que toque lo más interior de cada mujer, puesto que, sus heridas van más allá de lo físico, se ven reflejadas en su interior, su mente y su alma, generando creencias que les hacen pensar que merecen todo ese sufrimiento y no pueden hacer nada al respecto.

Por estas razones, la problemática de la mujer fue una preocupación constante en la vida de Edith Stein. Ella, desde niña, vivió un trato igualitario entre hombres y mujeres en su hogar, se le consideraba igual de digna, con los mismos derechos; tanto así que, aunque no era común en la época, la madre de Edith decidió que ella y su hermana fuesen a la universidad. Edith creció con el ejemplo de una madre llena de fortaleza, responsabilidad y talento para el negocio con el cual mantenía a sus siete hijos sola, debido a la muerte del esposo. Por consiguiente, Edith Stein nunca desarrolló ningún tipo de complejo por su sexo. No obstante, al salir a la realidad, especialmente en su adolescencia, en medio de una crisis existencial, tiene contacto con mujeres enfermas de sífilis a causa de sus esposos y comienza a ver la discriminación que sufrían esas mujeres.

Así comienza, poco a poco, a reflexionar sobre el tema de la mujer. Luego que, ella misma, sufrirá discriminación por su sexo negándosele una cátedra

⁷ Iglesia Católica. Papa Francisco. (2013). Evangelii Gaudium: Exhortación Apostólica del Santo Padre Francisco a los Obispos, a los Presbíteros y Diáconos a las personas consagradas y a los fieles laicos sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual / Papa Francisco. La Paz: Paulinas. p. 83.

universitaria por el hecho de ser mujer. Aunque ella era una buena filósofa, su rumbo académico fue descarrilado, tanto por el sexismo como por el antisemitismo, sin importar sus logros y su ejemplar trabajo como ayudante de investigación de Husserl⁸. Sin embargo, lo significativo no es que ella sufriera discriminación en sí, sino que ella, como filósofa, pedagoga y antropóloga, supo dar una respuesta y obrar para generar un cambio en la vida de las mujeres de su época y de las que nacerían en el futuro; porque no hay un futuro posible sin derechos humanos para las mujeres, sin una formación que sea pensada para ellas, que satisfaga sus necesidades.

Por lo tanto, muchas personas, tanto hombres como mujeres, animaron a Edith a ocuparse a fondo de este tema, debido a que ella logró desarrollarse humana e intelectualmente, a pesar de la discriminación y las barreras que encontró por su sexo. De esta manera, Edith vive plenamente desde la aceptación de su condición, de su ser femenino. Ella habló de la importancia de vivir desde lo que es ser mujer, siente su vocación de maternidad, ejerciéndola dese la enseñanza y la formación. Stein, además, reconoce la importancia de los estudios de género y escribe en 1930, "Ethos de las profesiones femeninas". Con esta conferencia, ella pretende contribuir a la toma de conciencia sobre la situación de la mujer profesional en los obispos de Alemania, Austria y Suiza. Dichas conferencias ayudan a clarificar los temas de la mujer y a transformar la conciencia de mujeres y hombres en la Iglesia⁹.

Llama la atención, como esta filósofa, con el desarrollo de su pensamiento, habla y hace reflexionar a la Iglesia. Edith que se convirtió, a sus 30 años, al catolicismo luego de proclamarse atea en su adolescencia, reconoció la importancia de incluir a todos. Ella no deja fuera la parte espiritual de la mujer, sino que busca ayudar a formarla para que pueda vivir a plenitud. Y, sin duda, también la Iglesia tiene una palabra que decir al tema de la mujer, como aparece en el Concilio Vaticano II, en la constitución sobre la Iglesia en el mundo actual (*Gaudium et Spes*), en la parte sobre la comunidad cristiana:

Es evidente que no todas las personas son iguales en que respecta a la capacidad física y a las cualidades intelectuales y morales. Sin embargo, toda forma de

⁸ GUTIÉRREZ, A. (2017). La experiencia de la persona en el pensamiento de Edith Stein. Tesis Doctoral en Filosofía, Universidad de Sevilla. Disponible: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70310/TESIS%20DOCTORAL%20EN%20FILOSOFIA%20ANANI%20GUTIERREZ%20final.pdf [Consultado: 2019, Diciembre 27] p. 65

⁹ GUTIÉRREZ, A. (2017). La experiencia de la persona en el pensamiento de Edith Stein. Tesis Doctoral en Filosofia, Universidad de Sevilla. Disponible: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70310/TESIS%20DOCTORAL%20EN%20FILOSOFIA%20ANANI%20GUTIERREZ%20final.pdf [Consultado: 2019, Diciembre 27] p. 71.

discriminación en los derechos fundamentales de la persona, ya sea social o cultural, por motivos de sexo, raza, color, condición social, lengua o religión, debe ser vencida y eliminada, por ser contraria al plan divino¹⁰.

Evidentemente, la Iglesia acepta que toda discriminación debe ser erradicada y el Concilio Vaticano II continua expresando que es verdaderamente lamentable, que los derechos fundamentales de la persona humana, no estén protegidos de forma correcta, haciendo referencia a los derechos de las mujeres y agrega que esto ocurre "cuando se le impide tener acceso a una educación y una cultura iguales que las que se conceden al varón" ¹¹.

A partir de esto, Edith Stein se desarrolló en el ambiente de un movimiento social católico que surgió en Alemania, y trabajó promoviendo una antropología diferencial que resalte la importancia de la mujer, como se puede ver en conferencias como "El valor especifico de la mujer para la vida del pueblo", "Fundamentos de la formación e la mujer", "Vocación del hombre y de la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia", "La misión de la mujer", entre otras. En todas estas ha dejado claras las diferencias del hombre y de la mujer, así como su complementariedad en el camino hacia la plenitud de su ser. A su vez, la misión de la mujer se deduce de las grandes deficiencias que sufre su sociedad, y que la mujer podrá ayudar a vencer esa situación actuando desde lo más profundo de su ser.

De tal manera, se puede ver que Edith supo responder a la realidad en que vivía, dando un aporte a su sociedad, aceptando su ser y respondiendo desde lo que era. Esta actividad científica, se puede ver en su antropología, que es, por ende, una antropología diferencial, centrada en estudiar al ser humano, que se vive en el hombre y la mujer; ambos, juntos, son la humanidad, son diferentes y se complementan. Es por esto que es necesario traer todos estos temas antropológicos a la actualidad para lograr una educación integral que forme a los estudiantes que reconozca y enseñe en las aulas de clase, las diferencias entre los dos sexos y resalte el papel de la mujer, su vocación, su misión, su naturaleza, su ser femenino y cómo este es necesario para el desarrollo sano de todos los individuos. Entonces, se podrán romper las barreras sociales que crean y promueven la discriminación, transformándose el mundo en un lugar donde todos, desde sus diferencias, vivan la equidad, la libertad, el cumplimiento de sus derechos y deberes, y, especialmente, sintiéndose dignos y capaces de construir desde lo que es un mundo mejor.

¹⁰ JOHNSON, E. (2003). La cristología, hoy. Olas de renovación en el acceso a Jesús. Cantabria, España: Sal Terrae. p. 120

¹¹ JOHNSON, E. (2003). La cristología, hoy. Olas de renovación en el acceso a Jesús. Cantabria, España: Sal Terrae. p. 120

Esta gran filosofa dio con sus escritos un aporte importante para la formación del ser humano de hoy. De esta manera, la antropología diferencial desarrollada en las conferencias de Edith Stein puede ayudar al hombre y a la mujer de hoy. Por lo tanto, para dar una propuesta a la formación de la mujer cabe preguntarse: ¿Cómo fue el contexto histórico en el que vivió Edith Stein y el desarrollo de su vida? ¿Cuáles son los temas de importancia para la formación de la mujer en las conferencias de Edith Stein? ¿Qué aportes pueden dar los conceptos de la antropología diferencial de Edith Stein en torno a la mujer y su formación? ¿Cómo se puede estructurar el pensamiento antropológico de Edith Stein para que se pueda impartir una formación para la mujer? De los anteriores cuestionamientos surge un objetivo general, referido a:

Proponer un programa de formación para la mujer desde la antropología diferencial de Edith Stein (Basado en sus Ocho conferencias sobre la mujer). Propósito logrado desde los objetivos específicos siguientes: *Describir el contexto histórico y la vida de Edith Stein. *Identificar los temas de importancia para la formación de la mujer en las conferencias de Edith Stein. *Analizar los conceptos de la antropología diferencial de Edith Stein en torno a la mujer y su formación. Y *Diseñar el programa de formación para la mujer desde la antropología diferencial de Edith Stein (Basado en sus Ocho conferencias sobre la mujer).

Con ello se tiene la pretensión de dar respuesta a la crisis educativa que se vive actualmente en Venezuela, siendo opción viable que la mujer venezolana se reconozca a sí misma, descubriendo su ser femenino, encontrando su vocación y misión. Una propuesta para lograrlo, es con el desarrollo del pensamiento antropológico de Edith Stein. De acuerdo con ella, la mujer debe reconocer el verdadero papel que cumple en la sociedad y todo lo que ella tiene para aportar desde su diferencia, para lo cual es necesario que ella reflexione sobre su vocación originaria y reivindique su misión particular, con todo el relieve y la importancia que posee para el mundo y para la Iglesia.

Las conferencias de Edith Stein hablan sobre la crisis del sistema educativo de su tiempo, que, fundamentalmente, se debe a un concepto equivocado de la formación. A partir de esto, ella plantea una educación ajustada a la mujer; propone como primer paso descubrir cuáles son los elementos que la constituyen, su naturaleza y su misión, buscando la manera de llevar esta formación a la práctica. Igualmente, esto es lo que necesita Venezuela: formar personas que puedan dar soluciones a la realidad; pero, para eso, es necesario formarlas con un nuevo pensamiento, que sea más real y más auténtico, logrando así que ellos, al vivir una transformación interior, causen una transformación de la realidad. Así mismo, se puede decir que:

Edith Stein es un personaje digno de ser tenido en cuenta por todos; su testimonio y presencia en la Iglesia y fuera de la misma brindan puntos de luz a tanto seres humanos desorientados en su existir, y que, inconscientes o queriendo, buscan la verdad. Su referencia será válida mientras esté el hombre sobre la tierra y aspire a forjarse su propio yo. Edith Stein nos propone el valor de una doctrina y el testimonio de una vida, tensas ambas hacia la conquista de ese ser que otorgue plenitud a su persona¹².

A este respecto, en su filosofía busca traer a reflexión el tema del ser humano y hacerlo reconocer su naturaleza, su dignidad, misión y la filosofía de vida de la mujer en su existencia; con el propósito de conquistar su plenitud, en su propio testimonio de vida, se descubre una lucha por encontrar la verdad y un compromiso con la humanidad. Esto es necesario porque "se proclamó la necesidad de mirar la realidad humana desde la perspectiva de la mujer hoy se exige una resignificación de su ser y misión, al igual que la del varón, y su trabajo va mucho más allá" Y con su antropología diferencial se puede resignificar en la sociedad de hoy la dignidad de la mujer.

Siendo la educación, la mejor manera de llevarlo cabo, debido a que ofrece herramientas para generar conciencia y compromisos en la lucha por los derechos humanos, la equidad, la igualdad de oportunidades; por un mundo que admita al hombre y a la mujer con sus diferencias, y viva la complementariedad. La transformación del pensamiento de los ciudadanos permite que un país logre renovarse y crear las oportunidades que todos sus ciudadanos, (hombres y mujeres) merecen por su dignidad. La filosofía, concebida como la ciencia que estudia el pensamiento del hombre a lo largo de la historia, es un medio importante para lograr esta transformación. Entonces, será desde la antropología de esta filosofía que se desarrollaran las bases necesarias para esta formación.

La antropología filosófica según Ibáñez es "aquella reflexión última sobre el ser del hombre y su constitución ontológica, que forma parte de la filosofía –saber de ultimidades- y posee como tal una dimensión metafísica (1978,12)" ¹⁴. Como continua explicando (ob. cit.) la antropología filosófica "analiza la dimensión ontológica del hombre, su ser más profundo, es decir, su realidad constitutiva, la substantividad íntima y última del ser humano captada por la luz de la

¹² GARCIA, E. (1998). *Edith Stein. Existencia y pensamiento*. Madrid: Editorial de Espiritualidad. P.12

¹³ VELEZ, O. (2015). Relaciones de Género y Religión. La cruz de Cristo y la violencia sexual contra las mujeres en contextos de Guerra, (13), 1206-1236. Belo Horizonte: Horizonte.p.99

¹⁴ ORTEGA, A. (2017). El quehacer de la antropología filosófica. Un acercamiento desde el personalismo cristiano, (144).p. 39

inteligencia"¹⁵. De allí que las conferencias analizadas de Edith Stein sean tomadas de las obras completas de sus escritos antropológicos. A lo que se desea llegar, capada por la luz de la inteligencia y de la razón que enseña la filosofía, es a la constitución de la mujer, en su ser, su naturaleza, su parte más íntima.

Al desarrollar una concepción antropológica desde el personalismo, ligada con el nacimiento de la fenomenología, la escuela a la cual pertenece Edith. Es importante mencionar que el personalismo (ob. cit):

Sostiene que la existencia humana es una realidad objetiva, pero con una profunda dimensión subjetiva (interna); es libertad de acción y decisión; todos los hombres comparten una misma estructura fundamental (naturaleza); es un ser religioso y trascendente que interactúa con los demás o vive en sociedad¹⁶.

Esta postura antropológica desarrolla la existencia humana desde la objetividad, pero toma en cuenta la parte interna de la persona, su libertad y su decisión, su naturaleza, y, lo más importante, considera a la persona como un ser religioso y trascendente que vive en sociedad. Esta postura toma en cuenta la afectividad como una estructura original y autónoma de la persona, de la cual depende su dimensión espiritual. Por lo tanto, es importante para desarrollar ambas partes del ser humano; no se puede excluir lo transcendente y lo interior. Y, se continúa exponiendo, entre las características de esta corriente de pensamiento, una que habla referida al género:

El hombre como ser sexuado (varón y mujer). Esta dimensión nace de la condición corporal del hombre, es decir, de su realidad material. Esta no es infravalorada por el personalismo cristiano, sino percibida como parte integrante del hombre, el cual es una unidad substancial de cuerpo y alma, en relación con los otros seres del cosmos. El cuerpo es el mediador del espíritu en el mundo; por medio de él cada sujeto expresa su propia interioridad y entra en contacto con los demás. De esa corporeidad nace el tema de la sexualidad o diferencias entre varón y mujer. Estas son interpretadas como complementariedad de géneros según la estructura interpersonal (yo-tú) del hombre. El cuerpo de cada individuo no es sólo una realidad biológica material, sino que es parte del ser personal del sujeto¹⁷.

¹⁵ ORTEGA, A. (2017). El quehacer de la antropología filosófica. Un acercamiento desde el personalismo cristiano, (144), p. 39.

¹⁶ ORTEGA, A. (2017). Él quehacer de la antropología filosófica. Un acercamiento desde el personalismo cristiano, (144), p. 48.

¹⁷ ORTEGA, A. (2017). El quehacer de la antropología filosófica. Un acercamiento desde el personalismo cristiano, (144), p. 49

En efecto, trabajar la formación desde la corriente de la antropología filosófica del personalismo cristiano, permite abrir nuevos horizontes que hagan reflexionar al ser humano como varón y mujer, como cuerpo y alma, realizándose interpretaciones complementarias sobre el género. Y, esta reflexión filosófica permite mostrar el:

Aspecto importante del aporte de la tradición cristiana a la concepción antropológica en la historia del pensamiento es el énfasis que ella pone en el individuo concreto. Cada individuo es un sujeto personal que ha sido llamado por Dios a alcanzar la salvación en la historia. No es una entelequia o inteligencia universal que es individuada por la materia, como pensaba Aristóteles, sino un individuo particular que experimenta la acción de un Dios personal que quiere salvarlo en su misma historia concreta¹⁸.

Por consiguiente, se puede unir la tradición cristiana al quehacer filosófico, para generar un aporte a la antropología y dignificar al individuo, puesto que lo ve como un sujeto personal que ha sido llamado por Dios en medio de su historia concreta. Y, se puede observar como el pensamiento cristiano enriquece la reflexión filosófica sobre el hombre; el cual descubre un valor de la realidad humana que no puede ser dejado de lado. La ciencia y la experiencia religiosa se unen para complementar la antropología contemporánea, y "se concluye que el análisis filosófico-antropológico, al poseer un fuerte carácter existencial y humano, no puede prescindir del aporte de la reflexión teológica porque caería en un "reduccionismo epistemológico": negación de la dimensión espiritual del existir humano" He aquí la importancia de trabajar con base en el pensamiento de Edith Stein, dado que incluye todas las partes del ser humano y desarrolla soluciones para los problemas de formación de la mujer incluyendo su parte religiosa-espiritual, logrando un desarrollo de la persona en todas sus dimensiones.

Los principios de esta formación están basados en las 8 conferencias sobre la mujer que dio Edith Stein. Dichas conferencias se encuentran en las Obras Completas número IV "Escritos antropológicos y pedagógicos". En estos escritos de la filósofa, se expresan aspectos importantes sobre el tema de formación, la naturaleza y la misión de la mujer, entre otros; siendo puntos de reflexión necesarios para empoderar a la mujer de hoy. Estos escritos son fuentes confiables, puesto que provienen de una reconocida filosofa a nivel internacional, además de santa de la Iglesia Católica, nombrada por el Papa Juan Pablo II, en

¹⁸ ORTEGA, A. (2017). El quehacer de la antropología filosófica. Un acercamiento desde el personalismo cristiano, (144), p. 52.

¹⁹ ORTEGA, A. (2017). El quehacer de la antropología filosófica. Un acercamiento desde el personalismo cristiano, (144), p. 55-56.

1999, Co-patrona de Europa debido a su gran aporte y a la entrega de su propia vida en el servicio a la humanidad.

Es importante resaltar el uso de la hermenéutica, que es la búsqueda de la historia a través de los textos y su interpretación abarca los aspectos sociales, culturales, económicos, políticos, éticos y personales. Por ello se manifiesta que:

La hermenéutica que aquí se desarrolla no es tanto una metodología de las ciencias del espíritu cuanto el intento de lograr acuerdo sobre lo que son en verdad tales ciencias más allá de su autoconciencia metodológica, y sobre lo que las vincula con toda nuestra experiencia del mundo²⁰.

En consecuencia, no solo actúa el lector que interpreta y desea desarrollar una metodología, puesto que es el deseo de encontrar la verdad de la ciencia y lo que la vincula con las experiencias de la persona con el mundo; este tiene que incluir todo el componente histórico y lograr la unión del pasado con el hoy.

3. Contexto histórico y vida de Edith Stein

Edith Stein nació el 12 de octubre de 1891, en una familia judía en Breslau, Alemania (hoy Broclaw, Polonia). Sus padres fueron Siegfried Stein y Auguste Courant. Fue la última de once hermanos, de los cuales sobrevivieron a la infancia siete. El padre, Siegfried, falleció al año y medio de nacer Edith. Una parte de su vida estuvo dedicada a dar un gran número de conferencias y aportes novedosos sobre la naturaleza femenina a lo largo de Alemania, Austria y Suiza.

La toma de consciencia, sensibilidad y suspicacia de la filósofa frente a la realidad femenina la acompañó desde muy temprano, siendo su madre un modelo a seguir, pues desde sus acciones (una vez muerto su padre) tomó las riendas del negocio familiar basado en el comercio de maderas y aserradero, sacándolo a flote; en función de virtudes como: la fortaleza, disciplina, inteligencia interpersonal y aptitudes económicas. Asimismo, su madre influyó en Stein a través de un temperamento filantrópico, y también por ser una mujer de una moral intachable.

Por lo tanto, ella creció en un ambiente en que se le permitió desarrollar su gran capacidad intelectual sin discriminación o coacción por su sexo (a diferencia de otras niñas de su época). En este sentido, en 1897, (en su sexto cumpleaños) exigiría a su madre ser admitida en la escuela, donde su espíritu despierto pudo

20 GADAMER, H. (Tr. 1993). Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 5a ed. Trad. Aparicio, A. y Agapito, R. Salamanca: Sígueme. p. 9.

abrirse y dar rienda suelta a todo el mundo interior que venía desarrollando hacía años.

Su curiosidad connatural la llevó a reflexionar sobre el sentido de la vida y a plantearse preguntas existenciales, pero las respuestas que obtenía desde la religión familiar y en la escuela Victoria eran insuficientes, lo cual causó una crisis existencial que motivó su retiró escolar y la acercó a un escepticismo cerca de sus 14 años.

En consecuencia, entre 1906 y 1907 su madre la envía a Hamburgo con el fin de ayudar a su hermana Else en el cuidado de sus sobrinos. Aquí, se abrirá su corazón y su interioridad hacia una ternura, sensibilidad y sentido maternal. Además, de su estancia en la casa de su hermana mayor; Stein pudo adquirir nuevas experiencias que le permitieron comprender la realidad interpersonal desde una perspectiva cruda, pues su cuñado el médico Max Gordon atendía pacientes femeninos contagiadas de sífilis como resultado de la vida inmoral de sus maridos.

A partir de esta situación, se le hace evidente la discriminación contra la mujer y Edith comenzará a asumir las actitudes de un humanismo práctico. Es posible que esta experiencia haya sido un detonante del feminismo que posteriormente residirá en Edith (Gutiérrez, 2017, p. 14)²¹. Finalmente, luego de toda esta experiencia de crisis vivida, encontró el sentido de su vida en el servicio a la humanidad valiéndose de sus aptitudes intelectuales y, a través de la duda abandonó la fe, declarándose atea. Más adelante decidirá, en 1907, volver a Breslau y retomar sus estudios.

Posteriormente, en el año 1911, Edith se inscribe en la Universidad de Breslau y participa activamente en muchos movimientos estudiantiles, especialmente en aquellos que pedían la igualdad de derechos de la mujer. Pese a que Stein se dedicó especialmente a estudiar Psicología, con el tiempo se decepcionaría de la postura mecanicista que quería probar que el ser humano no tenía alma. Luego, empezaría a cursar Filosofía de la Naturaleza con Richar Honigswald, y empezaría a inclinarse cada vez más por la reflexión filosófica.

Conviene destacar que, en el semestre de verano de 1912, en el seminario de psicología conoce a Moskiewicz, quien le recomendaría leer las Investigaciones lógicas (Logische Untersuchungen) de Husserl, profesor en Gotinga. Este libro le permite conocer la fenomenología, lo cual, considera la respuesta a lo que había anhelado encontrar en su universidad. Posteriormente,

²¹ GUTIÉRREZ, A. (2017). La experiencia de la persona en el pensamiento de Edith Stein. Tesis Doctoral en Filosofía, Universidad de Sevilla. Disponible: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70310/TESIS%20DOCTORAL%20EN%20FILOSOFIA%20ANANI%20GUTIERREZ%20final.pdf [Consulta: 2019, Diciembre 27]

deja Breslau, se cambia a Gotinga y se presenta ante Husserl y en medio de sus estudios sucede la Primera Guerra Mundial.

Posteriormente, Edith publicó su tesis titulada "Sobre el problema de la empatía" (1917). Debe señalarse que, en esta etapa comienza su propio trabajo científico. Pero hasta mediados del año 1921, ella vivió en una profunda crisis existencial, ya que sus deseos de encontrar la verdad aún no habían sido satisfechos.

Situación que la impulsa a un cambio radical de fe, pues el 1 de enero de 1922 es bautizada. Su vida tomó una nueva dirección; no basta con aceptar la fe, ahora viviría entregada, comprometida y al servicio completamente de la voluntad de Dios. Gracias al párroco que la bautizó, Edith entró en contacto con el hombre que sería su confesor y compañero espiritual:

El canónigo Schwing, hombre de gran formación teológica y filosófica. Este hombre descubre acertadamente que Edith Stein puede y tiene mucho que aportar al catolicismo alemán emergente. Para ayudar a Edith, le conseguirá un puesto como profesora en el centro formativo de las dominicas de Santa Magdalena en Espira. Aquí podría vivir en un ambiente apto a su fe, y desarrollar sus buenas capacidades intelectuales (Sancho, 2007, p. 27)²².

Así es como, a partir de abril de 1923, Edith empieza su actividad como maestra en Espira. Asimismo, en este tiempo profundizó en la teología, especialmente la de Santo Tomás de Aquino; y para 1926, poseía ya un conocimiento profundo sobre la teología cristiana. También trabajó como traductora, logrando traducir al alemán las Cartas del Cardenal Newman y, traducir, por primera vez, algunos escritos de Santo Tomás de Aquino del latín al alemán, entre ellos las *Quaestiones disputatae de veritate*.

Finalmente, a causa de la persecución de Hitler contra los judíos en la Segunda Guerra Mundial, Edith Stein muere el 9 de agosto de 1942, junto con su hermana Rosa en el campo de concentración de Auschwitz. El 1 de octubre de 1999 es declarada copatrona de Europa y, el 9 de octubre, la Asociación Italiana de Psicólogos y Psiquiatras Católicos la declaran su Patrona.

²² SANCHO, F. (2007). *Obras Completas Vol. III Escritos Filosóficos* (Etapa de pensamiento cristiano: 1921-1936). Burgos, España: Monte Carmelo.

4. Temas de importancia para la formación de la mujer en las conferencias de Edith Stein

La autora, en el transcurso de los años, irá desarrollando las bases que expuso desde la primera conferencia. De tal manera, el pensamiento que se muestra a continuación, es fruto de una gran madurez intelectual y profesional.

Sumado a la preocupación que tiene Edith sobre la mujer desde su adolescencia hasta este momento. Por lo tanto, cabe resaltar que, los temas e ideas que Edith pronuncia en sus conferencias, son realidades que ella ha vivido y de la problemática con la que se ha tenido que enfrentar.

Conferencias:

1. El valor específico de la mujer en su significado para la vida del pueblo (Der Eigenwert der Frau in seiner Bedeutung für das Leben des Volkes)

Esta es la segunda conferencia que Edith realiza y la primera sobre el tema de la mujer. Según Sancho (2005) aquí "da a entrever cuáles son las bases de su "feminismo cristiano"" (p. 124)²³.

De esta conferencia, destacan el valor de la especificidad femenina, la vocación profesional de la mujer, la cual según Edith Stein es la realización de una profesión femenina, y el valor especifico de la mujer para la sociedad. Cuando se tome conciencia de cada uno de ellos y se construya una formación que los tome en cuenta, el mundo vivirá una verdadera transformación.

2. El ethos de las profesiones femeninas (Das Ethos der Frauenberufe)

Sobre el tema a desarrollar dirá la misma Edith: "Mi ponencia debe tratar sobre El 'ethos' de las profesiones femeninas. En un principio se me asignó el 'ethos' de la profesión cristiana y prometí desarrollarlo solamente porque cuando me preguntaron me venía bien. Luego, los de Salzburgo señalaron como indispensable un tema propio de las mujeres y yo he quedado conforme". (Cta 226). El contenido de esta conferencia se desenvuelve en el intento de establecer el fundamento "ontológico" de la vocación de la mujer, tanto en el orden natural como en el sobrenatural. De este modo, lo principal para el desarrollo de la mujer en el campo laboral, es que ella pueda reconocer su vocación profesional,

23 SANCHO, F. (2005). 100 fichas sobre Edith Stein. Burgos, España: Monte Carmelo.

que va unida a su vocación sobrenatural. Porque cuando ella vive desde su ser, vive la realización de una profesión femenina.

3. Fundamentos de la formación de la mujer (Grundlagen der Frauenbildung)

Stein, comienza esta conferencia hablando sobre la crisis en la que se encuentra el sistema educativo desde hace varios años, lo cual hace que la formación de la mujer participe en esta crisis general, además de que tiene sus problemas y dificultades particulares.

Las ideas de Edith Stein siguen siendo actuales y válidas, por lo tanto, es necesario tomar en cuenta el concepto de formación que ella propone, además de todo lo que dice del alma de la mujer y sus características. Es por esto, que al final, esta filósofa siempre habla de la formación religiosa como algo esencial para la formación de la mujer.

4. La misión de la mujer (Die Bestimmung der Frau)

En su exposición, se descubre una de las grandes preocupaciones antropológicas de la autora, interesada por poner un fundamento teológico y científico al ser y a la misión de la mujer.

Ella propone una discusión sobre la vocación de la mujer, existiendo la posibilidad de que si "se habla solamente de la determinación vocacional de la mujer como tal nace la sospecha de que se le niegue el derecho humano y el derecho de la personalidad individual" y continúa diciendo que "por eso quisiera acentuar claramente: la vocación de la mujer es triple: la general de la humanidad, la individual de cada persona y la especial de la mujer" (p. 246)²⁴.

Asimismo, desarrollará la conferencia en tres partes, la primera sobre la determinación vocacional natural del hombre; la segunda sobre la naturaleza humana genérica e individualidad y por última, la vocación específica de la mujer. Resaltando la importancia que tiene el aporte que da sobre la maternidad espiritual.

5. Vocación del hombre y de la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia (Beruf des Mannes und der Frau nach Natur- und Gnadenordnung)

Sancho²⁵ (2005) dice que "posiblemente sea una de las conferencias fundamentales de Edith" (p. 125). Esta conferencia es importante para comprender los fundamentos bíblicos que Edith Stein da a sus reflexiones sobre la "diferenciación" entre los dos sexos: distinción y complementariedad entre el hombre y mujer, basados en la misma voluntad de Dios que les ha llamado a la vida y les ha concedido una vocación o misión común y, al mismo tiempo, específica a cada uno. Sancho (2005) escribe que "desde aquí, basada en la Escritura, Edith deduce algunos de los principios fundamentales en su antropología diferencial." (p. 125). De su trabajo, resalta la vocación del hombre y de la mujer, los cuales tienen una triple vocación originaria, además de la que vive el hombre siendo padre y compañero, y la mujer siendo madre y compañera. Ambos conforman la humanidad.

6. Vida cristiana de la mujer (Christliches Frauenleben)

Aquí la autora ofrece una breve síntesis sobre el ser, la misión y la espiritualidad de la mujer. Las cuatro partes en que Edith dividió esta conferencia son: el alma femenina, educación de la mujer, actividad femenina y vida de la mujer a la luz de la eternidad. Resalta, además, lo que expresa sobre la formación de la emotividad y la importancia del sentimiento. También, se enfoca en la formación del entendimiento y la voluntad como imprescindibles para la formación de la emotividad.

7. Tarea de la mujer como guía de la juventud hacia la iglesia (Die Aufgabe der Frau als Führerin der Jugend zur Kirche)

Según Sancho²⁶ (2005) en la conferencia se reflexiona sobre la vocación originaria de la mujer, Edith reivindica para la mujer una misión de particular relieve e importancia en la vida de la Iglesia. La mujer en cuanto "símbolo de la Iglesia" es la que mejor representa, por su configuración física, psicológica y espiritual la función "maternal" de la Iglesia. La autora la desarrolla en dos partes, la primera, es el puesto de la mujer en la Iglesia y la segunda, guía de la juventud hacia la Iglesia. (p. 125).

 ²⁵ Sancho, F. (2005). 100 fichas sobre Edith Stein. Burgos, España: Monte Carmelo
 26 SANCHO, F. (2005). 100 fichas sobre Edith Stein. Burgos, España: Monte Carmelo

Siguen sobresaliendo los aportes que hace Edith Stein sobre el tema de la maternidad espiritual, la formación del entendimiento y la voluntad, los cuales son imprescindibles para la formación de la emotividad. Además de la formación religiosa, la cual, para la autora, siempre será imprescindible cuando se desea formar de manera integral a la mujer.

8. Fundamentación teórica de la formación de la mujer (Theoretische Begründung der Frauenbildung)

Apenas se tienen noticias históricas sobre este artículo o esta conferencia o su resumen. Edith escribe que los problemas de la formación de la mujer, de la especificidad femenina y la diversidad esencial del género, pertenecen a la antropología filosófica que, con un método se ocupa de lo respectivo al hombre. También entra a esta reflexión la pedagogía, debido a que está implicada en el proceso educativo, haciendo al final la autora un llamado a volver a los fundamentos clásicos, de la Patrística y la Escolástica. Todo esto permite resaltar la importancia que tienen la antropología filosófica y la antropología teológica, como bases fundamentales para la formación de la mujer.

5. Conceptos de Antropología Diferencial de Edith Stein en torno a la mujer y su formación

Todas las citas de Edith Stein, por medio de las cuales se desarrollara esta sección, fueron tomadas del libro "Obras Completas, IV Escritos antropológicos y pedagógicos" del año 2003, de la editorial Monte Carmelo. Dichas Obras Completas estuvieron bajo la dirección de Julen Urkiza y Francisco Sancho²⁷. De este modo, como lo dice el nombre del libro, en él están contenidos todos los escritos antropológicos y pedagógicos de Edith Stein. Y entre estos, se encuentran las 8 conferencias que dio sobre la mujer.

5.1. Concepto de formación según Edith Stein

El concepto de formación que propone la autora en su conferencia "Fundamentos de la formación de la mujer" establece que: "la formación no es la posesión de conocimientos exteriores, sino la configuración que la personalidad humana asume bajo la influencia de múltiples fuerzas formadoras" (p. 197). Esta fundamental configuración ocurre desde el interior, comparándolo ella con el germen de las plantas donde se esconde una "forma interior, una

²⁷ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, España: Monte Carmelo.

fuerza invisible que hace que crezca" (p. 198)²⁸. Pudiendo decir que las fuerzas configuradoras son tanto interiores como exteriores, que van formando la disposición corporal y anímica que la persona lleva consigo al mundo.

5.2. La antropología filosófica y la antropología teológica, bases fundamentales para la formación de la mujer

Para hablar de la diversidad del género, es necesario el desarrollo de una antropología filosófica que pueda abordar el problema de la formación de la mujer. Sin embargo, la misma consideración filosófica se ve limitada por la inmensidad del ser humano, no encontrando las respuestas necesarias. Las propias cuestiones del origen del hombre individual y de la humanidad, superan las posibilidades naturales de la razón humana. Así, en la conferencia "Fundamentación teórica de la formación de la mujer" Stein establece que:

La pregunta por la diversidad esencial del género, en principio no se puede solucionar a través de un tratamiento científico-experimental (fisiológica o psicológica). Pertenece al conjunto de una antropología filosófica, que ha puesto de relieve la esencia del hombre con los medios cognoscitivos específicos de la filosofia, y ha alcanzado la posibilidad de delimitar el sentido y el método de las ciencias empíricas que se ocupan del hombre. (p. 444)²⁹.

Para Stein, dichas cuestiones las pueden develar la luz sobrenatural de la revelación. Por lo tanto, para ella, la antropología teológica es un complemento para la antropología filosófica, elaborando la imagen del hombre contenida en la doctrina de la fe. Así "la antropología filosófica como la teológica tiene que ser determinante, no sólo para las cuestiones de la formación de la mujer, sino para el conjunto de los problemas de la pedagogía" (p. 444). Siendo necesario estudiar la relación que existe entre la pedagogía y la antropología.

²⁸ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, España: Monte Carmelo.

²⁹ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p. 444.

5.3. La antropología de Edith Stein, una antropología diferencial: diferenciación y complementariedad entre el hombre y la mujer

Para la filósofa, el hombre y la mujer han sido llamados a la vida, concediéndoseles una vocación y misión común, acorde a sus características particulares. Por ello, es importante definir como diseña Edith Stein su antropología básica, la cual se puede observar desde su primera obra:

Los constitutivos que forman la estructura de la persona humana, a saber: cuerpo vivo, alma, espíritu. El cuerpo vivo (Leib) es ya a primera vista distinto de un mero cuerpo físico (Körper) y se encuentra también en seres inferiores al hombre (...) El alma, por su parte, es el centro de la persona donde converge todo lo que le atañe y de la que todo toma su punto de partida. Allí tiene su raíz el misterioso don de la libertad. Pero esa alma es espiritual en el caso de la persona. Espíritu es ni más ni menos que la apertura del alma y, en última instancia, la apertura de la persona entera. Si la persona puede penetrar la naturaleza merced al conocimiento, si puede penetrar en otros espíritus personales acogiéndolos, y en el mundo de los valores y de la cultura merced a la empatía, si puede tomar decisiones libres, si puede entrar en su propia alma, es porque previamente ha 'salido' de ella, porque tiene espíritu. La división tripartita de cuerpo vivo-alma-espíritu es patrimonio de la forma mentis de Edith Stein a la hora de abordar cualquier tema antropológico y se mantiene hasta su última obra. (Caballero, 2003, p. 45-46)³⁰.

Para ella, la persona humana está conformada por cuerpo vivo, alma y espíritu. Además de la gran importancia que le da al alma, tanto como para ser el centro de la persona. Para Stein la persona es el yo consciente y libre. Y el ser humano en cuanto espíritu, es réplica de Dios. Especificando que el cuerpo vivo es el cuerpo animado, es decir, el que tiene alma. El alma es el centro de gravedad de la persona y el espíritu es el alma misma, en su dimensión de apertura. Y en esta dimensión tripartita, Stein propone que la mujer está más identificada con el espíritu, siendo lo más resaltante en este momento, que el espíritu es el que permite conocer a otras personas y es de cierta manera la apertura.

5.4. El valor de la especificidad femenina

Al querer hacer todo igual que los hombres, las mujeres están desconectándose de lo que son, perdiendo su esencia, negando su especificidad

30 CABALLERO, J. (2003). Una perspectiva sobre las claves de la vivencia mariana de Edith Stein. Ephemerides Mariologicae. Vol. LIII, Numero I (enero-marzo), 39-54.

femenina y así anulando su valor propio: aquello que las hace únicas, diferentes y seres individuales.

Por lo tanto, la filósofa para dar respuesta a estos problemas de su época, sostenía que, si la mujer tiene su esencia suficientemente fuerte, lograría transformar la profesión masculina en una femenina. Teniendo así la autoconciencia suficiente para reconocer y lograr la convicción de que en su especificidad está contenido su valor propio. Pero si no se conoce esta especificidad, es imposible comprender su valor.

Por esta razón, dirá "nuestra primera tarea es diseñar brevemente la especificidad de la mujer, pues solo a partir de ella puede resultar comprensible su valor propio"³¹ (p. 75). Desarrollando así, su antropología diferencial, porque para hablar de la mujer es necesario hablar del hombre, estudiando sus diferencias resaltando el valor propio de cada uno, como ambos son importantes para complementarse y forman la totalidad de la humanidad.

La autora mencionará en la primera conferencia algunos aportes de la psicología de su tiempo, que trataron las diferencias psíquicas de los sexos, nombrando dos puntos:

- 1. El hombre tiende más a lo objetivo situado, le es connatural dedicar sus energías a un ámbito (sea matemático o técnico, un oficio industrial o comercial), y someterse a las leyes correspondientes a esta "realidad". La actitud de la mujer es personal; esto tiene un sentido múltiple. Ante todo, ella participa gustosamente con toda su persona en lo que hace. Luego, tiene interés particular de la persona viva, concreta, y, desde luego, tanto por la vida personal propia como por personas ajenas y asuntos personales.
- 2. Por la sumisión a un campo de estudio sobre objetos, el hombre experimenta fácilmente un desarrollo unidireccional. En la mujer vive una tendencia natural al todo y a lo acabado, y esto nuevamente en una doble dirección: ella desearía alcanzar la condición de ser humano total, convertirse en un ser humano desarrollado en plenitud y también quisiera ayudar a otros a serlo y, en todo caso, allí donde tiene que tratar con personas, mostrarse como persona entera. (p. 75)³²

En sí mismos, estos rasgos característicos como son por naturaleza, no manifiestan todavía ningún valor e incluso pueden encerrar grandes peligros, pero pueden ser transformados en algo valioso. Y el hecho de las diferencias, llama a una complementariedad, a "una colaboración en que la mujer podría

32 SÁNCHÔ, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p. 75

³¹ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p.75

desarrollar junto al hombre sus dones al servicio de tareas comunes, y el hombre, por el más armonioso desarrollo de las fuerzas de la mujer, podría ser liberado de una excesiva unilateralidad" (p. 284)³³.

5.5. La vocación del hombre y de la mujer (triple vocación originaria - hombre: padre y compañero - mujer: madre y compañera)

El tema de la vocación, desarrollado por ella especialmente en la conferencia "Vocación del hombre y de la mujer según el orden de la naturaleza y de la gracia". Es una de sus conferencias fundamentales para comprender las reflexiones sobre la diferenciación y complementariedad. Para comprender esto, usa fundamentos bíblicos. Comienza diciendo que la vocación es más que una actividad laboral, porque una vocación profesional, es algo para lo que la persona debería ser llamada. Normalmente para un trabajo profesional, como dice Edith son "llamados por talento y formación" (p. 273).

Es así, como "en la "naturaleza del ser humano" se encuentra pre-trazada su vocación y su vocación profesional, es decir, la actividad y la creatividad para la cual está configurado; el camino de la vida hace madurar a cada uno esa vocación" (p. 273), haciéndola comprensible para las demás personas, de tal modo que, por esta llamada, en el mejor de los casos, encuentra su lugar en la vida.

Desarrolla también el paralelo referente a la naturaleza de la mujer y su rol como compañera, ya que según el "orden originario, su lugar está al lado del hombre para someter la tierra y cuidar de la descendencia. Pero su cuerpo y su alma están menos adaptadas a la lucha y a la conquista, que a proteger, defender y custodiar" (p. 285).

Y así continúa con que su tarea de protección y cuidado de la descendencia, y dando importancia a los valores específicos de lo individual. Siendo "sensible y perspicaz para todo lo que quiere llegar a ser y crecer y desarrollarse, y para todo lo cual exige consideración de la propia especificidad" (p. 285-286). Sin dejar de lado su papel de compañera del hombre donde actúa llena de comprensión y auxiliando los esfuerzos del otro. Así la complementación del hombre y la mujer, según el orden originario de la naturaleza se ven de una manera clara:

³³ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p. 284

El hombre aparece como lo primario la vocación de dominio, la vocación de padre como lo secundario (no subordinada o yuxtapuesta, sino incorporada a la vocación de dominio); en la mujer la vocación de madre como lo primario, la participación en el dominio como lo secundario (en cierto sentido incluida en la vocación de madre) (p. 286)³⁴.

Y de la misma manera, tanto el hombre como la mujer pueden vivir de la misma forma la degeneración, pueden vivir la posesión de las cosas de una manera violenta, desnaturalizada e incluso destructora.}

5.5.1. Maternidad espiritual

La disposición anímica de la mujer de ser compañera y madre, no corresponde solamente al estrecho campo de la vida matrimonial o de la maternidad corporal, sino que puede dar frutos de otra manera, logrando buenos efectos en cualquiera que entre en relación con la mujer. De este modo, es "posible para la mujer que no ha podido ser ni esposa ni madre o que voluntariamente ha renunciado a ello, el desarrollo de su vocación en un sentido espiritual" (p. 249)³⁵. La maternidad espiritual abarca y responde a una consolación del semejante, basado en el sentimiento de compasión, pues bien detalla la autora:

En todas partes donde hay un hombre solo, especialmente si éste está necesitado corporal o espiritualmente, ella está a su lado tomando parte llena de amor y comprendiendo, aconsejando y ayudando; así se convierte en compañera y ayuda a "que el hombre no esté solo". En todas partes donde ella ayuda a un hombre a comprender el desarrollo de su camino hacia la meta en su despliegue corporal, anímico o espiritual, ella es madre. (p. 249)

La mujer puede vivir una maternidad espiritual que es independiente de la maternidad física, la cual no está exenta de preocupaciones, sacrificios y fatigas. "Tal maternidad espiritual es capaz de llenar de sentido la vida del hombre, pero ésta es solo posible en hombres cuya alma ha sido llenada y fructificada por Cristo" (p. 253)³⁶.

³⁴ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p.286

³⁵ SANCHÔ, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p.249

³⁶ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p. 253

5.6. La formación de la emotividad y la importancia del sentimiento

La educación de las chicas en los decenios anteriores, ha puesto en el lugar central las materias para la formación de la emotividad. Este tema será especialmente tratado por ella en su conferencia "Vida cristiana de la mujer". Y expone: "hemos reconocido la emotividad como centro del alma femenina. Por ello deberá ponerse en el centro de la formación de las mujeres la formación de lo emotivo"³⁷ (p. 327).

Sin embargo, el sentimiento sin formación hace más sensible a la persona femenina, siendo un peligro si no está encausado de la manera correcta. Debido a que la puede hacer vivir en un mundo de ensoñación, que nubla el entendimiento y paraliza la voluntad. Tener la voluntad paralizada es como tener *la libertad hipotecada*, esta es una degeneración que ella nombra con la expresión de "ser una muñeca". Este caso puede darse, cuando en el matrimonio la mujer delega todas las decisiones al marido y no ejerce su propia libertad.

5.7. El alma de la mujer, características

En su conferencia "Fundamentos de la formación de la mujer" expondrá que "la naturaleza de la mujer está dada con su misión originaria: ser esposa y madre. Ambas se encuentran del todo entrelazadas" (p. 200). Stein, realizará una descripción del alma de la mujer, para que cumpla su propia función femenina, diciendo que ésta debe:

Ser amplia y abierta a todo lo humano; debe ser sosegada, de modo que ninguna débil llamita pueda ser apagada por la tempestad; debe ser cálida, a fin de que las tiernas semillas no se congelen; debe ser luminosa para que en las esquinas y pliegues oscuros no hagan su nido los parásitos; recogida dentro de sí, de forma que las irrupciones del exterior no amanecen la vida en el interior; vacía de sí misma, para que la vida ajena tenga en ella espacio; finalmente señora de sí misma y de su propio cuerpo, a fin de que toda su personalidad se encuentre en actitud de servicio a toda llamada (p. 200)³⁸.

Esta es una imagen ideal del alma femenina que propone Edith, así debía ser el alma de la primera mujer, y puede imaginarse que así sería la de la Madre de Dios.

³⁷ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p. 327

^{38 |} SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p. 200

5.8. La formación religiosa como algo esencial para la formación de la mujer

Edith, apunta que la mujer solo podrá cumplir su misión originaria y desarrollar la plenitud de su ser, si desarrolla su dimensión espiritual. Desde luego, la vida de fe que le puede proporcionar lo que necesita, tiene que ser desarrollada de manera correcta, porque:

La fe no es cosa de la fantasía ni un sentimiento piadoso, sino comprensión intelectual (aunque no penetración racional) y adhesión de la voluntad a la verdad eterna; la fe plena, formada, es uno de los actos más profundos de la persona en que se actualizan todas sus potencias. Intuición sensible y fantasía excitan al intelecto y son imprescindible punto de partida; los movimientos del sentimiento son fuerzas afectivas que mueven a ejercicio la voluntad, y por ellos auxiliares valiosos. Pero si se permite darse por satisfecho con ellos, si intelecto y voluntad no son llamados a su actividad más elevada, entonces no se realiza ninguna vida genuina y plena de fe. (p. 411-412)

La formación se debe ocupar del desarrollo de todas las dimensiones de la persona, incluida la correcta forma de desarrollar su vida religiosa.

5.9. La vocación profesional de la mujer: realización de una profesión femenina

En su conferencia "El ethos de las profesiones femeninas" explica que "por ethos de la profesión entenderemos la actitud anímica duradera o totalidad de hábitos que en la vida profesional de un ser humano se presentan desde su interior como principio configurador." (p. 162)³⁹. Claro, solo puede hablarse de este, cuando la vida profesional presenta un sello determinado, unitario y esto no es solo algo del exterior, sino que proceden del interior. A lo que invita Edith es a respetar la propia individualidad y especificidad femenina, y apunta a la armonización de la complementariedad sexual.

5.10. El valor específico de la mujer para la sociedad, conclusiones finales

Edith aporta que, el solo adecuarse al hombre no es suficiente para lograr la propia realización, es necesario que la mujer tenga suficientemente fuerte su

39 SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, op. cit., p. 162

esencia, para que desde ahí logre transformar su realidad, porque en lo que ella es, está contenido su valor propio. Para la autora, a la mujer le corresponden los siguientes dones preferentes:

1. Llegar a ser un ser humano completo, es decir, un ser humano en el que se desarrollan todas las fuerzas y están ordenadas en su posición correspondiente; 2. Formar al ser humano completo; 3. En toda relación con los seres humanos ser justo para el ser humano completo (p. 85)⁴⁰.

Este valor intrínseco de la mujer, si se logra desarrollar correctamente y es revalorizado, en él se encuentra la medicina para ciertas enfermedades de que sufre la sociedad.

6. Programa de formación para la mujer desde la Antropología Diferencial de Edith Stein (Basado en sus Ocho conferencias sobre la mujer)

Por medio de este programa de formación, la mujer podrá ir descubriendo su vocación y su misión, además de ir reconociendo sus capacidades, dones y talentos. Sumado a esto, la participante escribirá a lo largo del programa su autobiografía, lo cual le permitirá adentrarse en ella misma y su propia historia, a la par que va trabajando todos los aspectos de su vida. Porque en la medida que ella se reconoce y se siente llamada a algo grande, puede ser capaz de transformar su realidad. Logrando que todo el trabajo interior pueda ser concretado en un proyecto de vida que sea diseñado por ella misma.

Es importante que ella sea la protagonista de su proceso, porque en la medida que se le dan las herramientas para vivir verdaderamente su femineidad, para comprender lo que es ser una mujer a plenitud, ella pueda tomar la decisión de vivir de una manera autentica y así, todo lo que ella realice será una extensión de esa vida divina que nace de ella. Solo cuando la mujer vive en consonancia con lo que es, puede realizarse verdaderamente y así contribuir de una manera acertada a la sociedad. Venezuela necesita mujeres auténticas que puedan vivir y trabajar desde lo que son, y así ir sanando el país.

⁴⁰ SANCHO, F. (2003). Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos. Burgos, *op. cit.*, p. 85

Programa de formación para la mujer desde la antropología diferencial de Edith Stein (Basado en sus 8 conferencias sobre la mujer)

Nombre del programa: "La felicidad de ser mujer: el secreto está en ti"

Tiempo de duración: 6 meses.

Total de horas: 120 horas presenciales.

Horario: Sábado de 8 am a 12m. Numero de encuentros: 30.

Objetivo general:

Fortalecer la formación de la mujer para que pueda desarrollarse de manera integral, desde su propia naturaleza femenina y vocación, para reconocer su propio valor y misión personal en la sociedad.

Objetivos específicos:

- 1. Reconocer el valor propio de la mujer.
- Exponer las bases fundamentales de una formación específica para la mujer.
- 3. Desarrollar la misión de la mujer desde su propia naturaleza e individualidad.
- 4. Explicar el desarrollo integral de la mujer.
- 5. Realizar un proyecto de vida que le permita desarrollarse integralmente y que, por medio de él, contribuya a sanar la sociedad.

Contenido del programa

Módulo I El valor propio de la mujer.

El valor propio de la mujer – Breve historia de Edith Stein.

La superación de la mujer a lo largo de la historia – Elaboración de la Autobiografía.

Constitución de la persona según Edith Stein (cuerpo, alma y espíritu).

Potencias de la persona: entendimiento, sentimiento y voluntad.

Vocación natural del hombre y de la mujer, diferenciación y complementariedad.

Características propias del hombre y de la mujer.

Módulo II Bases fundamentales de una formación específica para la mujer

Concepto de formación según Edith Stein.

Naturaleza y vocación especifica de la mujer: ser madre y compañera.

La salud del cuerpo.

Vida interior de la mujer (alma y espíritu).

Discernimiento.

Formación de la emotividad y la importancia del sentimiento.

Formación del entendimiento.

Formación de la voluntad.

Matrimonio y familia.

Maternidad (biológica y espiritual).

Módulo III El desarrollo de la misión de la mujer desde su propia individualidad.

Reconociéndome: autoestima, autoconcepto y amor propio.

Descubriendo mi individualidad: capacidades, talentos y dones.

La mujer, formadora del ser humano.

Función sanadora de la mujer para la sociedad.

Vocación profesional.

Misión personal.

Módulo IV Mujer, persona integrada y realizada.

La mujer integrada y sus virtudes vs. la degeneración de la mujer.

La vida como un servicio de amor (mi valor específico al servicio de la comunidad).

El liderazgo femenino.

La profesión y el trabajo como un medio para la realización.

El reto de la vida real: trabajo y familia (exigencias de la sociedad para la mujer actual).

Módulo V Proyecto de vida: camino para la autorrealización.

Elaboración del proyecto de vida.

Compartir de la experiencia de escribir la autobiografía.

Presentación del proyecto y conclusiones finales.

7. Consideraciones finales

Edith Stein es un ser digno de ser tenido en cuenta por todos. Ella nos propone el valor de una doctrina y el testimonio de una vida, tensas ambas hacia la conquista de ese ser que otorgue plenitud a su persona (p. 12)⁴¹. Es importante recalcar, la luz que brinda desde su experiencia y testimonio para todos aquellos que buscan sentido y plenitud para su vida. Stein, fue una mujer que supo transcender los problemas de su época y proveer soluciones asertivas en su tiempo.

En este sentido, cabe denotar que, pese a los logros, capacidades, facultades e inteligencia que caracterizaban a Edith, fue víctima de la discriminación por su condición femenina, en la que, sus posibilidades académicas de trabajo fueron negadas por el sexismo y el antisemitismo a pesar de sus impresionantes logros.

Esto generó que, dedicara gran parte de su vida a la formación de seres humanos integrales; que su trabajo científico filosófico fuera dirigido a la comprensión de la persona humana, especialmente al de la mujer, puesto que, como se expresó anteriormente, la figura de la mujer y su desarrollo integral carecía de valor e importancia. Por su parte, la formación estaba pensada de manera exclusiva desde y para el género masculino.

De esta manera, los aportes que ella realiza principalmente desde sus 8 conferencias sobre la mujer, muestran una antropología que ayuda a desentrañar el misterio de la humanidad expresada en el hombre y la mujer, donde ambos puedan reconocer su importancia y lo que cada uno está llamado a dar, desde su ser. Es así, como su antropología diferencial es esencial para comprender la diferenciación y la complementariedad que existe entre el hombre y la mujer que debe ser tenida en cuenta por toda persona que de una u otra manera tenga la responsabilidad de la formación de otras personas.

Por otro lado, esta capacidad de Edith y su trabajo por forjar y valorar los derechos de la mujer, mueve e incentiva la necesidad de proyectar la búsqueda de un verdadero pensamiento liberador y transformador para el género femenino, en el que se requiere repensar y reflexionar todo lo referente a su persona, especialmente desde la formación. Y, en este sentido, hace falta una formación que toque lo más entrañable de cada mujer, puesto que, sus heridas van más allá de lo físico: se ven reflejadas en su interior, su mente y su alma, generando creencias erradas sobre sí misma.

Este contexto pues, denota la preocupación y el énfasis de Edith Stein a lo largo de su vida, especialmente porque ella misma, defensora de los derechos

⁴¹ GARCÍA, E. (1998). *Edith Stein. Existencia y pensamiento*. Madrid: Editorial de Espiritualidad.

de la mujer, vivió en carne propia esta realidad. Por consiguiente, su vida es un testimonio del compromiso que puede tener una persona que lucha por la dignidad de todo ser humano, dando las herramientas para que pueda llegar a convertirse y transformarse en un ser pleno. Sobre todo, al trabajar diligentemente por brindar una identidad femenina al quehacer filosófico de su tiempo dominado por el hombre. Es así, como supo abordar el problema de su época respecto a la mujer, resaltando el valor que tiene y merece, desarrollando una profunda ilación entre la libertad de la filosofía y la libertad cristiana y, desde allí, iluminar la realidad de tantas mujeres que, con un deseo vehemente de búsqueda interior, encuentren la verdad que sacie su corazón y les convierta en seres plenos: para la cual fueron creadas.

Ahora bien, tomando en cuenta esta labor que realizó Edith, desenvolviéndose como Conferenciante desde 1926 hasta 1932 (realizando especialmente 8 conferencias dedicadas a la mujer), fue conquistando por su buen trabajo, un lugar importante en los círculos pedagógicos y católicos.

Y de estas conferencias se resaltan temas que son pertinentes para la formación de la mujer de hoy, como son: Concepto de formación según Edith Stein; La antropología filosófica y la antropología teológica, bases fundamentales para la formación de la mujer; La antropología de Edith Stein, una antropología diferencial: diferenciación y complementariedad entre el hombre y la mujer; El valor de la especificidad femenina; La vocación del hombre y de la mujer (triple vocación originaria - hombre: padre y compañero - mujer: madre y compañera); Maternidad espiritual; La formación de la emotividad y la importancia del sentimiento; Formación del entendimiento y la voluntad, imprescindibles para la formación de la emotividad; El alma de la mujer, características; La formación religiosa como algo esencial para la formación de la mujer; La vocación profesional de la mujer: realización de una profesión femenina; El valor especifico de la mujer para la sociedad.

Del análisis de estos temas se diseñó un programa de formación que tiene por objetivo fortalecer la formación de la mujer para que pueda desarrollarse de manera integral, desde su propia naturaleza femenina y vocación, para reconocer su propio valor y misión personal en la sociedad.

El programa de formación que se propone, da las herramientas para que la mujer pueda ir descubriendo su vocación y su misión, además de ir reconociendo sus capacidades, dones y talentos: herramientas que le permitirán adentrarse en ella misma y su propia historia, a la par que va trabajando todos los aspectos de su vida. Puesto que, en la medida que la mujer se reconoce y se siente llamada a algo grande, puede ser capaz de transformar su realidad; logrando pues, que todo el trabajo interior pueda ser concretado en un proyecto de vida que sea diseñado por ella misma y se convierta en la protagonista de su proceso.

Por consiguiente, se podría concluir que, sólo cuando la mujer vive en consonancia con lo que es, puede realizarse verdadera y plenamente y, de este modo, logrando desarrollar la capacidad que tiene de engendrar y dar vida, indiferentemente desde el espacio en que se desenvuelva, pueda contribuir asertivamente a la sociedad. Y es que, Venezuela necesita mujeres auténticas que puedan vivir, trabajar y proyectar lo que viven, lo que sienten, lo que son, de manera que, en su labor especial puedan ayudar a sanar el país.

Referencias bibliográficas

- CABALLERO, J. (2003). Una perspectiva sobre las claves de la vivencia mariana de Edith Stein. Ephemerides Mariologicae. Vol. LIII, Numero I (enero-marzo), 39-54.
- CORPAS, I. (2009). Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu. Mujeres teólogas: ¿cuál es nuestra identidad y nuestro aporte al quehacer teológico?, (151), 37-76.
- GADAMER, H. (Tr. 1993). Verdad y método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. 5a ed. Trad. Aparicio, A. y Agapito, R. Salamanca: Sígueme.
- GARCÍA, E. (1998). *Edith Stein. Existencia y pensamiento*. Madrid: Editorial de Espiritualidad.
- GUTIÉRŘEZ, A. (2017). La experiencia de la persona en el pensamiento de Edith Stein. Tesis Doctoral en Filosofia, Universidad de Sevilla. Disponible: https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/70310/TESIS%20DOCTORAL%20EN%20FILOSOFIA%20ANANI%20GUTIERREZ%20final.pdf [Consultado: 2019, Diciembre 27]
- IGLESIA CATÓLICA. Papa Francisco. (2013). Evangelii Gaudium: Exhortación Apostólica del Santo Padre Francisco a los Obispos, a los Presbíteros y Diáconos a las personas consagradas y a los fieles laicos sobre el anuncio del Evangelio en el mundo actual / Papa Francisco. La Paz: Paulinas.
- JOHNSON, E. (2003). La cristología, hoy. Olas de renovación en el acceso a Jesús. Cantabria, España: Sal Terrae.
- MARTÍNEZ, S., PÉREZ-SOBA, J. (2019). Misión Jove. Pastoral para el Reino, pastoral de conversión feminista, (508), 15-26.
- ORTEGA, A. (2017). El quehacer de la antropología filosófica. Un acercamiento desde el personalismo cristiano, (144), 35-59.
- SANCHO, F. (2003). *Obras Completas Vol. IV Escritos Antropológicos y Pedagógicos*. Burgos, España: Monte Carmelo.
- SANCHO, F. (2005). 100 fichas sobre Edith Stein. Burgos, España: Monte Carmelo.
- SANCHO, F. (2007). Obras Completas Vol. III Escritos Filosóficos (Etapa de pensamiento cristiano: 1921-1936). Burgos, España: Monte Carmelo.
- VÉLEŽ, O. (2015). Relaciones de Género y Religión. La cruz de Cristo y la violencia sexual contra las mujeres en contextos de Guerra, (13), 1206-1236. Belo Horizonte:

INDICE ACUMULADO

A. Indice general de los números 1 al 36

Numero 1/1983

- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / Presentación. 7-8
- FERNANDO CAMPO DEL POZO, S. J./ El Agustinismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada. 9-114
- JESÚS OLZA ZUBIRI, S. J. / El Trazado Científico de la Gramática de Bello. 115-158
- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P./La Escolástica y su Aporte Metodológico. 159-236
- EDDA O. SAMUDIO A. / Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767. 237-352
- MANUEL MONTERO AGÜERA, S. J. / Un Romance de un Andaluz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra). 353-370
- AGNES WASLEY / Bolivar Inmortal. 371-401

Numero 2/3 1984

- HORACIO JORGE BECCO / R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografia. IX-XIV MIGUEL BERTRÁN QUERA, S. J. / La
- Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum. 1-540
- BALTASAR GRACIAN, S. J. / La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum. 541-542

- CEFERINO PERALTA, S. J. / Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza. 543-828
- JOSÉ JUVENCIO / Método para aprender y enseñar. Herencia, 1703. 829-907

Número 4/1985

- JOAQUÍN LEPELEY / Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico. 5-208
- JESÚS OLZÁ ZUBIRI y MIGUELANGEL JOSAYU / Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis). 209-500
- VALENTINATARCHOV / La Geopolítica como Análisis y como Propaganda. 501-812

Número 5/1986

- ROBERTO JIMENEZ / Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves. 5-200
- JOAQUÍN LEPELEY / Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia. 327-500
- JOAQUÍN LEPELEY / La Santa Sede y la Teología de la Liberación. 201-326 Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia. 327-500
- ROGER VEKEMANS, S. J., JUAN COR-DERO / Teología de la Liberación (Dossier). 501-949

Número 6/1987

- MARÍA ELENA MÁRQUEZ, BERICHA (ESPERANZA AGUABLANCA) y JESÚS OLZA / Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Coba-ría). 5-184
- VALENTINA TARCHOV / Algunos aspectos de la Sociología en la URSS. 185-252
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / El Derecho y el Estado según San Agustín. 253-278
- RICARDO SANLES MARTÍNEZ / Estudios en el Convenio Mercedario de Caracas. 279-298
- EDDA O. SAMUDIO A. / El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio. 299-603

Número 7/1988

- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P. / Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás). 5-168
- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S.J. / Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767). 169-350
- VALENTINA TARCHOV / Esquema histórico de las relaciones venezolanojaponesas, 1910-1942. 351-438
- ALLAN R. BREWER-CARIAS / El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas. 439-480
- FRANCISCO JAVIER PEREZ HER-NÁNDEZ / Historia de la lingüística en Venezuela, desde 1781 hasta 1929. 481-662

Número 8/1989

- MARIE-FRANCE PATTE / Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano"). 5-132
- DANIEL ĎE BÁRANDIAN / El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves. 133-348
- JESÚS OLZA / El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana. 349-450
- MARIE-CLAUDE MATTEI-MULLER / El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasifica-ción de las lenguas caribes en Vene-zuela. 451-604
- PAUL HENLEY / Los Tamanaku. 605-646 EDDA O. SAMUDIO A. / La Parroquia de Milla y el origen de su nombre. 647-680
- EDDA O. SAMUDIO A. / Legado para un colegio jesuítico en la Milla de San Cristóbal en 1667. 681-690

Número 9-10/1990

- JOSÉ DEL REY FAJARDO / La expulsión de los Jesuitas de Venezuela (1767-1768). 5-364
- JOSÉ A. FERRER BEMMEU / Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII. 365-396
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas). 397-416
- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / Carlos III y la extinción de los Jesuitas. 417-436
- ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE / La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769). 437-450

- PABLO OJER / Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela. 451-508
- CARMEN PALACIOS DE ECHEVERRÍA / El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. 509-688
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida). 689-714
- JESÚS OLZA ZUBERI / El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio. 715-738
- ROCIO NUÑEZ, HORACIO BIORD, FRANCISCO JAVIER PEREZ / Manual básico de siglas venezolanas. 739-811

Número 11-12/1992-93

- EDDA. O. SAMUDIO A. / El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (I Parte). 5-90
- JOSÉ DEL REY FAJARDO, S. J. / Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense. 91-228
- ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE/Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III. 229-242
- MANUEL LUCENA GIRALDO / Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco. 243-258
- MARÍA MATILDE SUAREZ BETHENCOURT / Origen legendario vs. origen histórico de una devoción popular. 259-290
- ODILO GÓMEZ PÁRENTE, O.F.M. / Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela. 291-472
- VALENTINA TARCHOV / Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942).

Parte Primera. Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Segunda. 473-514

Número 13/1994

- FRAY CESÁREO DE ARMELLADA, O.F.M.C. y JESÚS OLZA, S. J. / Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis). 5-296
- ANTONIO PÉREZ ESTEVEZ / Diálogo y alteridad (Del diálogo lógico al diálogo existencial). 297-328
- DANIEL DE BARANDIARAN / Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil). 329-644,

APÉNDICES. 645-774

Número 14/1995

- JOSÉ A. FERRER BENIMELI / Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática. 5-196
- ALLAN R. BREWER-CARIAS / La formación del Estado venezolano. 197-361
- ISIDORO PINEDO IPARRAGUIRRE, S. J. / El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773). 363-570
- JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / La visita del P. Funes a Santo Domingo y sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607). 571-612
- FERNANDO CAMPOS DEL POZO / Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838), defensor de los negros y del Archiduque Carlos. 613-648

- MARIO GERMÁN ROMERO / Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada. 649-688
- JUAN VILLEGAS, S. J. / Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, S. J. 689-722
- MANUEL RUIZ JURADO, S. J. / "Enviados por todo el mundo...". 723-738
- RAFAEL FERNANDEZ HERES / Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo. 739-772
- ANTONIO PEREZ-ESTEVEZ / El individuo en Duns Scoto. 773-837

Número 15/1996

- VALENTINA M. TARCHOV / De la III a la IV Guerra Mundial. 5-492
- JOSÉ LUIS SAEZ, S. J. / Los jesuitas y los esclavos negros en Santo Domingo colonial (1658-1767). 493-525
- FELICÍSIMO MARTÍNEZ DIEZ, O.P / Fuentes y lugares teológicos: criteriología teológica. 527-554
- FERNANDO CAMPO DEL POZO / Arte de la Lengua Saliva de 1790. Introducción. 555-616
- FRANCISCO JAVIER PÉREZ / Técnica lexicográfica antigua en el Vocabulario Achagua de Neira y Rivera. 617-647
- MANUEL LUCENA GIRALDO / Las expediciones de límites y la ocupación del espacio americano 1751-1804. 649-669

Número 16/1997

JOSÉ LUIS SAEZ, S.J. Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767). 5-156

- LYLL BARCELO SIFONTES-ABREU / Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piá-tenín. 157-214.
- JUAN JOSÉ MARTIN FRECHILLA / Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949. 215-320.
- DANIEL DE BARANDIARAN / Testamentaria de Pehr Leofling. 321-406.
- VALENTINA TARCHOV / Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia. 407-812. INDICE ACUMULADO:
 - A. Indice General. 815-817.
 - B. Indice por Autores. 818-820.
 - C. Indice por Materias. 821-824

Número 17/1998

- JOSÉA. FERRER BENIMELI / La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773. 5-386
- SABINE KNABENSCHUH DE PORTA/ Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto. 387-448
- EDDA O. SAMUDIO A. / Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida. 449-548
- FERNANDO CAMPO DEL POZO, S.J. / Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista. 549-596
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934. 597-682
- IMELDA RINCÓN FINOL/El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada. 683-722

Número 18/1999

- GERMÁN MARQUINEZ ARGOTE / Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736). 5-182
- MARÍA DEL PILAR LLISO SINISTERRA

 / Estudio de las Normas y Principios
 Básicos del "Derecho Humanitario"
 referentes al trato de las personas
 civiles en los Conflictos Armados,
 conforme a la IV Convención de
 Ginebra de 1949. Propuesta de un
 Manual Teórico-Gráfico para uso de
 los integrantes de las Fuerzas
 Armadas de Venezuela. 183-386
- LUIS GUILLERMO PATIÑO VASQUEZ/ "Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgewworth. 387-408
- VALENTINA TARCHOV / Algunas características de la Globalización. 499-574
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez). 575 644

Número 19/2000

- MARCELA INCH C. / Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822). 5-242
- VALENTINA TARCHÓV / Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile. 243-374
- TEMÍSTOCLES SALAZAR / Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926. 375-438
- DANIEL DE BARANDIARAN / Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guayana. 439-528

FRANCISCO JAVIER PEREZ HER-NÁNDEZ / Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt. 529-676

Número 20/2001

JESUS OLZA ZUBIRI, CONCHITA NUNI DE CHAPI, JUAN TUBE / Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis). 9-1010

Número 21/2001

- JOSE DEL REY FAJARDO / La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá. 5-866
- JOSEP M. BARNADAS / Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648). 867-925
- J. PASCUAL MORA GARCÍA / Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922). 927-981

Número 22/2002

- LUIS EDUARDO ZAMBRANO VE-LASCO, EMILIO URBINA MEN-DOZA / Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos. 5-1408
- INDICE ACUMULADO DE LOS NÚMEROS 1 AL 21 Por Autores.. 1409-1414

Paramillo/II Etapa Edición Especial/2008

EDITORIAL. 7-8
MIGUEL DAVID ARRIETA ZINGUER/
Tributación de Telecomunicaciones,

- Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología. 9-86
- XIMENA BIAGGINI / De la violencia a la paz social. Un análisis para la reso-lución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado. 87-138
- ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS COLMENARES / Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales. 139-185
- MARÍA ANTONIA CUBEROS DE QUINTERO / La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico. 187-223
- JAVIER ALFONSO GALINDO PERICO/ Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional. 225-281
- EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRE-LLA / Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información. 283-325
- JOSÉ LUIS VILLEGAS MORENO / Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Venezuela. 327-401 Indice Acumulado. 403-411

Número 24/2009

- ANDREA GAVIDIA ÁLVAREZ / Estrategias Cognitivo Conductales para la prevención del Síndrome de Burnout. 7-28
- DORIS GUERRERO CONTRERAS / Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de post-grado. 29-39

- NEIDA ALBORNOZ ARIAS / Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000diciembre de 2004. 41-91
- J. PASCUAL MORA GARCÍA / Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela. 93-145
- ZULAY MONCADA DE RAMÍREZ / Momentos en la Didáctica Integrada. 147-154
- YTALO ANTONIO TORRES MORILLO/ El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana. 155-185

Índice Acumulado. 187-197

<u>Número 25/2010</u>

- XIMENA BIAGGINI LABRADOR / Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira. 9-44
- ROSO VANEGAS / Estrategias para la enseñanaza de la Matemática. 45-72
- JOAN SÁNCHEZ MONTERO / Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica. 73-123
- BRÍGIDA CAROLINA RINCÓN CHA-CÓN / Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz.125-156
- BERTZY CAROLINA MONTILVA / Virtualidad y Educación Superior. 157-164
- YADY CAMPO RAMÍREZ / Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario. 165-174

- ARNOLDO BRICEÑO / El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos filmicos y literarios. 175-204
- ADRIÁN FILIBERTO CONTRERAS S. / Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales. 205-233
- FELIPE GUERRERO / Freire: un testimonio de educación liberadora. 235-250

Índice Acumulado 251-262

Número 26/2011

- JOSÉARMANDO SANTIAGO RIVERA / El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografía. 9-30
- EMILIO A. RAMÍREZ PETRELLA y MIGUELINA DE LEZAETA PEÑA / Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira. 31-75
- MAYRA PEPER DE VILLAMIZAR / Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica. 77-110
- ROSO VANEGAS / Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo. 111-143
- FRANK A. LOBO M. / Jesús El Maestro. 145-162
- CARMEN Z. VIVAS FRANCO / Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya. 163-221

- MAURICIO VILLEGAS G. / Transparencia en la Democracia. 223-237 JOSÉ TADEO MORALES / De vuelta a lo Humano. 239-267
- FELIPE GUERRERO / El problema educativo no es pedagógico es ideológico. 269-282

Índice Acumulado 283-262

Número 27/2012

- YANIS NIETO y CARMEN RINCÓN / Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR. 9-35
- JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela. 37-59
- JAVIER DUPLA, S.J. / Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo. 61-77
- WENDY J. MALDONADO V. / Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009). 77-95
- JOSÉ FRANCISCO SÁNCHEZ F. / Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hov. 97-123
- DOUGLAS BARBOZA FERNÁNDEZ / La lectura en la ciudad. 125-141
- ADRIÁN F. CONTRERAS C. y GERAR-DO A. MOJICA N. / Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana. 215-244
- JOSÉ MANUEL CONTRERAS / Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela. 245-260
- IVONN OLIVARES DE ALEJUA y FREDDY H. SÁNCHEZ/La identidad

- del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros. 261-289
- JENNY DEL CARMEN NIELSEN F./Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia. 291-301
- MARIELA ALVÁREZ DE MONTALVO / Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones. 303-311
- AURA BENILDE SARMIENTO / Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata (Catharanthus Roseus L.). 313-321
- GIOVANNY I. RAMÍREZ S. / Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira. 323-331
- EMILIO ANTONIO RAMÍREZ P. y MIGUELINA DE LEZAETA LEZAETA P. / Los orígenes de la Gestión de la Calidad. 333-357
- JAIRO D. CLAVIJO V. / El Derecho Canónico en la educación latinoamericana. 359- 372
- FELIPE GUERRERO / El Maestro Pérez Rojas. 373-394

Índice Acumulado 395-408

Número 28/2013

- FELIPE GUERRERO / Sembrar hoy para cosechar mañana. 9-24
- JOSÉ GREGORIO SÁNCHEZ FERRER / Educación y Templanza: Educar en la templanza en la sociedad actual. 25.41
- MAURICIO RAFAEL PERNÍA-REYES / La familia en el siglo XXI: una aproximación desde la perspectiva de la juventud. 43-61

- NEIDA ALBORNOZ A. y RINA MAZUERA A. / El Táchira: Una aproximación a la realidad socioeconómica de los hogares. 63-86
- JORGE E. LEAL RANGEL / La interpretación del Derecho conforme al Estado Social de Derecho y de Justicia postulado en el Artículo 2 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. 87-111
- ARNOLDO BRICEÑO G. / Liderazgo juvenil universitario ante los servicios comunitarios. 113-145
- MARIAJOSÉ ROSALES BAPTISTA/La cultura política y el sistema de conciliación de élites y partidos políticos en Venezuela, 1957-1964. 147-185
- LUIS EDUARDO ZAMBRANO / El empoderamiento del pueblo como condición necesaria para la democracia. 187-218
- ANA ELIZABETH ROMERO CORREA / ¿Enseñar Filosofía? Una Pregunta filosófica, una respuesta didáctica en Educación Media general. 219-233
- JAIRO D. CLAVIJO V. / La religiosidad popular como fuerza evangelizadora: visión del Magisterio Latinoamericano desde Medellín a Aparecida. 235-254
- MAURICIO PERNIA R. y ROSALBA BORTONE DI MURO / El liderazgo: dos visiones y una conclusión. 255-276

Índice Acumulado. 277-291

Número 29/2014

JESSY DANIELA ALETA / Organizaciones Políticas, Instrumentos de la Revolución Bolivariana. 9-40

- RINA MAZUERA ARIAS / El nuevo papel del Estado en el ejercicio de los Derechos Reproductivos. 41-56.
- ROSO VANEGAS / La actividad remedial en el Proceso de Evaluación de los estudiantes de Tercer año de Educación Media General. 57-96.
- MARÍA ALEJANDRA VÁSQUEZ S. / Las medidas cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial Efectiva. 97-120.
- WENDY JOHANNA MALDONADO y LOLA ELENA TORRES / La ruleta de la fortuna contable como estrategia lúdica para el desarrollo efectivo de las competencias. 123-144
- EMÍLIO ANTONIO RAMÍREZ P. y MIGUELINA DE LEZAETA P. / Orígenes de la Revolución Industrial. 145-162.
- DANIELA CAROLINA SÁNCHEZ CHACÓN / Crisis sociopolítica de la región del Medio Oriente y Norte de África. Caso República Árabe de Egipto. 163-206.
- FELIPE GUERRERO / El profeta Luis Ernesto García. 207-233

RESEÑADOCUMENTAL

JAIRO AGUDELO TABORDA / Análisis de la obra del Dr. Carlo Tassara: Cooperación para el Desarrollo, Relaciones Internacionales y Políticas Públicas. Teorías y prácticas al diálogo euro-latinoamericano. 237-240.

Índice Acumulado. 241-291

Número 30/2015

PEDRO CONTRERAS SANABRIA/Las composiciones musicales de Álvaro José Arroyo "El Joe Arroyo" como estrategía para incentivar valores en los estudiantes de música. 9-35.

- ANABEL ALDANA PACHECO / Educación Virtual y Educación a Distancia. 37-43.
- ARNOLDO BRICEÑO / Planificación y programación contextualizada hacia la transformación universitaria. 45-81.
- VÍCTOR R. DÍAZ Q., ROSARIO RAMÍREZ DE SÁNCHEZ, NELSY CARRILLO DE A. / Formación de Investigadores. 83-108.
- ANDREA KATHERINE LÓPEZ O. / Estrategias motivacionales dirigidas a estudiantes de inglés de la carrera Electromedicina UNET. 109-142.
- JOSÉ ARMANDO SANTIAGO RIVERA / La geografía escolar tradicional y su vigencia en la práctica cotidiana de la enseñanza geográfica. 143-162.
- FELIPE GUERRERO / La Escuela: ¿Institución para adaptarse o para liberarse?. 163-177.

Índice Acumulado. 179-187.

Número 31/2016

- EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA y VÍCTOR JAVIER VELASCO USECHE / El control cambiario como limitación en el Comercio Internacional venezolano. 9-50.
- PEDRO MANUEL URIBE / H. Arent: entre el mal y la condición humana. Su contribución a la delimitación de los límites de la tolerancia. 51-66.
- YELITZE ANGOLA MEJÍAS / Educación y Desigualdad en América Latina. 67-81.
- MARÍA ALEJANDRA VÁSQUEZ SÁNCHEZ / Las Medidas Cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial efectiva. 83-107.

- MARÍA ALEJANDRA RODRÍGUEZ VIVAS y DAVID ENRIQUE HERNÁNDEZ RINCÓN / Estrategias gerenciales para Ingenieros en Agroalimentaria en el manejo de empresas agropecuarias. 109-143
- ORLANDO PÉREZ / Trabajos Comunitarios un atajo para respirar y una vía para emancipación. 145-154
- EMILIO ANTONIO RAMÍREZ PETRELLA / Sistemas de Información para la gestión de la producción intelectual en Instituciones de Educación Superior. 155-179

Índice Acumulado. 181-195

Número 32/2017

- Mayra A. ROA CONTRERAS y José A. MEJIA RODRIGUEZ / Módulo Instruccional como estrategía didáctica para la enseñanza de los ácidos nucleidos. 9-61
- Emilio Antonio RAMÍREZ PETRELLA y Anthony FERREIRA URIBE / El turismo Social en el contexto socioeconómico venezolano. 63-97
- Raúl Ernesto SIERRA SIERRA / Propuesta educativa para optimizar el uso del recurso suelo por parte de pequeños productores campesinos de las tierras altas del Estado Táchira. 99-116
- Obeysser PRADA TORRES / La gestión editorial del tratamiento informátivo del discurso diplomático: Conflicto colombo-venezolano. 117-152
- Carmen Rubí BAZO PIRELA / Propuesta para mejorar la comunicación afectiva del talento humano a traves de la capacitación. 153-173
 Samir A. SÁNCHEZ / "Táchira" signifi-
- Samir A. SANCHEZ / "Táchira" significa "tierra de nuestra heredad". Estudio aproximativo sobre el origen y significado de la palabra "Táchira",

- una arqueología de voces y palabras. 175-204
- Felipe GUERRERO / *La persona humana*. 205-225

Índice Acumulado. 227-245

Número 33/2018

- Sandra Liliana DAZA SUÁREZ / Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario. 9-30
- Ana Yorley CARRERO CHACÓN / Gestión estratégica dirigida al rescate de los juegos tradicionales para la integración comunidad-proceso educativo. 31-57
- Jeannette CELY / Concepciones Epistemológicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los intereses vocacionales. 59-75
- Edgar Eduardo ZAMBRANO SOLANO y Grisbell Marisol FUENTES MORENO / Manual de procedimientos didácticos para la capacitación en la interpretación ambiental del Jardín Botánico de la ULA Táchira. 77-88
- Marvin Eloy GUERRERO MORENO / Actitud etica del docente como herramienta gerencial enfocada al fortalecimiento del comportamiento organizacional. 89-111
- Ziegler Mayury MATTIÉ VARELA / Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario. 113-125
- Yardani SAÉNZ RINCON / Estrategias didácticas para innovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica colombiana. 127-147
- Ximena SALAMANCA MENESES / La evaluación del aprendizaje de ciencias según la Teoría de Ausubel en

- estudiantes de grado noveno de secundaria. 149-172
- Samir A. SANCHEZ / History and Art of a Romanesque Revival Architecture in Latin America: Our Lady of the Rosary of Chiquinquirá's Parish Church Building (Lobatera, Táchira State, Venezuela). 173-206

Índice Acumulado. 227-245

Número 34/2019

- Adrián Filiberto CONTRERAS COLMENARES, Doris Coromoto PERNÍA BARRAGÁN / La formación inicial docente en el contexto universitario.
- Marcos MEDINA FLORES / Educación Superior Regional y su protagonismo en el desarrollo sostenible. 37-54
- Roso Emiro VANEGAS USECHE / Las formación docente en la enseñanza de la Matemática desde la perspectiva de la función semiótica. 55-98
- Antonio José QUINTERO / Gestión docente para la promoción de valores humanos mediante juegos tradicionales en la educación inicial. 99-118
- Obeysser PRADA TORRES / La gestión editorial del tratamiento informativo del discurso diplomático: conflicto colombo-venezolano. 119-154
- Tania SAVERI / Teoria del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la visión ontológica de los actores académicos. 155-189
- José Armando SANTIAGO / El debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Geografía en el siglo XX en Venezuela. 191-209

Índice Acumulado. 211-231

Número 35/2020

- Samir A. SÁNCHEZ / Geología del Estado Táchira: las huellas del tiempo sobre la tierra. 9-48
- Ángela Cristina SANTAFÉ / La acción pedagógica para innovar la Educación Básica en Colombia hacia el fomento de la Paz. 49-66
- Andrés Enrique LABRADOR RONDÓN / Procesos formativos del Docente de Música en la enseñanza de las percepciones musicales. 67-82
- Rina MAZUERA-ARIAS / Un proyecto de juventud fracturada: la emigración de los padres y los hijos que se quedan. 83-102
- José Armando SANTIAGO RIVERA / Otros fundamentos pedagógicos para innovar la Geografía Escolar tradicional. 103-121
- Josefa Elisa CAMARGO DE LABRADOR / Acercamiento teórico sobre la construcción del discurso del Docente en la producción del saber. 123-138
- Lessly MORENO, Adolfo CÁCERES / Formación docente vista desde la línea del tiempo en la realidad social venezolana (1870-2019). 139-160

RESEÑADOCUMENTAL

Felipe GUERRERO. Reseña documental de la obra de: Gerardo José CHACÓN PERNÍA. "Educar para la paz en la Globalización: Construcción Histórica de la Paz". Esta obra del Doctor José Gerardo Chacón fue presentada el miércoles 15 de mayo de 2019, dentro del ciclo Lectura para la Paz, en el Aula Gandhi del Centro de documentación Científica de la Universidad de Granada. 163-166.

Índice Acumulado. 163-188.

Número 36/2021

Luis Omar OMAÑA ALDANA

• La Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre como estrategía para revertir las vulnerabilidades sociales y la ciberadicción en los estudiantes universitarios. 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 9-33.

Carlos Ramón SÁNCHEZ

 Monseñor Raúl Méndez Moncada: Hombre de Virtudes. 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 35-69.

José Armando SANTIAGO RIVERA

La acción pedagógica de la historia en la escuela con la explicación histórica de la comunidad. 7
Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 71-90

Adrián Filiberto CONTRERAS-COLMENARES

 Metapráctica Pedagógica: Progresión desde la Praxis Pedagogica. 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 91-120

Joan Ramón CALDERA

 Estrategías Andragógicas para fortalecer la identidad Agustiniana en los Ministerios Educativos laicos. 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 121-152.

Beatriz de la Trinidad SOTO

 Programa de formación para la mujer desde la antropología diferencial de Edith Stein (basado en sus ocho conferencias sobre la mujer). 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 153-188

Indice Acumulado, 189-211.

В. Por Autores

AGUDELO TABORDA, Jairo

Reseñla Documental : Análisis de la obra del Dr. Carlo Tassara: Cooperación para el Desarrollo. Relaciones Internacionales y Políticas Públicas. Teorías y prácticas al diálogo euro-latinoamericano. Medellín. Ediciones UNAULA. 2013. 302 pp. ISBN: 978-958-8366-78-4. **29**, 237-240

ALBORNOZ ARIAS, Neida.

Eficiencia débil de los mercados de valores desarrollados e intermedios. Caso de estudio: mercado de valores estadounidense y español. Enero de 2000-diciembre de *2004*. **24**, 41-91

ALBORNOZ A., Neida y MAZUERA A.,

El Táchira: Una aproximación a la realidad socioeconómica de los hogares. 28, 63-86

ALDANA PACHECO, Anabel.

Educación Virtual y Educación a Distancia. 1 Edic Digital, 30 Edic. Ordinaria, 37-43.

ALETA, Jessy Daniela.

Organizaciones Políticas, Instrumentos de la Revolución Bolivariana. 29. 9-40

ALVÁREZ DE MONTALVO, Mariela.

Importancia de la ecología y su aplicación a las ciencias ambientales como resguardo de las futuras generaciones. **27**, 303-311 ANGOLA MEJIAS, Yelitze.

• Educación y Desigualdad en América Latina. 2 Edic Digital, 31 Edic. Ordinaria, 67-81.

ARMELLADA, Cesáreo de O.F.M.C. y OLZA, Jesús, s.j.

Gramática de la lengua pemón (Morfosintaxis). 13, 5-296

ARRIETA ZINGUER, Miguel David.

• Tributación de Telecomunicaciones, Responsabilidad Social en Radio y Televisión, Cinematografía y Tecnología. Edición Especial **2008**, 9-86

BARANDIARAN, Daniel de.

- El Laudo Español de 1865 sobre la Isla de Aves. 8, 133-348
- Brasil nació en Tordesillas (Historia de los límites entre Venezuela y Brasil). 13, 329-644. Apéndices. 645-774.
- Testamentaria de Pehr Leofling. **16**, 321-406.
- Principales aportes de la Crónica del Hermano Vega a la historia de Guavana. 19, 439-528

BARBOZA FERNÁNDEZ, DOUGLAS.

La lectura en la ciudad. 27, 125-141

BARCELO SIFONTES-ABREU, Lvll.

Fray Cesáreo de Armellada: Pemontón Akumenkanán Piátenín. 16. 157-214.

BARNADAS, Josep M.

Del Barroco literario en Charcas. Doce cartas de Alonso Ortiz de Abreu a su esposa, o las trampas del amor y del honor (1633-1648). **21**, 867-925

BAZO PIRELA, Carmen Rubí

• Propuesta para mejorar la comunicación afectiva del talento humano a traves de la capacitación. 3 Edic. Digital, 32 Edic. Ordinaria, 153-173

BECCO, Horacio Jorge.

R. P. Pedro Barnola, S. J. Bibliografia. 2/3, IX-XIV

BERTRÁN QUERA, Miguel, S. J.

• La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum. 2/3, 1-540

BIAGGINI, Ximena

- De la violencia a la paz social.
 Un análisis para la resolución alternativa de conflictos penales y la reconstrucción de la seguridad ciudadana en Venezuela y el Derecho Comparado. Edición Especial 2008, 87-138
- Prevención general y temprana de la violencia delictiva en el Táchira. 25, 9-44

BREWER-CARIAS, Allan R.

- El desarrollo institucional del Estado centralizado en Venezuela (1899-1935) y sus proyecciones contemporáneas. 7, 439-480
- La formación del Estado venezolano. 14, 197-361

BRICEÑO, Arnoldo

- El proceso comunicativo proyectado hacia la comprensión desde la lectura de textos fílmicos y literarios. 25, 175-204
- Planificación y programación contextualizada hacia la transformación universitaria. 1 Edic. Digital, 30 Edic. Ordinaria, 45-81.

BRICEÑO G., Arnoldo

 Liderazgo juvenil universitario ante los servicios comunitarios. 28, 113-145

CALDERA, Joan Ramón.

 Estrategías Andragógicas para fortalecer la identidad Agustiniana en los Ministerios Educativos laicos. 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 121-152.

CAMARGO DE LABRADOR, Josefa Elisa

 Acercamiento teórico sobre la construcción del discurso del Docente en la producción del saber. **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 123-138.

CAMPO DEL POZO, Fernando, S. J.

- El Agustinismo y la "Ratio Studiorum" de la Provincia de Nuestra Señora de Gracia en el Nuevo Reino de Granada. 1, 9-114
- El Derecho y el Estado según San Agustín. **6**, 253-278
- Los Mártires Agustinos en la Misión de Aricagua (Estado Mérida). 9/10, 689-714
- Fray Agustín Beltrán de Caicedo, Prefecto Apostólico de Curacao (1715-1838) defensor de los negros y del Archiduque Carlos. 14,613-648
- Fray Alonso de Veracruz y sus aportaciones al Derecho como las causas justas e injustas de la conquista. 17, 549-596

CAMPO RAMÍREZ, Yady

 Una experiencia didáctica sobre la enseñanza de la Literatura Infantil en el ámbito universitario. 25, 165-174

CARRERO CHACÓN, Ana Yorley

 Gestión estratégica dirigida al rescate de los juegos tradicionales para la integración comunidadproceso educativo. 33, 31-57

CELY, Jeannette

• Concepciones Epistemológicas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los intereses vocacionales. 33, 59-75

CLAVIJO V., Jairo D.

- El Derecho Canónico en la educación latinoamericana. 27, 359-372
- La religiosidad popular como fuerza evangelizadora: visión del Magisterio Latinoamericano

desde Medellín a Aparecida. **28**, 235-254

CONTRERAS, José Manuel

 Reflexiones sobre la nueva tendencia del divorcio en Venezuela.
 27,245-260

CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto

- Eutanasia: concepciones, creencias e implicaciones bioéticas y legales. Edición Especial 2008, 139-185
- Prospectiva de la práctica profesional docente en el marco de las transformaciones educativas actuales. 25, 205-233
- Metapráctica Pedagógica: Progresión desde la Praxis Pedagogica. 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 91-120.

CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto y MOJICA N., Gerardo A.

 Competencias Profesionales del Formador de formadores en una universidad venezolana. 27, 215-244

CONTRERAS COLMENARES, Adrián Filiberto y PERNÍA BARRAGÁN, Doris Coromoto.

 La formación inicial docente en el contexto universitario. 5 Edic Digital, 34 Edic. Ordinaria, 11-35

CONTRERAS SANABRIA, Pedro.

 Las composiciones musicales de Álvaro José Arroyo "El Joe Arroyo" como estrategía para incentivar valores en los estudiantes de música. 1 Edic. Digital, 30 Edic. Ordinaria, 9-35.

CUBEROS DE QUINTERO, María Antonia

 La gestión de la Alcaldía del municipio San Cristóbal para la participación ciudadana mediante el gobierno electrónico. Edición Especial **2008**, 187-223

DAZA SUÁREZ, Sandra Liliana

 Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario. 33, 9-30

DEL REY FAJARDO, José, S. J.

- Presentación. 1, 7-8
- Fuentes para el estudio de las Misiones Jesuíticas en Venezuela (1625-1767). 7, 169-350
- La expulsión de les Jesuitas de Venezuela (1767-1768). 9/10, 5-364
- Introducción a la Topohistoria misional jesuítica llanera y orinoquense. 11-12, 91-228
- La Biblioteca Colonial de la Universidad Javeriana de Bogotá. 21, 5-866

DÍAZ Q., Víctor R., RAMÍREZ DE SÁNCHEZ, Rosario, CARRILLO DE A., Nelsy.

 Formación de Investigadores. 1
 Edic. Digital, 30 Edic. Ordinaria, 83-108

DUPLÁ, Javier, S.J.

 Las claves de una pedagogía para nuestro tiempo. 27, 61-77

FERNANDEZ HERES. Rafael

 Polémica sobre la enseñanza de la Historia de Venezuela en la época del gomecismo. 14, 739-772

FERRER BENIMELI, José A.

- Carlos III y la extinción de los Jesuitas. 9/10, 417-436
- La expulsión de los Jesuitas del Paraguay (según fuentes diplomáticas francesas). 9/10, 397-416
- Los Jesuitas y los motines en la España del Siglo XVIII. 9/10, 365-396
- Córcega y los jesuitas españoles expulsos 1767-1768. Correspondencia diplomática. 14, 5-196

 La expulsión y extinción de los jesuitas según la correspondencia diplomática francesa. Tomo III. 1770-1773. 17, 5-386

GALINDO PERICO, Javier Alfonso

• Contenido del derecho a la integridad personal en el plano internacional. Edición Especial 2008, 225-281

GAVIDIA ÁLVAREZ, Andrea

 Estrategias Cognitivo Conductales para la prevención del Síndrome de Burnout. 24, 7-28

GRACIAN, Baltasar, S. J.

• La Pedagogía de los Jesuitas en la Ratio Studiorum. 2/3, 541-542

GÓMEZ PARENTE, Odilo O.F.M.

• Ilustrísimo Fray Antonio de Alcega, Obispo de Venezuela. 11-12, 291-472

GUERRERO CONTRERAS, Doris.

 Lectura y Escritura en un entorno virtual de enseñanza aprendizaje: una experiencia con estudiantes de postgrado. 24, 29-39

GUERRERO, Felipe

- Freire: un testimonio de educación liberadora. **25**, 235-250
- El problema educativo no es pedagógico es ideológico. 26, 269-282
- El Maestro Pérez Rojas. 27, 373-394
- Sembrar hoy para cosechar mañana. **28**, 9-24
- El profeta Luis Ernesto García. 29, 207-233
- La Escuela: ¿Institución para adaptarse o para liberarse?. 1
 Edic. Digital, 30 Edic. Ordinaria, 163-177.
- La persona humana. 3 Edic. Digital, 32 Edic. Ordinaria, 175-195
- Reseña documental de la obra de Gerardo José CHACÓN PERNÍA.

"Educar para la paz en la Globalización: Construcción Histórica de la Paz". Esta obra del Doctor José Gerardo Chacón fue presentada el miércoles 15 de mayo de 2019, dentro del ciclo Lectura para la Paz, en el Aula Gandhi del Centro de documentación Científica de la Universidad de Granada. 6 Edic. Digital, 35 Edic. Ordinaria, 2020, 163-166.

GUERRERO MORENO, Marvin Eloy

 Actitud ética del docente como herramienta gerencial enfocada al fortalecimiento del comportamiento organizacional. 33, 89-111

HENLEY, Paul.

• Los Tamanaku. **8**, 605-646

INCH C., Marcela

• Bibliotecas privadas y libros en venta en Potosí y su entorno (1767-1822). 19, 5-242

JIMÉNEZ, Roberto.

 Teología de la Liberación: Proyecto Histórico y tres de sus conceptos claves. 5, 5-200

JUVENCIO, José,

• Método para aprender y enseñar. Florencia, 1703. **2/3**, 829-907

KNABENSCHUH DE PORTA. Sabine.

 Hacia una sistematización semántica de la conjugación en guajiro: Tempus y aspecto. 17, 387-448

LABRADOR RONDÓN, Andrés Enrique

 Procesos formativos del Docente de Música en la enseñanza de las percepciones musicales. 6 Edic. Digital, 35 Edic. Ordinaria, 2020, 67-82

LEAL RANGEL, Jorge E.

 La interpretación del Derecho conforme al Estado Social de Derecho y de Justicia postulado en el Artículo 2 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. **28**, 87-111

LEPELEY, Joaquín.

- Teología de la Liberación: Un Análisis Temático-Cronológico.
 4,5-208
- La Santa Sede y la Teología de la Liberación. **5**, 201-326
- Teología de la Liberación y Doctrina Social de la Iglesia. 5, 327-500

LOBO M., Frank A.

• Jesús El Maestro. **26**, 145-162

LÓPEZ O., Andrea Katherine.

 Estrategias motivacionales dirigidas a estudiantes de inglés de la carrera Electromedicina UNET. 1 Edic. Digital, 30 Edic. Ordinaria, 109-142.

LUCENA GIRALDO, Manuel

• Los Jesuitas y la expedición de límites al Orinoco. 11-12, 243-258

LLISO SINISTERRA, María del Pilar.

 Estudio de las Normas y Principios Básicos del "Derecho Humanitario" referentes al trato de las personas civiles en los Conflictos Armados, conforme a la IV Convención de Ginebra de 1949. Propuesta de un Manual Teórico-Gráfico para uso de los integrantes de las Fuerzas Armadas de Venezuela. 18, 183-386

MALDONADO, Wendy Johanna y TORRES, Lola Elena

• La ruleta de la fortuna contable como estrategia lúdica para el desarrollo efectivo de las competencias. 29, 123-144

MALDONADO V., Wendy J.

 Incidencia de rotación del talento humano en el valor económico agregado del Banco de Venezuela (2003-2009). 27, 77-95

MÁRQUEZ, María Elena, BERICHA (Esperanza Aguablanca) y Jesús OLZA ZUBIRI.

 Gramática de la Lengua Tuneba (Morfosintaxis del Cobaría). 6, 5-184

MARTIN FRECHILLA, Juan José

 Confianza, desazón y malestar. Las relaciones de Venezuela con las dos Españas: 1936-1949. 16, 215-320.

MARQUINEZ ARGOTE, Germán.

• Breve Tratado del Cielo y los Astros del Maestro javeriano Mateo Mimbela (1663-1736). 18, 5-182

MARTÍNEZ DIEZ, Felicísimo, O.P.

- La Escolástica y su Aporte Metodológico. 1, 159-236
- Vestigios de Dios en el mundo del hombre (Hermenéutica teológica en el Suma de Santo Tomás). 7, 5-168

MATTEI-MULLER, Marie-Claude.

• El Tamanaku en la lingüística caribe. Algunas propuestas para la clasificación de las lenguas caribes en Venezuela. **8**, 451-604

MATTIÉ VARELA, Ziegler Mayury

 Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico del profesor universitario. 33, 113-125

MAZUERA-ARIAS, Rina.

- El nuevo papel del Estado en el ejercicio de los Derechos Reproductivos. 29, 41-56.
- Un proyecto de juventud fracturada: la emigración de los padres y los hijos que se quedan. 6 Edic. Digital, 35 Edic. Ordinaria, 2020, 83-102.

MEDINA FLORES, Marcos.

• Educación Superior Regional y su protagonismo en el desarrollo sostenible. **5** Edic Digital, **34** Edic. Ordinaria, 37-54

MONCADA DE RAMÍREZ, Zulay

• Momentos en la Didáctica Integrada. **24**, 147-154

MONTILVA, Bertzy Carolina

• Virtualidad y Educación Superior. **25**, 157-164

MONTERO AGÜERA, Manuel, S.J.

 Un Romance de un Andaluz de la Ilustración (Análisis de tres cartas de D. Francisco de Saavedra). 1, 353-370

MORA GARCÍA, J. Pascual.

- Las Cofradías en la Iglesia matriz de La Grita, en el tiempo histórico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo (1778-1922). 21, 927-981
- Aproximación Bibliométrica a la Historia de la Educación en América Latina, estudio de caso: Argentina, Brasil, Colombia y Venezuela. 24, 93-145

MORALES, José Tadeo

• De vuelta a lo Humano. **26**, 239-267

MORENO, Lessly; CÁCERES, Adolfo

 Formación docente vista desde la línea del tiempo en la realidad social venezolana (1870-2019). 6
 Edic. Digital, 35 Edic. Ordinaria, 2020, 139-166

NIELSEN F., Jenny del Carmen.

• Los procedimientos INPSASEL y las sentencias del Tribunal Supremo de Justicia. **27**, 291-301

NIETO, Yanis y RINCÓN, Carmen.

 Lineamientos para la formación de líderes en educación ambiental en el IPRGR. 27, 9-35

NUÑEZ, Roció; Horacio BIORD; Francisco Javier PÉREZ

• Manual básico de siglas venezolanas. 9/10, 739-811

OJER, Pablo.

 Las misiones carismáticas y las institucionales en Venezuela. 9/ 10,451-508

OLIVARES DE ALEJUA, Ivonn y SÁNCHEZ, Freddy H.

• La identidad del docente ucatense desde la perspectiva de un nosotros. 27, 261-289

OLZA ZUBIRI, Jesús, S. J.

- El Trazado Científico de la Gramática de Bello. 1, 115-158
- El Padre Felipe Salvador Gilij en la Historia de la Lingüística Venezolana. 8, 349-450
- El artículo escindido del Guajiro: Líneas generales para su estudio. 9/10, 715-738
- OLZA ZUBIRI, Jesús, NUNI DE CHAPI, Conchita, TUBE, Juan.
 - Gramática Moja Ignaciana (Morfosintaxis). 20, 9-1010
- OLZA ZUBIRI, Jesús y Miguel Ángel, JUSAYU.
 - Gramática de la Lengua Guajira (Morfosintaxis). 4, 209-500

OMAÑA ALDANA, Luis Omar.

• La Pedagogía del Ocio y el Tiempo Libre como estrategía para revertir las vulnerabilidades sociales y la ciberadicción en los estudiantes universitarios. 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 9-33.

PALACIOS DE ECHEVERRÍA, Carmen.

• El rendimiento estudiantil en la Escuela de Educación de la Universidad del Zulia. 9/10, 509-688

PATE, Marie-France

• Estudio descriptivo de la Lengua Añún (o "Paraujano"). **8**, 5-132

PATIÑO VASQUEZ, Luis Guillermo.

 "Relación de Transformación" en la obra: Mathematical Psychics de Francis Ysidro Eddgewworth. 18, 387-498

PEPER DE VILLAMIZAR, Mayra.

 Concepciones, valores y creencias que orientan la promoción de la convivencia escolar de los docentes de la primera y segunda etapa de Educación Básica. 26, 77-110

PERALTA, Ceferino, S.J.

• Gracián, entre barroco y neoclásico en la Agudeza. 2/3, 543-828

PEREZ-ESTEVEZ, Antonio

- Diálogo y alteridad (del Diálogo lógico al diálogo existencial). 13, 297-328
- El individuo en Duns Scoto. 14, 773-837.

PÉREZ HERNÁNDEZ, Francisco Javier.

- Historia de la lingüística en Venezuela desde 1781 hasta 1929. 7, 481-662
- Descubriendo Diccionarios Encubiertos. Voces venezolanas en el viaje de Humboldt. 19, 529-676

PÉREZ, Orlando.

 Trabajos Comunitarios un atajo para respirar y una vía para emancipación. 2 Edic. Digital, 31 Edic. Ordinaria, 145-154

PERNIA R., Mauricio y BORTONE DI MURO, Rosalba

• El liderazgo: dos visiones y una conclusión. **28**, 255-276

PERNÍA-REYES, Mauricio Rafael

• La familia en el siglo XXI: una aproximación desde la perspectiva de la juventud. 28, 43-61

PINEDO IPARRAGUIRRE, Isidoro.

- La intervención del gobierno de Carlos III en el Cónclave de Clemente XIV (1769). 9/10, 437-450
- Las ideas pedagógicas de Roda, Ministro de Gracia y Justicia de Carlos III. 11-12, 229-242
- El antiguo régimen, el papado y la compañía de Jesús (1767-1773). 14, 363-570

PRADA TORRES, Obeysser

- La gestión editorial del tratamiento informátivo del discurso diplomático: Conflicto colombo-venezolano. 3 Edic. Digital, 32 Edic. Ordinaria, 117-152
- La gestión editorial del tratamiento informativo del discursodiplomático: conflicto colombo-venezolano. 5 Edic Digital, 34 Edic. Ordinaria, 119-154

QUINTERO, Antonio José

 Gestión docente para la promoción de valores humanos mediante juegos tradicionales en la educación inicial. 5 Edic Digital, 34 Edic. Ordinaria, 99-118

RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio y FERREIRA URIBE, Anthony

• El turismo Social en el contexto socioeconómico venezolano. 3 Edic. Digital, 32 Edic. Ordinaria, 63-97

RAMÍREZ PETRELLA, Emilio A. y DE LEZAETA PEÑA, Miguelina

- Responsabilidad Social en las grandes empresas industriales del Estado Táchira. 26, 31-75
- Los orígenes de la Gestión de la Calidad. 27, 333-357
- Orígenes de la Revolución Industrial. 29, 145-162

- RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio y VELASCO USECHE, Víctor Javier.
 - El control cambiario como limitación en el Comercio Internacional venezolano. 2 Edic. Digital, 31 Edic. Ordinaria, 9-50

RAMÍREZ PETRELLA, Emilio Antonio

- Responsabilidad social de la empresa en la sociedad de la información. Edición Especial 2008, 283-325
- Sistemas de Información para la gestión de la producción intelectual en Instituciones de Educación Superior. 2 Edic. Digital, 31 Edic. Ordinaria, 155-179.

RAMÍREZ S., Giovanny I.

 Propuesta didáctica para optimizar la educación ambiental universitaria en la formación de docentes. Caso: Universidad Católica del Táchira. 27, 323-331

RINCÓN CHACÓN, Brígida Carolina

• Distribución de los recursos económicos para procurar una cultura de paz. 25, 125-156

RINCÓN FINOL, Imelda.

• El rescate de la imagen del Dr. Jesús Enrique Lossada. 17, 683-722

RODRÍGUEZ VIVAS, María Alejandra y HERNÁNDEZ RINCÓN, David Enrique.

- Estrategias gerenciales para Ingenieros en Agroalimentaria en el manejo de empresas agropecuarias. 2 Edic. Digital, 31 Edic. Ordinaria, 109-143
- ROA CONTRERAS, Mayra A. y MEJIA RODRIGUEZ, José A.
 - Módulo Instruccional como estrategía didáctica para la enseñanza de los ácidos nucleidos. 3 Edic. Digital, 32 Edic. Ordinaria, 9-61

ROMERO, Mario Germán

 Apuntes para la historia de la catequesis en el Nuevo Reino de Granada. 14, 649-688

ROMERO CORREA, Ana Elizabeth

• ¿Enseñar Filosofía? Una Pregunta filosófica, una respuesta didáctica en Educación Media general. **28**, 219-233

ROSALES BAPTISTA, Mariajosé.

• La cultura política y el sistema de conciliación de élites y partidos políticos en Venezuela, 1957-1964. 28, 147-185

RUIZ JURADO, Manuel, s.j.

"Enviados por todo el mundo...".
 14,723-738

SAEZ, José Luis, s.j.

- La visita del P. Funes a Santo Domingo v sus Memoriales sobre las Indias (1606-1607). 14, 571-612
- Los jesuitas en el Caribe insular de habla castellana (1575-1767). **16**, 5-156

SAÉNZ RINCÓN, Yardani

• Estrategias didácticas para innovar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Educación Básica colombiana, 33, 127-147

SALAMANCA MENESES, Ximena

 La evaluación del aprendizaje de ciencias según la Teoría de Ausubel en estudiantes de grado noveno de secundaria. 33, 149-172

SALAZAR, Temístocles.

- La Petrolia del Tachira, la elipse de su desnacionalización 1878-1934. 17, 597-682
- Compañía venezolana de Petróleo (C.V.P. de Gómez). 18, 575 644
- Aspectos demográficos del desarrollo capitalista del Táchira: 1873-1926. 19, 375-438

SAMUDIOA., Edda O.

- Las Haciendas del Colegio San Francisco Javier de la Compañía de Jesús en Mérida. 1628-1767. 1,237-352
- El Trabajo y los Trabajadores en Mérida Colonial. Fuentes para su estudio. 6, 299-603
- La Parroquia de Milla y el origen de su nombre. **8**, 647-680
- Legado para un colegio jesuítico en la Villa de San Cristóbal en 1667. 8, 681-690
- El resguardo indígena en Mérida, siglos XVI al XIX (1 Parte). 11-12, 5-90
- Los esclavos de las haciendas del Colegio San Francisco Javier de Mérida. 17, 449-548

SÁNCHEZ, Carlos Ramón.

 Monseñor Raúl Méndez Moncada: Hombre de Virtudes, 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 35-69.

SANCHEZ, Samir A.

- "Táchira" significa "tierra de nuestra heredad". Estudio aproximativo sobre el origen y significado de la palabra "Táchira", una arqueología de voces y palabras. 3 Edic. Digital, 32 Edic. Ordinaria, 175-204
- History and Art of a Romanesque Revival Architecture in Latin America: Our Lady of the Rosary of Chiquinquirá's Parish Church Building (Lobatera, Táchira State, Venezuela). 33, 173-206
- Geología del Estado Táchira: las huellas del tiempo sobre la tierra.
 6 Edic. Digital, 35 Edic. Ordinaria, 2020, 9-48

SÁNCHEZ CHACÓN, Daniela Carolina

 Crisis sociopolítica de la región del Medio Oriente y Norte de África. Caso República Árabe de Egipto. **29**, 163-206

SÁNCHEZ F., José Francisco.

 Antropología y templanza: hacia una visión de la templanza para el hombre de hoy. 27, 97-123

SÁNCHEZ FERRER, José Gregorio

• Educación y Templanza: Educar en la templanza en la sociedad actual. **28**, 25-41

SÁNCHEZ MONTERO, Joan

 Corte Interamericana, crímenes contra la humanidad y construcción de la paz en Suramérica. 25, 73-123

SANLES MARTÍNEZ, Ricardo.

• Estudios en el Convento Mercedario de Caracas. **6**, 279-298

SANTAFÉ, Ángela Cristina

La acción pedagógica para innovar la Educación Básica en Colombia hacia el fomento de la Paz.
 6 Edic. Digital, 35 Edic. Ordinaria, 2020, 49-66.

SANTIAGO RIVERA, JoséArmando

- El escenario global, la enseñanza geográfica y las concepciones de los educadores de Geografia. 26, 9-30
- Los cambios históricos-educativos del siglo XX y la enseñanza de la Geografía en Venezuela. 27, 37-50
- La geografía escolar tradicional y su vigencia en la práctica cotidiana de la enseñanza geográfica.
 1 Edic. Digital, 30 Edic. Ordinaria, 143-162.
- El debate pedagógico y didáctico en la enseñanza de la Geografía en el siglo XX en Venezuela. 5 Edic Digital, 34 Edic. Ordinaria, 191-209
- Otros fundamentos pedagógicos para innovar la Geografía Escolar

- *tradicional.* **6** Edic. Digital, **35** Edic. Ordinaria, **2020**, 103-121
- La acción pedagógica de la histo ria en la escuela con la explica ción histórica de la comunidad,
 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria,
 71-90.

SARMIENTO, Aura Benilde.

• Uso etnobotánico y farmacológico de la planta conocida como chocolata (Catharanthus Roseus L.). 27, 313-321

SAVERI, Tania

 Teoria del desarrollo de la inteligencia espiritual desde la visión ontológica de los actores académicos. 5 Edic Digital, 34 Edic. Ordinaria, 155-189

SIERRA SIERRA, Raúl Ernesto

 Propuesta educativa para optimizar el uso del recurso suelo por parte de pequeños productores campesinos de las tierras altas del Estado Táchira. 3 Edic. Digital, 32 Edic. Ordinaria, 99-116

SOTO, Beatriz de la Trinidad.

 Programa de formación para la mujer desde la antropología diferencial de Edith Stein (basado en sus ocho conferencias sobre la mujer) 7 Edic Digital, 36 Edic. Ordinaria, 153-188.

SUAREZ BETHENCOURT, María Matilde.

 Origen legendarios vs. origen histórico de una devoción popular. 11-12, 259-290

TARCHOV, Valentina, Dra.

- La Geopolítica como Análisis y como Propaganda. 4, 501-812
- Algunos aspectos de la Sociología en la URSS. 6, 185-252
- Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas, 1910-1942. 7, 351-438

- Esquema histórico de las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Parte Primera Consideraciones teóricas sobre las relaciones venezolano-japonesas (1910-1942) Segunda Parte. 11-12, 473-514
- Documentos bilaterales en materia de integración entre Venezuela y Colombia. 16, 407-812.
- Algunas características de la Glo-balización. 18, 499-574
- Documentos relativos a las relaciones bilaterales de Venezuela y Chile. 19, 243-374

TORRES MORILLO, Ytalo Antonio

 El rol de la Hermenéutica en la era de la economía y tributación digital, reto para la Gerencia Tributaria venezolana. 24, 155-185

URIBE, Pedro Manuel

H. Arent: entre el mal y la condición humana. Su contribución a la delimitación de los límites de la tolerancia. 2 Edic. Digital, 31 Edic. Ordinaria, 51-66.

VANEGAS, Roso

- Estrategias para la enseñanaza de la Matemática. **25**, 45-72
- Estrategias didácticas para la enseñanza de la Matemática basadas en un aprendizaje significativo. **26**, 111-143
- La actividad remedial en el Proceso de Evaluación de los estudiantes de Tercer año de Educación Media General. 29, 57-96

VANEGAS USECHE, Roso Emiro

 Las formación docente en la enseñanza de la Matemática desde la perspectiva de la función semiótica. 5 Edic Digital, 34 Edic. Ordinaria, 55-98

- VÁSQUEZ S., María Alejandra.
 - Las medidas cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial Efectiva. 29, 97-120
- VÁSQUEZ SÁNCHEZ, María Alejandra.
 - Las Medidas Cautelares en el arbitraje como garantía de la Tutela Judicial efectiva. 2 Edic. Digital, 31 Edic. Ordinaria, 83-107
- VEKEMANS, Roger, S.J.
 - Teología de la Liberación (Dossier). **5**, 501-949

VILLEGAS G., Mauricio

• Transparencia en la Democracia. **26**, 223-237

VILLEGAS MORENO, José Luis

 Regulación y medio ambiente: Hacia la configuración del Estado Ambiental de Derecho en Vene-zuela. Edición Especial 2008, 327-401

VILLEGAS, Juan, s.j.

• Comentarios al Sílex del Divino Amor del P. Ruiz de Montoya, s.j. 14, 689-722

VIVAS FRANCO, Carmen Z.

 Aproximación al secuestro internacional de menores con énfasis en la realidad colombiana del año 2002: una breve reseña al Convenio de La Haya. 26, 163-221

WASLEY, Agnes.

- *Bolivar Inmortal.* **1**, 371 -401
- ZAMBRANO SOLANO, Edgar Eduardo y FUENTES MORENO, Grisbell
 - Manual de procedimientos didácticos para la capacitación en la interpretación ambiental del Jardín Botánico de la ULA Táchira. 33, 77-88
- ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo.

- El empoderamiento del pueblo como condición necesaria para la democracia. 28, 187-218
- ZAMBRANO VELASCO, Luis Eduardo, URBINA MENDOZA, Emilio
 - Plan Colombia. Desplazados y refugiados. Documentos. 22, 5-1408

Reglas para el envío de artículos

- El material presentado debe ser inédito, entendiéndose que el mismo no ha sido publicado ni sometido para publicación en otro medio de divulgación. El Consejo Editorial se reserva el derecho de publicar de manera excepcional artículos que ya han sido publicados.
- 2. Los artículos deben estar redactados en programas editores que funcionen en ambiente WindowsTM 3.0 o superiores. Los gráficos o imágenes que contenga el artículo deben estar especificados con los formatos o extensiones en que se hicieron (Exce1TM, Corel DrawTM, jpg, gif, bmp, y otros), asimismo, las ilustraciones deben estar numeradas y a continuación del texto (no se aceptarán las que se encuentren al final del artículo). Las revistas podrán decidir no incluirlas, previa comunicación al autor o autores, si éstas no llenan los requisitos técnicos para su reproducción.
- 3. El texto del artículo debe redactarse tomando en cuenta los siguientes parámetros:
 - 3.1. La primera página debe contener:
 - a) Título del artículo
 - b) Nombre del autor o autores
 - c) Título académico y afiliación institucional
 - d) Dirección del autor y correo electrónico
 - e) Síntesis curricular no mayor a diez (10) líneas
 - 3.2. La segunda página debe contener un resumen no mayor de ciento cuarenta (140) palabras, concentrándose en los objetivos, métodos de estudio, resultados y conclusiones. A1 final del mismo se deben incluir las palabras claves en un número no mayor a cinco (5).
 - a) El resumen y las palabras claves deben venir redactadas en español e inglés
 - Se podrán aceptar artículos redactados en inglés, francés u otros idiomas sólo en casos especiales, debiendo contener las palabras claves en español e inglés.
 - 3.3. El texto del artículo debe estructurarse en secciones debidamente identificadas, siendo la primera la introducción (o reseña de los conocimientos existentes, limitada estrictamente al tema tratado en el artículo). Las secciones deben identificarse sólo con números arábigos. Cada artículo antes de la primera sección o sección introductoria, debe tener un sumario en el que se enumeren los temas que se van a desarrollar (las secciones en las cuales fue dividido el trabajo).
 - 3.4. Si parte del material trabajado (textos, gráficos e imágenes utilizados) no son originales del autor o de los autores, es necesario que los mismos estén acompañados del correspondiente permiso del autor (o de los autores) y el editor donde fueron publicados originalmente, en su defecto, se debe indicar la fuente de donde fueron tomados.

3.5. En las referencias bibliográficas se debe utilizar el sistema de cita formal, haciendo 1a correspondiente referencia en las notas a pie de página, las cuales deben ser enumeradas en números arábigos, siguiendo un orden correlativo.

Las citas, en las notas al pie de página, se harán siguiendo los siguientes ejemplos; según se trate de:

A. Libros

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61.

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: Teoría Pura del Derecho. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Cita sucesiva del mismo libro

M. Aguilar N.: Derecho Internacional V.II... op. cit., p.78 y ss.

C. Obras colectivas

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Revistas

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E Cita sucesiva del mismo artículo

G. Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia..." op.cit., pp.80-85.

F. Citas de jurisprudencia

Orden de citar: Tribunal, N° y fecha de la sentencia, partes y fuentes de publicación. Ejemplo:

Corte Superior del Distrito Federal, N°..., 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G Citas de testimonios verbales y entrevistas

Se indicará el nombre de la persona que proporciona la información, la forma como se obtuvo y la fecha. Por ejemplo:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

Esta información puede suministrarse siempre que lo autorice quien proporciona la información¹.

H. Citas de páginas web

Si la cita se refiere a un sitio web (cita de carácter general) se coloca el *home page*. Si es una página específica dentro de un sitio web (cita de carácter especial) se debe colocar en primer lugar, la dirección del *link* (sub-página) y en segundo lugar la dirección donde aparece alojada la información, (*home page*). Debe indicarse también la fecha de la consulta, entre corchetes, indicando el año, luego el mes y finalmente el día

Ejemplos:

- a) Cita de carácter general: www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
- b) Cita de carácter especial:
 - Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado http:// zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm 10/02/2001. www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
 - Haydée Barrios: El Domicilio http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm 8/04/2002. www.zur2.com.fipa. [Consulta: 200, Noviembre 27].
- 4. Los artículos deben tener una extensión no mayor de cuarenta (40) cuartillas o páginas, escritas a espacio y medio y con un margen izquierdo de cuatro (4) centímetros. Tipo de letra: Times New Roman 12.
- 5. Los artículos pueden ser remitidos en un archivo adjunto, a la dirección electrónica: albornoz@ucat.edu.ve, o al correo electrónico del director de la revista:
 - Revista Tachirense de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
 - Revista Tributum: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
 - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero 11@gmail.com
 - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com
- Los autores deberán firmar una autorización (en un formato que remitirá a tal
 efecto) donde se especifica el derecho que tiene la revista, y por ende, la Universidad
- 1 UPEL: Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

Católica del Táchira, de reproducir el artículo en este medio de comunicación, sin ningún tipo de retribución económica o compromiso de la Universidad con el autor o los autores, entendiéndose éste como una contribución a la difusión del conocimiento y/o desarrollo tecnológico, cultural o científico de la comunidad o del país en el área en que se inscribe.

- 7. Cuando se envíen textos que estén firmados por más de un autor, se presumirá que todos los autores han revisado y aprobado el original enviado.
- 8. Se reserva el derecho de hacer las correcciones de estilo que se consideren convenientes, una vez que el trabajo haya sido aceptado por el Consejo de Redacción para su publicación.
- Los artículos serán analizados por un Comité de Árbitros y por un Consejo de Redacción. El cumplimiento de las normas no garantiza su publicación, si el trabajo no es aprobado por estas instancias.
- La Universidad Católica del Táchira, el editor y el Consejo de Redacción de la revista, no se responsabilizarán de las opiniones expresadas por los colaboradores en sus respectivos artículos.
- 11. La UCAT se reserva el derecho de distribuir el contenido de la revistas en su página web o en otras páginas de contenido académico o científico.

Article Submissions Guidelines

- The material must be unpublished, understanding it had not been published or
 presented to be evaluated by other divulging means. The Editorial Board reserves
 the right to publish articles, in exceptional cases, when they have already been
 published.
- 2. Articles must be redacted in editor programs that work in WindowsTM 3.0 or higher. The graphics or images that present the article must be specified with the formats or extensions where they were made (ExcelTM, Corel DrawTM, jpg, gif, bmp, and others). In the same way, the illustrations must be numbered just after the text (Those illustrations at the end of the article will be not accepted). The journals could decide not to include them, by communication to the author or authors in advance, if them do not fulfill the technical requirements to their publication.
- 3. The text of the article must be redacted considering the following parameters:
 - 3.1. The first page must have:
 - a) Title of the article
 - b) Author or author's name
 - c) Academic title and institutional affiliation
 - d) Author address and e-mail
 - e) Resume no longer than 10 lines
 - 3.2. The second page must have an abstract no longer than one hundred and forty words (140), focusing on the goals, methodology, results and conclusions. At the end, the key words must be included in a maximum number of five (5).
 - a) The abstract and the key words must be written in Spanish and English.
 - b) Articles in English, French and other languages could be accepted, just in special cases. In all cases they must have the key words in Spanish and English.
 - 3.3. The text article must be structured in clearly identified sections, being the first the introduction (description of the existent knowledge, limited to the subject of the article). The sections must be identified with Roman and Arabic numerals. Each article, before section one or introduction, must have a summary where appear numbered the subjects to be discuss on the paper (sections the article was divided).
 - 3.4. If part of the material (text, graphics, images) is not original of the author or authors, is necessary that this material to be authorized by the original author (or authors) and the editor where were first published, in lack of this, the source where they were taken must be indicated.

3.5. The formal citing system must be used for the bibliographic references, doing the right reference at the foot of the page numbered in Arabic numeral, following a correlative order.

The references in the footnotes will be included according to the following examples:

A. Books

Mariano Aguilar Navarro: *Derecho Internacional Privado*, VI. 4a. edición, 2a. reimpresión. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, 1982, p.199 (o pp. 200 y ss).

Marino Barbero Santos: "Consideraciones sobre el Estado peligroso y las Medidas de Seguridad, con especial referencia al Derecho Italiano y Alemán". *Estudios de Criminología y Derecho Penal*. Valladolid. Universidad de Valladolid, 1972, pp. 13-61

Vicente Mujica Amador: *Aproximación al Hombre y sus Ideologías*. Caracas. Editorial Vidabun, 1990.

Hans Kelsen: Teoría Pura del Derecho. XVII edición. Buenos Aires. EUDEBA, 1981.

B. Subsequent quotations of the same book

M. Aguilar N.: Derecho Internacional V.II.... op. cit., p.78 y ss.

C. Collective Works

Haydée Barrios: "Algunos aspectos de cooperación judicial internacional en el sistema venezolano de derecho internacional privado". *Libro-Homenaje a Werner Goldschmidt*. Caracas. Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas, Universidad Central de Venezuela. 1997, pp. 383-419. Si se desea citar un determinado párrafo o página se agrega: especialmente, p. 80 o pp. 95-98.

D. Journals

Gonzalo Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia de La Haya de Derecho Internacional Privado". *Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Políticas*, N° 85. Caracas. Universidad Central de Venezuela, 1992, pp. 75-100.

E. Subsequent quotations of the same article

G. Parra-Aranguren: "El Centenario de la Conferencia..." op.cit., pp.80-85.

F. Quotation of jurisprudence:

Corte Superior del Distrito Federal, N°..., 6-5-1969 (Jacques Torfs vs. Clemencia de Mier Garcés), Jurisprudencia Ramirez y Garay, Vol. 21, p. 163.

G Quotation of oral testimonies and interviews

It must include the name of the person providing the information, how it was obtained, and the date:

F. Rodríguez. Entrevista, 30/03/1999.

This information can be provided only if it is authorized by the provider of the information.

H. Quotation of web pages

If a quote refers to an entire website (general citation), should include the reference of the home page. If is a **specific page within a website** (special citation), should include in first place, the link (sub-page) and in second place, the reference of the home page. It should also indicate the date the page was visited. This information should be in listing showing year, month, and day.

- General quotation: www.zur2.com.fipa. [Visited: 2008, Noviembre 27].
- b) Special quotation:
 - Tatiana B. de Maekelt: La Ley de Derecho Internacional Privado http:// zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/tamaek.htm 10/02/2001. www.zur2.com.fipa. [Consulta: 2008, Noviembre 27].
 - Haydée Barrios: El Domicilio http://zur2.com/users/fipa/objetivos/leydip1/barrios.htm 8/04/2002. www.zur2.com.fipa. [Visited: 200, Noviembre 27].
- 4. Articles must have a maximum extension of forty (40) pages written in 1.5 space with a left margin of four (4) centimeters. The type letter will be Times New Roman 12.
- 5. Articles must be sent in an attachment to the e-mail: albornoz@ucat.edu.ve, or to the e-mail of the director of the journal:
 - Revista Tachirense de Derecho: Prof. José Luis Villegas villegas@ucat.edu.ve
 - Revista *Tributum*: Prof. Jesús Manuel Oliveros joliveros@ucat.edu.ve
 - Revista Paramillo: Prof. Felipe Guerrero felipeguerrero 11@gmail.com
 - Revista Derecho y Tecnología: Prof. Mariliana Rico marilianarico@yahoo.com
- 6. Authors should sign an authorization (a format will be sent to this purpose) where it is specified the right of the journal, as well as the Universidad Católica del Táchira, to publish the article on this divulging means, without any economic retribution or commitment of the University with the author or authors, understanding the article is a contribution to the divulging of knowledge and technological development, cultural or scientific of the community or the country in the area where it is registered.

¹ UPEL: Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales. Caracas. FEDEUPEL. 2003, p. 91.

- When articles are sign by more than an author, it would be presumed that all authors have been check and approved the original text sent.
- 8. The right of change of stylus that is considered convenient is reserved, once the article has been accepted by the Editorial Board for its publication.
- 9. An Arbitral Committee and an Editorial Board will analyze the articles. The observance of these rules does not guarantee the publication of the article if this is not approved by these instances.
- 10. The Universidad Católica del Táchira, the editor, and the Editorial Board of the journal, are not responsible of the expressed opinions by the collaborating and the articles.
- 11 The Universidad Católica del Táchira reserves the right to distribute the contents of their journals on its website, or on other pages of academic or scientific content.

PARAMILLO / II ETAPA

7/2021 Edición Digital
36/2021 Edic. Ordinaria

Revista de Paramillo / II Etapa, Enero / Diciembre 2021 de la Universidad Católica del Táchira. San Cristóbal - Venezuela

