



PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN

Revista del doctorado

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion



Depósito Legal: ME2023000245
ISSN: 3105-4668-electrónica

Enero - Junio 2026 | Año 3 / Número 5 | Mérida - Venezuela





Dependencia de adscripción

Universidad de Los Andes
Facultad de Humanidades y Educación
Escuela de Educación

Programa de Postgrado
y Doctorado en Educación
Subprograma Editorial
Mérica edo. Mérida
República Bolivariana de Venezuela

Autoridades Universitarias

Mario Bonucci

Rector

Patricia Rosenzweig
Vicerrectora Académica

Manuel Aranguren
Vicerrector Administrativo

José Andérez
Secretario

Autoridades de la Facultad de Humanidades y Educación

Mery López de Cordero
Decana

Fabiola Guerrero
Directora de la Escuela de Educación

Autoridades del Programa del Doctorado en educación

Coordinadora
Lilia Angulo

Consejeros

Luz Rondón
Don Rodrigo Martínez
Fabiola Guerrero
Marianella Reinoza
Luis Guerrero

Secretaria
Yazmary Rondón

Estructura organizativa

Editor Jefe

Pedro Rivas.
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
rivaspj12@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Editora Adjunta

Lilian Angulo
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
liliannayiveangulo@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-0569-2347>

Comité Editorial

Armando Zambrano
Pedagogo y escritor.
Cali, Colombia
azambranoleal@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3184-797>

Melva Márquez
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
melva.marquez@gmail.com

Marianela Reinoso
Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marianelareinoza@gmail.com
<https://orcid.org/0000-001-6402-5336>

Rubén Belandria
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela
rubendpdula@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2814-4423>

Wilmer Orlando López González
Universidad Nacional de Educación
Ecuador
wilmer.lopez@unae.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-6197-8665>

Armando Santiago

Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Táchira
"Pedro Rincón Gutiérrez".
República Bolivariana de Venezuela.
jasantiar@yahoo.com
<https://orcid.org/0000-0002-2355-0238>

Pascual Mora García
Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5354-6808>

Eliseo Cruz Aguilar
Instituto de Investigaciones Sociales y Humanas
Oaxaca, México.
ecruz@isociales.edu.mx
<https://orcid.org/0000-0002-1643-1476>

COMITÉ DE ARBITRAJE

Árbitros institucionales

Elsy Urdaneta
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela.
elsy.urdaneta.d@gmail.com

Rubén Belandria
Escuela de Educación
Universidad de Los Andes.
rubendpdula@gmail.com

Nancy Santana
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
santanannancy241@gmail.com

Aníbal Ramón León Salazar
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
aleonsalorro@gmail.com

Oscar Morales
Facultad de Odontología
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
geode.ula@gmail.com

Rubiela Aguirre
Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
rubielaaguirreder@gmail.com

Lino Meneses
Museo Antropológico Universidad de Los Andes
República Bolivariana de Venezuela.
imeneses@ula.ve

Lilian Angulo
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
liliannayiveangulo@gmail.com

Pino Pascucci
Facultad de Odontología.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
pino7p@gmail.com

Beatriz Coronado
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
becoronado3@hotmail.com

Pedro Rivas
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
rivaspj12@gmail.com

Amado Moreno
Escuela de Historia.
Universidad de Los Andes. Mérida
República Bolivariana de Venezuela.
amadoula@hotmail.com

Mary Sol Grisolia
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marysolgris@gmail.com

Ruth Puente

Facultad de Ciencias Forestales
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
ruthnoemipuentel9@gmail.com

Mercedes Colmenares
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
mercecolpe@gmail.com

Fabiola De Navia Guerrero-Gamarra
Escuela Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
fabioladenavia@gmail.com

Leonor Alonso
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
leonoralonso@cantv.net

Mercedes Colmenares
Universidad de Los Andes
Núcleo Universitario del Trujillo "Rafael Rangel"
República Bolivariana de Venezuela
mercecolpe@gmail.com

Melva Márquez
Escuela de Idiomas Modernos
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela
melva.marquez@gmail.com

Don Rodrigo Martínez
Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
doncreator@gmail.com

Beatriz Sandia
Facultad de Ingeniería.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
@gmail.com

Marianela Reinoso
Escuela Educación
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
marianelareinoza@gmail.com

Árbitros nacionales

Aurora Lacueva
Universidad Central de Venezuela
Caracas. República Bolivariana de Venezuela
aurora.lacueva@gmail.com

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Rubio.

República Bolivariana de Venezuela.
roharasa@gmail.com
Lizabel Rubiano
Universidad de Carabobo.
República Bolivariana de Venezuela
rubianoediciones@gmail.com

Diego Rojas
Universidad Experimental de Guayana.
República Bolivariana de Venezuela.
rojosajmad@gmail.com

Ángel Antúnez
Universidad Politécnica Territorial de Mérida.
República Bolivariana de Venezuela.
Angel.antunezp@gmail.com

Fredy González
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay. República Bolivariana de Venezuela
fredygonzalez@hotmail.com

José Ramón Díaz
Universidad Audiovisual de Venezuela. Caracas.
República Bolivariana de Venezuela.
joserdiapz@gmail.com

Myriam Anzola
Universidad Nacional Experimental
"Simón Rodríguez".
República Bolivariana de Venezuela
myriamanzola8@gmail.com

Rosa María Tovar
Universidad de Carabobo.
República Bolivariana de Venezuela
culturafluc@gmail.com

Enero-Junio 2026

Año 3 / Número 5
Mérida - Venezuela

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion

Nacarid Rodríguez

Universidad Central de Venezuela
Caracas. República Bolivariana de Venezuela
nacaridrodr@gmail.com

Nay Valero

Universidad Nacional Experimental de Guayana.
Sede Ciudad Guayana.
República Bolivariana de Venezuela
nayvaleroa@gmail.com

Aura Balbi

Universidad Católica "Andrés Bello".
Sede Ciudad Guayana.
República Bolivariana de Venezuela
aurabalbips@gmail.com

Oswaldo Martínez Padrón

Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Maracay. República Bolivariana de Venezuela
ommadail@gmail.com

Yesenia Centeno

Universidad Bicentenaria de Aragua.
Sede principal San Joaquín de Turmero. Aragua
Sede Ciudad Guayana.
profesorayeseniacenteno@gmail.com

Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com

Árbitros internacionales

Liliana del Bastó

Universidad del Tolima
Ibagué
Colombia
lilianadelbasto@gmail.com

Nora Zoila Lanfri

Universidad Nacional de Córdoba
Córdoba. Argentina
nlamfri@ffyh.unc.edu.ar

Wilmer Orlando López González

Universidad Nacional de Educación
Ecuador
wilmer.lopez@unae.edu.ec

Pascual Mora García

Universidad de Cundinamarca.
República de Colombia
pascualmoraster@gmail.com

Amândio Jamba Pedro da Fonseca

Instituto Superior Politécnico do Bié.
Angola.
amandiojamba@gmail.com

Israel Acosta

Universidad de Las Tunas.
Cuba.
israelacosta2203.az@gmail.com

Marisela Colín Rodea

Universidad Nacional Autónoma de México
México.
marisela.colin@enallt.unam.mx

Martha Ardiles

Universidad Nacional de Córdoba
Universidad Provincial de Córdoba
Córdoba. Argentina
mardiles52@gmail.com

Stella Serrano de Moreno

Universidad de Cuenca.
Ecuador
Stelaser25@gmail.com

Alejandro Ochoa

Universidad de Austral de Chile.
Sede Puerto Mont. Chile
dioseses@gmail.com

Jorge Larrosa

Universidad de Barcelona
Cataluña. España
jlarrasa@ub.edu

Sergio González

Universidad Autónoma del Estado de México
Toluca. México
gonzalezlop.sergio@gmail.com

Adolfo Perinat

Universidad de Barcelona
Cataluña. España
adolfoperinat@gmail.com

María Mercedes Suárez De La Torre

Universidad Autónoma de Manizales
Manizales, Colombia
mercedessuarez@autonomia.edu.co

Antoni Nomdedeu Rull

Universidad Rovira i Virgili
Tarragona, España
antonio.nomdedeu@urv.cat

Consejo de Redacción y/o Asesor

Emilia Márquez

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
emipau1512@gmail.com

Luz Rondón

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
rondonluz2003@gmail.com

Cecilia Cuesta

Escuela de Letras.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
cecibon@gmail.com

Maen Puerta

Instituto de Investigaciones Literarias
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
maenpuerta@gmail.com

Lidia Ruiz

Núcleo Universitario de Trujillo
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
florstiaer@gmail.com

Mery López

Escuela de Educación.
Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.
mmimdc@gmail.com

Consejo Honorario

Aníbal León

Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela.

Humberto Ruiz

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Begoña Tellería

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Leonor Alonso

Universidad de Los Andes.
República Bolivariana de Venezuela

Stella Serrano de Moreno

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela

Rubiela Aguirre

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Marlene Castro

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

Roberto Donoso

Universidad de Los Andes. Venezuela.
República Bolivariana de Venezuela.

HECHO EL DEPÓSITO DE LEY

Depósito Legal: **ME2023000245**

ISSN: **3105-4668-electrónica**

Pensamiento y Praxis de la Educación es una publicación científica, arbitrada, indizada, de frecuencia semestral, especializada en el área de las ciencias humanísticas

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación** asegura que los editores, autores y árbitros cumplen con las normas éticas internacionales durante el proceso de arbitraje y publicación. Del mismo modo aplica los principios establecidos por el Comité de Ética en Publicaciones Científicas (COPE). Igualmente todos los trabajos están sometidos a un proceso de arbitraje y de verificación por plagio.

La reproducción y citación del material contenido en esta revista debe cumplir con la respectiva mención de fuente.

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Por lo que el envío, procesamiento y publicación de artículos en la revista es totalmente gratuito.

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación**, posee acreditación del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes, Universidad de Los Andes-Venezuela (CDCHTA-ULA).

Todos los documentos publicados en esta revista se distribuyen bajo licencia **Creative Commons Atribución-NoComercial-Sin-Derivadas 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)**. Por tanto, el envío, el procesamiento y la publicación de artículos en la revista son totalmente gratuitos. Es una publicación de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes (ULA, Mérida, Venezuela).

Se puede consultar, en acceso abierto, a través de su sitio Web institucional: http://erevistas.saber.ula.ve/Pensamiento_Praxis_Educacion.

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Edif. D. Planta Baja. Sector La Liria. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela.

revistadoctoradoeducacion.ula@gmail.com
pensamientopraxiseducacion@ula.ve
respaldopedrorivas@gmail.com

Teléfonos

+ 58 274 2401896

Dr. Pedro Rivas: + 58 414 7466055

Dra. Lilia Nayibe Angulo: + 58 414 7024834

Edición Electrónica

Diseño, Montaje y Diagramación Portada
Carlos Valero / +58 414 748 9035
mid548r@gmail.com

Imagen Portada

Recurso generado con IA



Perfil de la Publicación Periódica

PERFIL INSTITUCIONAL

Pensamiento y praxis de la educación es una publicación auspiciada y producida por el Programa de Doctorado en Educación. Este postgrado está adscrito a la Escuela de Educación que funciona en el marco académico de una facultad universitaria, cuyos estudios y prácticas son de naturaleza humanística y educacional.

De igual manera, la concepción académica de orden político que inspira esta publicación se gesta en el espíritu de una Facultad de Humanidades y Educación que es bastión conceptual de la Universidad de Los Andes, una institución autónoma nacida para decidir su presente y devenir académico. Hoy, en medio de una crisis inédita en la historia patria que sacude el piso de la sociedad y compromete su futuro, la universidad auténtica debe insurgir de sus cenizas como el Ave Fénix para desarrollar “la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores fundamentales del hombre” (LEU.Art.1) que el país le requieren en medio de la complejidad de los nuevos tiempos de la República Bolivariana de Venezuela y de las necesidades de la sociedad.

La corriente democrática e institucional de **Pensamiento y praxis de la educación** se asume como bastión para defender la autonomía universitaria en los múltiples contextos del pensar con libertad, el actuar con independencia del poder institucional, gubernamental y no gubernamental, cualesquiera que sean sus doctrinas y orientaciones. Por tanto, los principios de la libertad de enseñanza, expresión y de conciencia se consideran vectores medulares.

EN CONTEXTO DE AMENAZAS Y RETOS

NACE LA REVISTA *PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN*

Por su parte, la razón ontogenética e identitaria de la revista se encuentra en el carácter de sus estudios universitarios de postgrado y su esencia está definida en el documento: *El árbol académico del Doctorado en Educación: una metáfora didáctica para clarificar los fundamentos conceptuales y teóricos de los estudios doctorales* (2021).

Esta referencia innovadora priva los estudios, las concepciones y sus enfoques, las prácticas académicas, las investigaciones y la formación doctoral de sus estudiantes, así como la orientación de la actividad docente. En consecuencia, la revista será un medio de comunicación universitario para expresar la doctrina académica, los fines y los valores universitarios que definen la existencia institucional del Doctorado en Educación.

En consecuencia, **Pensamiento y praxis de la educación** se concibe como una publicación distinguida por el carácter humanístico que da sentido a la educación y a los múltiples contextos que la significan. Esta mirada abordará al sujeto educable, su naturaleza bio-cultural-espiritual y a la complejidad del proceso que le transformará permanentemente en la finitud de su existencia vital.

En tal sentido, esta publicación auspiciará el debate y la discusión, el dialogo, el acuerdo, y la crítica constructiva se entiende como dialécticamente propositiva. El disentir es tan válido y útil como el acordar juntos, siempre que prive el respeto y la consideración por el otro, sus argumentos y puntos de vista.

En efecto, la revista será respetuosa del pensar diferente y tolerante con las ideas que no compartan las líneas de su política editorial. El pensamiento crítico se asume de forma constructiva y propositiva, respetuosa y tolerante con la diversidad de visiones y acciones disidentes. En el acuerdo forzado muere la dialéctica del pensar.

Finalmente, la revista actuará con libertad académica para definir su línea editorial y la selección de contenidos educativos, lo cual no excluye el trabajo mancomunado y cooperativo con los organismos del cogobierno universitario, los centros de poder del Estado venezolano y los sectores de la economía privada y organismos no gubernamentales.

RESEÑA DE LA REVISTA

Pensamiento y praxis de la educación, es un espacio universitario destinado a ofrecer sus páginas a toda la comunidad de estudiantes, egresados y profesores del Doctorado en Educación y a toda la comunidad magisterial de Venezuela y del mundo de habla hispana, con el fin de que divulguen el resultado de sus reflexiones e investigaciones sobre el pensamiento, las teorías educativas, las prácticas y experiencias escolares, los saberes cotidianos de la familia, la escuela y la sociedad; así como dar para dar a conocer las propuestas de orden teórico y funcional que deriven de la discusión colectiva, la inventiva y la capacidad creadora.

Esta revista ubica su episteme en el concierto de las ciencias bio-socio-antropológicas y filosóficas que abordan y estudian a la educación como condición y proceso que transforma la naturaleza bio-cultural del ser humano. Igualmente, se define en el carácter multi-interdisciplinario con que se aborda su objeto de estudio.

El perfil editorial de **Pensamiento y praxis de la educación** se caracteriza por ser una publicación científica de naturaleza humanística y educacional de la Universidad de Los Andes que es una institución pública, autónoma, gratuita, estatal y laica. Asimismo, la revista adhiere las declaraciones de Berlín y México sobre el valor editorial del acceso abierto y la ética editorial, las cuales fomentan y promueven la gratuidad de la escritura, la consulta y la descarga.

La revista se editará y publicará en formato digital con una periodicidad semestral. Los manuscritos serán previamente revisados para su admisión y luego se someterán al arbitraje a través del mecanismo de doble ciego. Sus contenidos se alojarán primariamente en el Repositorio Institucional SaberULA de la Universidad de Los Andes de Mérida-Venezuela.

OBJETIVO GENERAL

Ofrecer sus páginas a la comunidad de estudiantes, egresados y profesores del Doctorado en Educación y a toda la comunidad magisterial de Venezuela y del mundo de habla hispana, para que divulguen el resultado de sus reflexiones, experiencias e investigaciones sobre el fenómeno de la educación como fenómeno bio-psico-social-cultural-ecológico-espiritual, las teorías y paradigmas educativos, las prácticas y experiencias escolares, los saberes cotidianos de la familia, la escuela, la sociedad, los medios de comunicación y las redes sociales, y la inteligencia artificial, esencialmente.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Adecuar su filosofía editorial a la esencia, fines y valores del Doctorado en Educación que estudia el sujeto educable, su naturaleza bio-socio-cultural-espiritual y la complejidad del proceso que transformará permanentemente al homo sapiens a lo largo de la finitud de su existencia vital.

Asumir la educación como el centro de sus estudios que fomenta en el magisterio el debate argumentativo con sentido, la discusión respetuosa con el otro, el dialogo fértil que conduzca al acuerdo sin obviar los contextos de la diversidad del pensamiento, la disidencia y una crítica constructiva dialécticamente propositiva y pertinente.

ÁREAS TEMÁTICAS

El corpus epistémico de la revista se organiza a partir de cuatro grandes áreas epistémicas determinados por el carácter conceptual y teórico, bio-ecológico-espiritual, histórico y humano y epistémico epocal de la educación. De este cuadrante se generan siete (7) campos de reflexión, estudio y proposición que definen la concepción teórica y funcional de los estudios del Doctorado en Educación presente en el documento doctrinario el Árbol Académico de los estudios doctorales citados. Aquí se localizan las líneas de reflexión e investigación de los estudios doctorales en cuestión y que se proponen como los ejes temáticos de la revista Pensamiento y praxis de la educación

1. El sujeto educable
2. La esencialidad que educa
3. La pedagogía y la didáctica
4. La formación docente
5. La gestión organizacional compleja de los establecimientos escolares
6. La cosmovisión sistémica-transdisciplinaria de la educación
7. La educación como fenómeno transformador del ser humano
 - 7.1. La educación permanente
 - 7.2. La educación familiar
 - 7.3. La educación que brinda la sociedad.
 - 7.4. La educación y el currículo oculto.
 - 7.5. La educación bajo el impacto del circuito mass-media/redes sociales/inteligencia artificial.

Secciones de la revista

La revista **Pensamiento y Praxis de la Educación** está organizada en cinco secciones que expresan los modos escriturales que se desea divulgar la investigación, la reflexión profunda, la experiencia sobre la educación y el dialogo constructivo y crítico sobre el fenómeno que hace posible que el animal educable alcance la planitud de su desarrollo integral.

SECCIÓN DE POLÍTICA EDITORIAL

El Editorial es la sección de la revista encargada de abordar el corpus de artículos y documentos que le dan contenido. En esta sección los manuscritos son referenciados y valorados en atención a la importancia que tiene para la educación y la sociedad y en concordancia con la posición de la publicación. El editorial puede incursionar en temas de vigente actualidad que no estén referidos en el corpus de la publicación. Debe responder a la línea editorial del fascículo en referencia y sintonizarse con la filosofía del Doctorado en Educación. Debe ser firmado por director o, en su defecto, por el invitado editorialista ya que representa la posición y la doctrina de la revista.

La política editorial de la revista es de responsabilidad del Comité Editorial cuyas acciones en sintonía con la filosofía que define el Doctorado de Educación.

SECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

Artículos de Investigación

Contiene el informe final o parcial de hallazgos originales, producto de trabajos de investigación de cualquier tipo. Debe respetar los apartados clásicos de introducción, metodología (diseño, sujetos, instrumentos y procedimientos), resultados, discusión / conclusión y bibliografía.

SECCIÓN DE REFLEXIÓN, EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y PROPOSICIONES EDUCATIVAS

Ensayos

Refieren a textos expositivos, de trama argumentativa y de función predominantemente informativa, que desarrolla un tema de dominio del autor o de una realidad de interés educacional; en su desarrollo no se pretende consumir todas las posibilidades discursivas, ni presentar formalmente pruebas ni fuentes de información.

Artículos de revisión tradicional

Refieren a aquella investigación realizada a través de una rigurosa consulta basada en documentación impresa: libros, revistas, publicaciones periódicas, anuarios, registros, investigaciones, etc., así como en información obtenida mediante fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas. El propósito de este tipo de indagación es hacer aportes al campo objeto de estudio

Experiencias educativas, pedagógicas y didácticas

Son narraciones profesionales o personales de carácter biográfico y etnográfico que describen experiencias educativas, pedagógicas y didácticas consideradas exitosas y que han sido producidas en cualquier nivel o modalidad del sistema educativo, en el seno familiar y en la cotidianidad social y cultural. Por su carácter teórico práctico de alta funcionalidad tienen un valor emulativo. La presentación debe contener: introducción, una breve fundamentación teórica, la descripción de la experiencia, los resultados que produjo y las conclusiones a las que se llegó.

Propuestas pedagógicas

Se refieren saberes consolidados por la experiencia docente reflexionada cuyo valor educativo implícito, se consideran relevantes y pertinentes con momentos y etapas del proceso de formación escolar.

SECCIÓN DE DIÁLOGOS Y ENCUENTROS

Entrevistas

Son conversaciones realizadas con personalidades de reconocida trayectoria en el ámbito de la educación y en áreas afines: docentes, investigadores, escritores, pensadores, que puedan contribuir a fortalecer el campo educativo.

Conferencias

Una conferencia es una exposición magistral realizada de manera oral o escrita sobre un tema o situación educativa en la que se debate y expone un determinado asunto que esté en sintonía con la realidad de la educación venezolana y mundial y que guarden correspondencia con la política editorial de la revista. El desarrollo de la conferencia o ponencia debe evidenciar dominio conceptual, teórico y escritural pleno del expositor. Las propuestas serán revisadas y evaluadas respectivamente. Las conferencias auspiciadas por el Doctorado de Educación tendrán prioridad para su edición y difusión.

SECCIÓN DE RESEÑAS O RECENSIONES

La reseña o recensiones es un comentario original descriptivo, analítico y crítico de publicaciones recientes en el campo de la educación y disciplinas afines. Las reseñas o recensiones de libros y revistas propuestas tendrán una extensión mínima de dos cuartillas y máxima de seis (6) y deberán acompañarse de la portada respectiva para su tratamiento fotográfico, así como de la data bibliográfica del material en referencia, así como los datos personales e institucionales del autor de la reseña.

SECCIÓN DE MISCELÁNEOS

Esta sección está integrada por los componentes normativos que regulan la elaboración de un artículo, tales como su revisión, arbitraje y admisión; así como las declaraciones de originalidad y ética que deben tener los manuscritos enviados por los colaboradores.

En esta sección se encuentran los siguientes documentos:

1. Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje.
2. Normas generales para los colaboradores.
3. Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría.
4. Pautas para evaluar los artículos científicos

Enero-Junio 2026

Año 3 / Número 5
Mérida - Venezuela

http://erevistas.saber.ula.ve/pensamiento_praxis_educacion



PENSAMIENTO Y PRAXIS DE LA EDUCACIÓN
Revista del doctorado

C O N T E N I D O

editorial

Revista Pensamiento y Praxis de la Educación en luto nacional por la catástrofe sísmica ocurrida en Venezuela

Pensamiento y Praxis de la Educación Journal in National Mourning for the Earthquake Disaster in Venezuela

Pedro Rivas
Director Jefe

019-023

investigación

La Universidad de los Andes en diez etapas históricas. Esquema para la enseñanza y la investigación (1810-2026)

La The University of The Andes in ten historical stages. Framework for teaching and research (1810-2026)

Alí Enrique López Bohórquez

Universidad de los Andes. Facultad de Humanidades y educación
Escuela de Historia. Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

025-044

El miedo escénico en el aprendizaje del inglés de 4º Año, Educación Media General en Mérida - Venezuela

The stage panic in the English learning at 4th year of High School in Mérida, Venezuela

María Fernanda Méndez Noguera¹, Ana Delina Salinas de Valero²

Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. ¹Estudiante de la Licenciatura en Educación, mención Lenguas Modernas. ²Tutora. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

045-063

Bioética de la Excelencia: El Legado de Jacinto Convit y Modelos Pedagógicos Positivos

Bioethics of Excellence: Jacinto Convit's Legacy and Positive Pedagogical Models

Arnoldo Rangel Echezuría

Banco Interamericano de Desarrollo (BID) Junior Fellow del Programa fAlr LAC. Maestrante de Bioética. Escuela Superior Internacional. Fundación Instituto de Estudios Avanzados (FIEA) Caracas - República Bolivariana de Venezuela

065-072

artículos

El Hiperfoco en el Abismo: TDAH, Terremoto y la Espiral del Asombro en Venezuela

Hyperfocus in the Abyss: ADHD, Earthquake, and the Spiral of Wonder in Venezuela

Óscar Fernández Galíndez

Universidad de las Ciencias de la Salud "Hugo Chávez Frías". Núcleo Aragua. Departamento de Fisioterapia. Núcleo Aragua. Maracay edo. Aragua

073-079

Controversia entre los métodos deductivo e inductivo en trabajos de investigación del PNF en Medicina Veterinaria. UNESR. Núcleo Bolívar-Venezuela

Controversy between deductive and inductive methods research papers of the PNF in veterinary medicine, UNESR - Bolivar

Marcel Alejandro, Reinaldo Maya

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Ciudad Bolívar estado Bolívar. Universidad Latinoamericana y del Caribe. Catia La Mar estado La Guaira. República Bolivariana de Venezuela

081-091

Los retos éticos y decoloniales para enfrentar el transhumanismo

Ethical and decolonial challenges to face transhumanism

María Antonieta Muhammad Mejía

Investigadora independiente. Mérida estado Bolivariano de Mérida. República Bolivariana de Venezuela

093-105

¿Universidad-ciudad o ciudad-universidad?

¿University-city or city-university?

Antonio José Monagas

Universidad de Los Andes. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales. Escuela de Economía. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

107-113

documentos

Declaración sobre Inteligencia Artificial Inclusiva y Sostenible para las personas y el planeta. Organización de las Naciones Unidas, ONU

Declaration on Inclusive and Sustainable Artificial Intelligence for people and planet. United Nations Organization

115-117

Reglamento Europeo de la Inteligencia Artificial. Union Europea. 2024/1689. Objetivos, riesgos y obligaciones

European Regulation on Artificial Intelligence. European Union. 2024/1689. Objectives, Risks, and Obligations

119-130

Código de ética para el desarrollo y aplicación responsable de la Inteligencia Artificial-Venezuela

Code of ethics for the responsible development and application of Artificial Intelligence. Ministry of People's Power for Science and Technology-Venezuela.

131-143

Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología

reseñas

La dimensión ética del territorio: verdad y veracidad ante la partida de Jürgen Habermas

The ethical dimension of territory: truth and truthfulness in the face of Jürgen Habermas' departure

Enrique Pacheco Graf

Doctorado en Educación. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación. Escuela de Educación. Doctorado en Educación. Doctorando. Mérida edo. Mérida. República Bolivariana de Venezuela

145-146

Reseña de libro "Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos"

Systematization: A Way to Investigate Practices and the Production of Knowledge

Marco Raúl Mejía

Otras Voces en Educación. Centro Internacional de Investigación Otras Voces en Educación

147-149

misceláneos

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje mérida, enero de 2024

151-154

Normas generales para los colaboradores

155-156

Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría

157-158

Pautas para evaluar los artículos científicos

159-160

Revista Pensamiento y Praxis de la Educación en luto nacional por la catástrofe sísmica ocurrida en Venezuela

Pensamiento y Praxis de la Educación Journal in National Mourning for the Earthquake Disaster in Venezuela

Pedro Rivas

respaldopedrorivas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-5371-9145>

Editor jefe

I

Este editorial abre un espacio para unirnos al sentimiento de pena y solidaridad que embarga a la nación por la tragedia creada por dos terremotos que el 24 de junio de 2026 sacudió el litoral del estado de la Guaira, la ciudad capital de Caracas, los estados Miranda, Carabobo, Yaracuy, Aragua, Falcón; a este fatídico acontecimiento natural, le acompañó –en simultáneo– los incendios ocurridos en el estado Trujillo y las inundaciones del estado Portuguesa.

Este hecho telúrico que enluta al país ubicó su epicentro sísmico de magnitud 7,5 y 7,2 en el estado costero de La Guaira, considerado la “zona cero” de la catástrofe y declarado estado de desastre. Las poblaciones afectadas se encuentran localizadas en Caraballeda, La Guaira (casco central), Maiquetía y Catia La Mar.

Los sectores de Caracas más afectados por los sismos fueron Los Palos Grandes y Altamira del municipio Chacao, además de las “ciudades dormitorios” de Guarenas y Guatire, cercanas a la capital de la república.

Los medios de comunicación y redes sociales informan que los análisis geoespaciales y los reportes oficiales de la plataforma de monitoreo del sismo identificaron a Caracas como la ciudad con la mayor concentración de estructuras comprometidas del país, lo que ha dejado a miles de familias damnificadas y severos daños en la infraestructura de servicios básicos.

Al momento de escribirse este editorial no es posible conocer todavía la magnitud de las pérdidas humanas, desaparecidos, damnificados, servicios básicos e infraestructura. Impredecible es conocer el estado de conmoción, zozobra y efectos postraumáticos en la población, particularmente en niños y púberes.

En nombre del equipo editorial y técnico de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación, junto a sus colaboradores y lectores, expresamos a los miles de familias afectadas por este cataclismo, nuestro abrazo solidario. Elevamos una oración al universo por los fallecidos y enunciamos una palabra de aliento y fuerza a los heridos y sobrevivientes.

Igualmente, la revista hace llegar su reconocimiento universitario a los innumerables voluntarios que se han apersonado al lugar de los acontecimientos para ofrecer ayuda humanitaria, a los cuerpos de bomberos de la zona y del país, a los bomberos universitarios de la ULA que se movi-

lizaron con sus homólogos del estado Mérida, al personal de defensa civil, grupos nacionales de rescate, médicos, personal de enfermería y organismos del Estado en misión humanitaria.

Destacamos el sentimiento patrio del venezolano en la organización de centros de acopio de ayuda alimentaria, medicinal, agua, enseres y ropa, instalados a lo largo de la geografía para su envío a las diferentes zonas afectadas por la desventura sísmica.

Extensivo es el reconocimiento a la invalorable ayuda internacional recibida para socorrer el desamparo natural de esta tragedia de proporciones incalculables y que sumerge a una parte importante del país en dolor y duelo.

No es fácil entender este acontecimiento, nadie dijo que lo fuera. Es la dialéctica de la racionalidad y el espíritu del ser humano.

La razón explica y demuestra, expresa lo sucedido en tinta, píxeles o en vocerías técnicas; es la inexpugnable lógica que habla desde su episteme. El sentimiento, por su lado, habita la realidad doliente y valorativa del sujeto, se expresa en el plano existencial de una axiología impregnada de emociones cargadas de lágrimas y sollozos o alegría y risa. El pathos de los sujetos que vivieron el terremoto se localiza en la emocionalidad del acontecimiento, en el sufrimiento y en la marca psicológica del dolor que queda.

Por ello, nuestro sentimiento de pésame y solidaridad seguirá anclado en el rugido del mar sobre la costa del litoral guaireño, en los vientos del anochecer de las zonas devastadas de Caracas y poblaciones ubicadas sobre la línea geotectónica Morón -litoral caribeño de La Guaira. Allí estará esta revista presente como un halo de pedagogía batiente.

Hay movimientos telúricos sin consecuencias sociales que no afectan la cotidianidad de una región porque no hubo pérdidas humanas, luego la ciencia de la sismología se encargará de explicar técnicamente lo sucedido.

II

En la misma dirección, existen otros terremotos que los sismógrafos no detectan, son los que se preparan en las salas situacionales del poder mundial. Tal es el caso del Golpe de Estado del 3 de enero de este año, éste era previsible por la lógica expansionista de EE.UU y las declaraciones reiteradas del presidente Trump, sobre una posible invasión. Un sismo político-militar paradójicamente aplaudido por unos y llorado por otros en una suerte de lógica invertida de la razón y del sentimiento nacional de país libre de ataduras y tutelajes extranjeros.

Al margen de las simpatías o rechazos que se tengan por el gobierno y la dramática situación económica y política que sacude el país, una invasión militar express de una potencia extranjera en suelo patrio, no es ni será negociable porque es una fragante violación al derecho internacional, a la soberanía nacional y a las leyes de una república independiente de la América hispana.

Invadir el suelo patrio y secuestrar al primer magistrado nacional e imponer un plan de gobierno que contempla el manejo unilateral de las riquezas mineras, en especial del petróleo, el oro y las tierras raras, es un atentado contra la convivencia y la cooperación de las naciones establecidas por los países signatarios de la ONU de los que EE. UU es promotor y cofundador.

Los movimientos telúricos del 24 de junio seguirán tocando las fibras del espíritu de la Nación, pero el inédito acontecimiento militar extranjero del 3 de enero, es un cataclismo político que sacude las entrañas de la república y la identidad del venezolano. Un hecho que no podemos permitir

de ninguna manera, al margen de las ideologías políticas, creencias religiosas o condición social de cada quien. La Patria del padre Libertador, es sagrada para todos sus hijos.

Hay terremotos cuyos epicentros quedan atrapados en el corazón de la Patria y en la memoria viva de la historia de Venezuela.

III

El Doctorado en Educación de la Escuela de Educación se complace en presentar a sus lectores la primera edición de su revista institucional: *Pensamiento y Praxis de la Educación*, correspondiente al primer semestre de 2026. Este fascículo No 5 del Volumen III tiene un corpus formado por siete (7) artículos, tres (3) documentos sobre la Inteligencia Artificial, dos (2) reseñas y el editorial suscrito y firmado por el editor jefe; en total, trece (13) escritos.

Siete, de los trece manuscritos, refieren a diversos temas educativos, provienen de la geografía venezolana, destacando la Escuela Superior Internacional del Instituto de Estudios Avanzados de Caracas, la Universidad de las Ciencias de la Salud “Hugo Chávez Frías” de Maracay, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Ciudad Bolívar, la Universidad Latinoamericana y del Caribe de Catia La Mar, la Universidad de los Andes de Mérida y una contribución de una investigadora libre domiciliada en la ciudad de Mérida-Venezuela. Este cimiente intelectual da significado a las ciento setenta (170) páginas de literatura educativa que componen este fascículo.

La Universidad de los Andes tributa para esta edición tres contribuciones, dos del área de la investigación y una de orden reflexivo documental.

La primera, es una investigación de corte histórico realizada por el investigador, **Alí Enrique López Bohórquez**, titulada: **La Universidad de los Andes en diez etapas históricas. Esquema para la enseñanza y la investigación (1810-2026)**. El profesor López Bohórquez es fundador de la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes y catedrático de la Escuela de Historia de la Facultad de Humanidades y Educación.

La segunda indagación, **El miedo escénico en el aprendizaje del inglés de 4º Año, Educación Media General en Mérida-Venezuela**, es una investigación realizada por la Br. **María Fernanda Méndez Noguera**, estudiante de la Licenciatura en Educación, mención Lenguas Modernas, de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades y Educación. La Br. Méndez Noguera tuvo el acompañamiento de la profesora, Ana Delina Salinas de Valero, de la misma institución, quien fungió como tutora de la tesina de grado.

La tercera contribución se intitula: **¿Universidad-ciudad o ciudad-universidad?**, su autor es el profesor, **Antonio José Monagas**, de la Escuela de Economía de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales.

De la Escuela Superior Internacional de Instituto de Estudios Avanzados de Caracas, llega el cuarto manuscrito: **Bioética de la Excelencia: El Legado de Jacinto Convit y Modelos Pedagógicos Positivos**, su escritor, **Arnoldo Rangel Echezuría**, es maestrante de Bioética y Junior Fellow del Programa fAIr LAC del Banco Interamericano de Desarrollo (BID).

La Universidad de las Ciencias de la Salud “Hugo Chávez Frías”, Núcleo estado Aragua, por su parte, se hace presente con el aporte del profesor, **Óscar Fernández Galíndez**, en su artículo: **El Hiperfoco en el Abismo: TDAH, terremoto y la espiral del asombro en Venezuela**. El investigador Fernández Galíndez está adscrito al Departamento de Fisioterapia de esa institución universitaria de Maracay.

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Núcleo Bolívar y la Universidad Latinoamericana y del Caribe, Núcleo de Catia La Mar estado La Guaira, instituciones de adscripción de los profesores, **Marcel Alejandro Doubront y Reinaldo Maya**, dan cuerpo a esta edición con el manuscrito: **Controversia entre los métodos deductivo e inductivo en trabajos de investigación del PNF en Medicina Veterinaria. UNESR. Núcleo Bolívar-Venezuela.**

El séptimo y último artículo de esta sección de la revista, es de la docente e investigadora libre, **María Antonieta, Muhammad Mejía**, de la ciudad de Mérida, quien escribe una interesante reflexión socio-filosófica sobre uno de los cambios epocales más trascendentales que vive la postmodernidad. Su aporte se intitula: **Los retos éticos y decoloniales para enfrentar el transhumanismo.**

Por otro lado, la sección Documentos de la revista encargada de apoyar el trabajo de investigación y docencia, está dedicada a la **Inteligencia Artificial**, y en tal sentido, ha seleccionado tres (3) trabajos de orden normativo con el fin de que nuestros lectores los conozcan y divulguen. Están referidos al papel que juega la bioética en el uso correcto de esta tecnología digital que está revolucionando la cotidianidad del ser humano y la dinámica de la vida planetaria. Su presencia y uso masivo ha desestabilizado la cultura en todas sus manifestaciones.

El primer instrumento prescriptivo es la **Declaración sobre Inteligencia Artificial Inclusiva y sostenible para las personas y el planeta**, escrito y aprobado por la **Organización de las Naciones Unidas** en la Cumbre de Acción sobre IA copresidida por Francia e India, en París, durante los días 10, 11 de febrero de 2025.

Un segundo instrumento de este tipo refiere al **Reglamento Europeo de la Inteligencia Artificial. Objetivos, riesgos y obligaciones**, aprobado por la Unión Europea. 2024/1689.

Finalmente, se encuentra el **Código de ética para el desarrollo y aplicación responsable de la Inteligencia Artificial-Venezuela**, presentado y aprobado por el Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología. Caracas, 19 de febrero de 2026.

La sección Reseñas cierra esta edición con dos interesantes trabajos de gran vocación pedagógica e informativa.

El primero, intitulado: **La dimensión ética del territorio: verdad y veracidad ante la partida de Jürgen Habermas**, escrito por el Mg. **Enrique Pacheco Graf** del Doctorado en Educación de la Escuela de Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Los Andes. El pensador y filósofo alemán, Habermas, uno de los más grandes del siglo XX falleció el 14 de marzo de 2026 a los 96 años, en la ciudad de Starnberg en Alemania. Su obra marcó profundamente el pensamiento político y social del último siglo, especialmente por su defensa del diálogo, el debate público y la democracia deliberativa.

El segundo es una reseña del libro digital: **Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos** (2018), del profesor colombiano, **Marco Raúl Mejía**. La nota alusiva está a cargo del **Centro Internacional de Investigación "Otras Voces en Educación"**. Esta obra fue publicada originalmente en formatos de cuadernos de trabajo y editada oficialmente por el Ministerio de Educación de Bolivia.

Despedimos esta edición agradeciendo profundamente las colaboraciones llegadas, así como las solicitadas para **Pensamiento y Praxis de la Educación, la revista del doctorado**. La valía académica de sus contenidos da cuerpo a este fascículo y, en consecuencia, consolida la regularidad en la aparición de sus entregas, haciendo posible el crecimiento editorial de una revista académica de reciente data en el concierto de las publicaciones periódicas de la Universidad de Los Andes y del magisterio nacional e internacional.

El equipo editorial que produce esta revista del Doctorado en Educación, espera que esta edición sea del agrado y gusto del mundo docente hispanoamericano.

Finalmente, estamos convencidos que la revista se construye con la crítica constructiva y propositiva de sus lectores, por ende, sus observaciones y recomendaciones serán la mejor contribución para realizar enmiendas, ajustes y cambios, si fuesen necesarios. Esta revista doctoral nació para hacer historia del pensamiento educativo en maridaje con sus lectores y escritores, por tal razón, la crítica fecunda y la enmienda oportuna, serán la clave de su desarrollo editorial. Todo comentario será bien recibido y agradecido.

Sea

La Universidad de los Andes en diez etapas históricas. Esquema para la enseñanza y la investigación (1810-2026)

La The University of The Andes in ten historical stages. Framework for teaching and research (1810-2026)

Alí Enrique López Bohórquez

pezbohorquez@gmail.com

Teléfono: + 58 414 7440564

Universidad de los Andes

Facultad de Humanidades y educación

Escuela de Historia

Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 29/05/2026

Arbitraje/Sent to peers: 30/05/2026

Aprobación/Approved: 19/06/2026

Publicado/Published: 31/07/2026

RESUMEN

La periodización representa una de las herramientas necesaria para abordar el estudio de la historia, sea esta referida a hechos, espacios o personajes determinados. Ello permite diseccionar el contenido temático que se pretende investigar, enseñar o divulgar. Periodizar es una tarea que tiene pasos específicos dependiendo de los propósitos del investigador o del docente. Así, partiendo de este concepto metodológico, la historia de la Universidad de Los Andes puede ser enseñada o investigada de manera general o particular. La primera, mediante un repaso histórico que abarque su tiempo de doscientos trece años de existencia. La segunda, a través de seccionar ese tiempo en centurias, décadas o quinquenios, de manera que se puedan precisar asuntos de forma específica y precisa (1810-2026). En tal sentido, este artículo está orientado a la presentación de una periodización por etapas históricas que nos ha permitido conocer y comprender el devenir ulandino, informando a los lectores que sientan interés en un conocimiento general o particular, y también como esquema para quienes tengan la necesidad de investigar sobre determinados aspectos. Se complementa el trabajo con un listado de las autoridades que han ocupado los cargos de Rector, Vicerrector, Vicerrector Académico, Vicerrector Administrativo y Secretario en los referidos años.

Palabras Clave: Universidad de Los Andes, autoridades, historia, periodización, enseñanza, investigación.

ABSTRACT

Periodization represents one of the necessary tools for approaching the study of history, whether it refers to specific events, spaces, or individuals. It allows for the dissection of the thematic content intended for research, teaching, or dissemination. Periodization is a task that involves specific steps depending on the purposes of the researcher or the educator. Thus, starting from this methodological concept, the history of the University of the Andes can be taught or researched in a general or specific manner. The former, through a historical review covering its two hundred and thirteen years of existence. The latter, by segmenting that time into centuries, decades, or five-year periods, so that matters can be pinpointed in a specific and precise way (1810-2026). In this sense, this article is aimed at presenting a periodization by historical stages that has allowed us to know and understand the evolution of the University of the Andes (ulandino), informing readers who are interested in general or specific knowledge, and also serving as a framework for those who need to research certain aspects. The work is complemented by a list of the authorities who have held the positions of Rector, Vice-Rector, Academic Vice-Rector, Administrative Vice-Rector, and Secretary during the aforementioned years.

Keywords: University of the Andes, authorities, history, periodization, teaching, research.

INTRODUCCIÓN

La historia de la Universidad de Los Andes puede ser abordada desde diversas perspectivas relacionadas con sus funciones de enseñanza, investigación y extensión. De igual manera como problema educativo, científico, social, económico y político vinculado a la ciudad de Mérida, a la región andina y al país en general, en cuanto a la formación de profesionales de distintas ramas del conocimiento, tanto de las ciencias físicas y naturales como las sociales y humanísticas; y también en la relación histórica con los distintos gobiernos desde su fundación hasta el presente, en tanto institución de educación superior que forma parte del llamado Estado Docente. Para ello se requiere contar con las dos exigencias fundamentales de la moderna ciencia de la Historia: las fuentes documentales y las fuentes historiográficas. Las primeras existen en abundancia, pues no solamente se cuenta con un Archivo Histórico que resguarda los papeles generados desde el momento de la creación de la Universidad en 1810 hasta buena parte del siglo XX, sino también con los repositorios documentales de sus respectivas instancias académicas y administrativas. De las segundas se puede decir que, si bien se ha publicado un importante número de libros, artículos de publicaciones periódicas (en *Anuarios*, *Boletines*, *Gacetas* y *Periódicos*), trabajos de grado y discursos impresos en distintos momentos, es mucho lo que falta por estudiar y publicar, particularmente en lo correspondiente a la segunda mitad de dicha centuria y lo que va del siglo XXI.

Un inventario historiográfico realizado permite afirmar que existen más tres mil referencias bibliográficas y hemerográficas, las que junto a las referidas fuentes documentales serían la base de inicio de la construcción de una *Historia de la Universidad de Los Andes*, multidisciplinar, con intervención de investigadores de las distintas instancias académicas, no exclusivamente de historiadores, que involucre de igual manera a diferentes miembros de la comunidad universitaria. En ello nos hemos empeñado al ir realizado estudios parciales del devenir histórico ulandino, resultantes de una actividad investigativa y editorial, junto a la enseñanza en la Cátedra Libre de Historia de la ULA, de la cual han surgido un importante número de Memorias y Trabajos de Grado sobre distintos aspectos académicos, administrativos, políticos y de información general acerca de algunas de sus publicaciones periódicas aparecidas desde finales del siglo XIX. Esta centuria es la que ha sido más estudiada. En primer lugar por la existencia en el Archivo Histórico de documentos muy bien ordenados y conservados y, en segundo lugar, porque hemos orientado la atención a la búsqueda de los verdaderos orígenes de la institución, con la intención también de evidenciar cómo la situación de ese tiempo histórico incidió en el desarrollo de la enseñanza, la investigación y relación con los distintos gobiernos, lo cual ha evidenciado la existencia de una crisis estructural, vale decir histórica, que se proyectó a lo largo del siglo XX e incluso hasta el presente.

Así, seguidamente, presentamos una síntesis de la historia de la Universidad de Los Andes de manera esquemática, por etapas, a fin de que el lector, además conocerlas, pueda percibir esa crisis a la que hemos hecho referencia, incluyéndose también el listado de las autoridades universidades que gobernado la institución entre 1810 y 2026. De igual manera, este esquema histórico, expuesto de manera cronológica, pudiera ser una guía para orientar a quienes deseen incursionar en esa historia, pero también está dirigido a quienes en un futuro próximo aspiren o gobiernen a la ULA, bajo la consideración de que la historia es una herramienta esencial y necesaria para su transformación y salida de la crisis más prolongada en el tiempo contemporáneo reciente. Para ello, como complemento del artículo y conocimiento a través de su lectura, también incluimos como apéndice

del mismo una muestra de nuestra historiografía referida al devenir histórico ulandino. Se trata de libros y artículos de publicaciones periódicas

ETAPAS PARA EL ESTUDIO DE LA HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES (1810-2026)

Primera Etapa: Comprende los años de 1810 a 1812, en los que resaltan los siguientes hechos: la creación de la Universidad por la Junta Superior Gubernativa de Mérida, el 21 de septiembre de 1810, con el nombre de *Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros*, conjuntamente con el inicio de sus actividades, organización inicial sobre la base del Colegio Seminario e incorporación de nuevas cátedras determinadas por la propia Junta (hasta que se elaboraran sus propias Constituciones); la designación del Dr. Buenaventura Arias como Rector, la confrontación del Gobierno de la Provincia con la Iglesia por el control de la Universidad (1811); y la suspensión de su funcionamiento por efecto del terremoto del 26 de marzo de 1812 y de la retoma del poder por parte de las fuerzas militares realistas. Dos aspectos destacan en la definición de la nueva institución universitaria: el carácter de republicana y el proceso inicial de su laicización. En esta etapa cabe hacer mención a los antecedentes de la creación de la universidad andina en 1810, en cuanto a la propuesta que hiciera en 1800 el Deán de la Catedral de Mérida, Lic. Francisco Javier de Irastorza, y el Cabildo Eclesiástico de la Diócesis de Mérida de Maracaibo de conversión en Universidad del Real Colegio Seminario Conciliar de San Buenaventura.

Ello originó un voluminoso expediente en el que se registraron las opiniones del Gobernador de Maracaibo Fernando Miyares, del Gobernador de la Provincia de Venezuela Manuel Guevara de Vasconcelos, del Fiscal de la Real Audiencia de Caracas, del Claustro Pleno de la Universidad de Caracas, del Fiscal y del Contador General del Consejo de Indias. Ese expediente dio origen a la Real Cédula del 18 de junio de 1806 mediante la cual Carlos IV negó que existiera en Mérida una Universidad, más sí que aquel Seminario, entre otras cosas, se reorganizara académicamente para que pudiera conferir grados mayores y menores en Teología, Filosofía y Derecho Canónico. La propuesta del Deán Irastorza, los informes del mencionado expediente, la referida Real Cédula y el Acta de la Junta Superior Gubernativa de Mérida del 21 de septiembre de 1810 prueban que antes de esa fecha no existió una Universidad en esta ciudad, sino un Colegio Seminario, lo cual contradice también la tesis de que el germen de la Universidad de Los Andes lo fue el Colegio San Francisco Javier en la Mérida que funcionó en Mérida entre 1628 y 1767.

El Acta de creación de la universidad comprendió los siguientes aspectos: *a)* Ampliación de la gracia conferida por Carlos IV al Seminario en 1806, mediante la creación de una Universidad con el título de *Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros*. *b)* Establecimiento de la Universidad con los privilegios de la Universidad de Caracas para otorgar grados mayores y menores en Filosofía, Medicina, Derecho Civil y Canónico y Teología. *c)* Arreglo de sus Constituciones siguiendo las de Caracas. *d)* Incorporación a los Doctores, Licenciados y Bachilleres de cualquiera de las Universidades de España e Indias residentes en el Obispado de Mérida, a través de la presentación de sus respectivos títulos. *e)* Además de las cátedras existentes en el Seminario, existiendo los “fondos suficientes”, se establecía otra de Filosofía (“si fuera necesario”) y se creaban las de Anatomía, Matemáticas, Historia Eclesiástica, Concilio, Lugares Teológicos y Sagrada Escritura. *f)* Designación del Obispo como Rector nato y del Rector y Vicerrector del Seminario como los de la Universidad. *h)* Se encargaba al Rector Buenaventura Arias la formación de las Constituciones de la Universidad para su aprobación por la Junta. *i)* La Universidad, en tanto eso ocurría, funcionaría con el “orden y Método” que entonces existía en el Seminario. *j)* Se disponía una fiesta de acción de

gracias en la capilla del Colegio Seminario y Universidad con la iluminación de la ciudad. Como se señaló, el terremoto que azotó a Mérida el 26 de marzo de 1812 y el recrudecimiento de la guerra de independencia determinaron la interrupción de la organización definitiva de la recién creada Universidad y el escaso funcionamiento durante dieciocho meses.

Segunda Etapa: Se corresponde con el período de 1832 a 1843, identificándose durante esos años estos aspectos: el restablecimiento en 1832 del instituto con el nombre de *Universidad de Mérida*; el funcionamiento de una relativa autonomía académico-administrativa con permanente intervención del Estado; la designación del Dr. Ignacio Fernández Peña como primer Rector de la República independiente, a partir de la separación de Venezuela de Colombia; la organización de sus primeros Estatutos considerando los conferidos por el Libertador Simón Bolívar a la Universidad de Caracas el 24 de junio de 1827; la revisión de los mismos por parte del gobierno central y su aprobación definitiva en 1836; la designación de sus autoridades a partir de 1834 por el propio claustro universitario, el nombramiento de los respectivos catedráticos y el manejo de sus propias rentas, dándose inicio a su régimen autonómico; el funcionamiento de la Universidad en el mismo edificio del Colegio Seminario. Entonces existieron las Facultades de Ciencias Políticas, de Filosofía y de Teología. Se trató de un período de primera organización de la institución en la que predominaron los estudios jurídicos, filosóficos y teológicos, con la notable influencia de la Iglesia y pensamiento escolástico de la época que todavía persistía en la sociedad merideña, con un escaso número de alumnos y catedráticos. Los rectores de esta etapa fueron: Ignacio Fernández Peña (1832-1834), Sulpicio Frías (1834-1836), Rafael Alvarado (1836-1838) y Agustín Chipía (1838-1843).

Tercera etapa: Se inicia con la aplicación del primer Código de Instrucción Pública de Venezuela del 18 de junio de 1843, abarcando los años de 1843 a 1870. En este período resaltan estos hechos: la reorganización de los estudios universitarios a partir de dicho Código con la intervención directa del Estado al imponer las características de los planes de estudio, continuación de la autonomía en cuanto a la elección de las autoridades de la Universidad y la escogencia de sus propios profesores e inicio de la construcción de su propio edificio. De acuerdo con el referido Código debían existir las Facultades de Ciencias Políticas, Filosofía o Humanidades, Eclesiásticas, Físicas y Matemáticas, y Médicas. De ellas, los dos últimas no se establecieron entonces. Se dictan algunos cursos de Medicina, pero no se establecería como Escuela hasta 1854. Continúa siendo una Universidad marcada por los estudios del derecho, la filosofía y la teología, pues los de las ciencias físicas y naturales no se pusieron en práctica por la carencia de catedráticos especializados en esas áreas. El número de profesores y estudiantes sigue siendo reducido. El presupuesto universitario es enviado con ciertos retardos por lo que la institución reclama permanentemente. Esta se sostiene básicamente con las rentas derivadas de sus propiedades rurales y urbanas. Los rectores de esta etapa fueron: Eloy Paredes (1843), Rafal Alvarado (1845), José Francisco Mas y Rubí (1846-1852), Eloy Paredes (1852-1855), Ciriaco Piñeyro (1855-1858), Pedro Juan Arellano (1858-1862), Francisco Jugo (1862-1863), Caracciolo Parra y Olmedo (1863-1866) y Pedro Monsalve (1869-1872).

Cuarta Etapa: Comprende los gobiernos de Antonio Guzmán Blanco, de 1870 a 1887. En esta etapa la Universidad atraviesa por muchas dificultades por acciones del Estado, pero busca transformarse con la incorporación al mundo de la ciencia positivista. Estos son los aspectos que destacan: pérdida de la autonomía a partir de 1883 por decisión del gobierno central, en cuanto a la designación ahora de sus autoridades por el Presidente de la República y la ratificación anual de los catedráticos designados por parte de la Secretaría de Instrucción Pública; utilización a partir de ese año del nombre de *Universidad de Los Andes*, conferimiento del edificio que antes pertenecía al Seminario a partir de su supresión, administración controlada de propiedades eclesiásticas concedidas por el ejecutivo nacional. El número de catedráticos y alumnos sigue siendo escaso, en su mayoría

nativos de la ciudad de Mérida en ambos casos. Con ligeras modificaciones administrativas, la actividad académica continúa como en la etapa anterior, con las Facultades de Ciencias Políticas, Ciencias Eclesiásticas y Ciencias Filosóficas o de Humanidades. La Escuela de Medicina es convertida en Facultad pero no logra todavía los avances científicos de su contemporánea en la Universidad Central de Venezuela. Se trata de unos estudios médicos especulativos basados en los libros, sin la práctica exigida por la ciencia. Durante esa etapa los Rectores serían: Pedro Monsalve (1869-1872), Foción Febres Cordero (1872-1875), José de Jesús Dávila (1875-1881), Gabriel Picón Febres (1881-1884), Pedro de Jesús Godoy (1884-1886), Domingo Hernández Bello (1886-1887) y Caracciolo Parra y Olmedo (1887-1900).

Quinta Etapa: Abarca los años de 1888 a 1900, comprendiendo fundamentalmente la gestión del Rector Caracciolo Parra y Olmedo. Doce años en el gobierno de la Universidad de Los Andes de notables diferencias con su primera gestión en materia académica (1863-1866), persistiendo la difícil situación presupuestaria de la institución, dando el rector solución a muchos de los problemas económicos con fondos de su propio peculio. Otros hechos que contrastan con su primer período rectoral fueron la colaboración que solicitó a diversos universitarios para llevar adelante el conjunto de reformas que se proponía llevar adelante y, particularmente, las medidas directas o indirectas tomadas para cambiar la estructura académica de la Universidad de Los Andes, para que esta se orientara más al estudio de las ciencias físicas y naturales, sin abandonar los referidos al derecho, la teología y la filosofía. Una de las primeras medidas fue la reorganización de la Biblioteca (1888) y el nombramiento de su primer bibliotecario. Para complementar este decreto se creó el *Anuario de la Universidad de Los Andes* (1889). Publicación periódica orientada a dar a conocer la ULA a nivel nacional e internacional, informar las reformas que progresivamente el rector fue formulando y la historia de la institución, de la cual se editaron diez volúmenes entre 1891 y 1900. Para eso último se encomendó al catedrático y bibliotecario Juan Nepomuceno Pagés Monsant la tarea de escribir el “Resumen Histórico de la Universidad de Los Andes”.

Considerando la situación de los estudios que se realizaban y los que en adelante debían hacerse en la institución, Caracciolo Parra dio inicio a una serie de actividades tendentes a mejorar la enseñanza de las ciencias naturales que, en cierto sentido, también se pueden considerar los orígenes de la investigación en la universidad andina, particularmente la reorganización funcional de los estudios de Medicina con las siguientes medidas: la adquisición en Europa para la Cátedra de Anatomía de un *Modelo de Auzoux* (1889) y del *Maniquí Fisiológico de White* (1889), solicitud al Gobernador del Estado Trujillo de tres “momias y cuerpos humanos perfectamente conservados” y organización de un espacio para los estudios anatómicos. El Rector Parra también se preocupó por lograr ambientes favorables para la investigación en otras áreas de las ciencias naturales y sociales: un *Gabinete de Historia Natural un Jardín Botánico y un Acuario* (1889), compra de animales, plantas y minerales para la *Clase de Taxidermia* y conformación de un *Herbario* (1890), para dar origen luego a un *Museo de Ciencias Naturales* (1900). Otras propuestas para estimular la investigación científica fueron la creación de un *Observatorio Astronómico* (1889), la *Oficina Metereológica* (1891), colocación en el patio principal de la Universidad de un *Cronómetro Solar* y la adquisición de un *Higrómetro*, un *Electrómetro* y un *Pluviómetro*, todo ello con la finalidad de hacer observaciones para estudios de los fenómenos de la atmósfera. De igual manera se decretó en 1891 la formación de un *Calendario Médico* y un *Calendario Agrícola*, que complementarían el *Calendario Rural*, formado al crearse la Cátedra de Botánica. La preocupación de Caracciolo Parra por el estudio de la ciencia natural volvió a expresarse cuando el 30 de junio de 1894, a proposición suya, el Congreso Nacional creó la Escuela de Farmacia como una dependencia de la Facultad de Medicina.

Las Ciencias Sociales no fueron excluidas de las preocupaciones científicas de Caracciolo Parra, ya que el 14 de octubre de 1892 creó el cargo de *Cronista de la Universidad*, cuya función era escribir los sucesos diarios de “todos los acontecimientos que se suceden de un carácter público o que afecten de algún modo, el orden social, la salubridad pública, los descubrimientos o invenciones, la introducción de nuevas industrias y demás hechos que tiendan a ilustrar la historia”. Esos aspectos serían registrados en un libro que llevaría por título *Crónica del Estado de los Andes*. Para este cargo se designó al Br. Tulio Febres Cordero, quien cumplió la tarea encomendada por el doctor Parra y Olmedo a través de la publicación en el *Anuario* de una primera crónica, actividad suspendida al finalizar la gestión de Caracciolo Parra. Si bien todavía no estamos en presencia de una actividad investigativa sistemática, sin embargo es posible apreciar que es en esta etapa de la historia de la institución cuando se sientan las bases para el abandono parcial de la vieja concepción escolástica de la enseñanza, para dar paso lenta y progresivamente a la idea del papel de la Universidad en materia de investigación científica. Mucho tiempo habría de transcurrir para que ello ocurriera, pero es justicia reconocer la labor que para ello desarrollara el rector Caracciolo Parra y Olmedo entre 1887 y 1900. Algunas de las reformas no tuvieron proyección en el tiempo; otras fueron la base de lo que más tarde sería el desarrollo de los estudios de Medicina, de Farmacia y de Ingeniería. No menos importante dentro de los cambios operados durante su rectorado fue la reconstrucción del inmueble de la universidad afectado por el terremoto de 1894.

Sexta Etapa: Esta comprende de 1900 a 1935, durante los gobiernos de Cipriano Castro y Juan Vicente Gómez. La etapa comprende hechos singulares relacionados con la continuidad de la intervención del Estado en académicos y administrativos, con lo cual la autonomía universitaria seguía esperando su aplicación. La Universidad comienza a proyectarse en la sociedad merideña con actividades de carácter científico y cultural. Se construye su primer edificio (1934-1936). La incorporación de estudiantes va creciendo, particularmente después de los cierres de las Universidades del Zulia, Carabobo (1905) y Central de Venezuela (1918). Surgen nuevas carreras, escuelas y facultades que van dando fisonomía de una Universidad moderna: La Escuela de Farmacia fue restablecida en 1918. La Facultad de Medicina fue clausurada en 1905, para ser restablecida en 1928. Dejan de funcionar las Facultades de Ciencias Eclesiásticas y la de Filosofía en 1907. En 1928 se instaló una Escuela de Dentistería, dependiente de los estudios de medicina, que se transformaría en 1942 en la Facultad de Odontología. Se establece la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas (1936), denominada de Ingeniería en 1953. Destaca entre los rectorados el del Doctor Juan Nepomuceno Pagés Monsant, quien creó la *Gaceta Universitaria* en 1904, publicación periódica que se editaría hasta 1944, con diferentes intervalos y características en los distintos rectorados de este período, para seguir informando sobre las actividades y la historia de la institución. Para su publicación fue determinante la instauración de la primera *Imprenta Universitaria* (1904), mediante maquinaria donada por el Presidente Cipriano Castro. Pagés Monsant estableció también las *Conferencias Públicas Universitarias* (1904), con las que trató de fortalecer los estudios y proyectar la universidad en la ciudad, para lo cual llevó adelante la tarea de edificación progresiva del Salón de Actos Públicos (1902-1909).

Son importantes durante su gestión la instauración de los *Cursos Preparatorios y Filosóficos*, que se requerían para el ingreso a la Universidad, ante la carencia en Mérida de estudios secundarios. Estos se establecerían definitivamente en 1917 durante el rectorado del Dr. Diego Carbonell, con la instauración del Liceo Universitario o Liceo Mérida como dependencia universitaria, el que sería convertido en el Liceo Libertador en 1944. En 1907 inició sus actividades el Consejo Universitario por mandato del Código de Instrucción Pública de 1805. El 21 de septiembre de 1910 la Universidad de Los Andes conmemoraría su primer centenario, por disposición del Rector Ramón Parra Picón y organización de todos los actos por el profesor Tulio Febres Cordero, para confirmar que había sido

fundada por la Junta Superior Gubernativa de Mérida el 21 de septiembre de 1810. Los Rectores de esta etapa fueron: Caracciolo Parra y Olmedo (1900), Pedro de Jesús Godoy (1900), Asisclo Bustamante (1901-1902), Juan Nepomuceno Pagés Monsant (1902-1909), Ramón Parra Pucón (1909-1917), Diego Carbonell Espinel (1917-1921), Gonzalo Bernal (1921-1930), José Domingo Paoli (1930-1932), Humberto Ruiz Fonseca (1932), Cristóbal Benítez (1933) y Roberto Picón Lares (1934-1936).

Séptima Etapa: 1936 a 1958, con los gobiernos de Eleazar López Contreras, Isaías Medina Angarita, Rómulo Gallegos y Marcos Pérez Jiménez. Se continúa con la estructura académico-administrativa conformada desde 1917, siendo relevante el hecho de contar ahora la Universidad con un edificio más moderno inaugurado por el Presidente Eleazar López Contreras en 1936, y nuevas carreras y dependencias complementarias de servicios y de investigación. Aquel edificio sería ampliado por el Arquitecto español Manuel Mujica Millán (1954-1956), el cual inaugura el General Marcos Pérez Jiménez durante el rectorado del Dr. Joaquín Mármol Luzardo. En esos años se construye también las edificaciones de las Facultades de Medicina y de Ingeniería en la Avenida Tulio Febres Cordero. La Facultad de Ciencias Políticas pasa a denominarse de Derecho (1941). La Escuela de Farmacia se convierte en Facultad (1942). La Facultad de Ciencias Forestales (1952), llamada de Ingeniería Forestal entre 1953 y 1956, a la que se adscribiría el Instituto de Investigación Forestal, el Instituto de Capacitación Forestal (1956) y el Laboratorio de Tecnología en Maderas (1957). Se crean la Escuela Politécnica de Laboratorista (1950), la Dirección de Deportes, anexa a la Dirección de Cultura (1950), la Escuela de Humanidades (1955), adscrita a la Facultad de Derecho, luego denominada Facultad de Humanidades y Educación, el Instituto de Investigación Química de Farmacia (1955), el Instituto de Psicosisíntesis de Medicina, la Escuela Politécnica de Laboratoristas se que se adjunta a la Facultad de Farmacia (1956), que mas tarde daría origen a la Escuela de Bioanálisis. Por iniciativa del Dr. Pedro Rincón Gutiérrez se organiza la primera Sociedad de Egresados de la ULA (1956).

En 1944 el gobierno ordena el establecimiento de la Organización de Bienestar Estudiantil (OBE), la cual más tarde se denominaría Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES). Fue de relevante importancia la inauguración de los Talleres Gráficos Universitarios (1955), a través de los cuales se intensificaría un extenso programa de publicación de libros y folletos, coordinado por la Dirección de Cultura, así como de las publicaciones de distintas dependencias: *Bibliotheca* (1954-1956), *Universitas Emeritensis* (1954-1961), el periódico *Universidad* (1956-1961), *revistas* o *anuarios* de las Facultades de Ingeniería (1950), Derecho (1955), Medicina (1950), Farmacia (1958), Odontología (1958) y Forestal (1954). De manera que durante esta etapa se pasa de una Universidad orientada particularmente a los estudios jurídicos-humanísticos-religiosos, mediante su enseñanza, a una Universidad que incorpora definitivamente las ciencias de la salud, así como las físicas y naturales para tener una visión integral del estudio y comprensión del hombre y su sociedad, incorporando incipientes tareas de investigación a través de los institutos establecidos, la presentación de los trabajos de ascenso de los profesores y la publicación de artículos en sus revistas. Los Rectores de este período fueron: Roberto Picón Lares (1934-1936), Florencio Ramírez (1936), Pedro Guerra Fonseca (1936), Víctor Manuel Pérez Perozo (1936-1937), Manuel A. Pulido Méndez (1937-1941), Gabriel Picón Febres, hijo (1941-1942), Pedro Pineda León (1944-1945), Edgar Loynaz Páez (1945-1949), Eloy Dávila Celis (1949-1951), Renato Esteva Ríos (1951-1953) y Joaquín Mármol Luzardo (1953-1958).

Octava Etapa: Se corresponde con los primeros diez años de la denominada era de la democracia entre 1958 y 1968. El Consejo Académico acuerda el 17 de septiembre de 1958 celebrar el 21 de septiembre de 1960 el Sesquicentenario de la Universidad, siendo consecuente con la conmemoración de 1910. La Universidad sigue creciendo. Se masifica la población estudiantil, lo cual determina la incorporación de un número creciente de profesores, empleados y obreros, así como la construcción de nuevos espacios para la enseñanza, la investigación, la administración y la extensión. Surge la

necesidad de ampliar su radio de acción a los Estados Táchira y Trujillo y extensiones médicas a varias entidades federales. Se recobra la autonomía académico-administrativa, perdida en 1883, pero el Estado sigue siendo el soporte económico determinante para la ULA, lo cual incide en algunos momentos en frenar la actuación de la institución, particularmente cuando asumió posiciones políticas e ideológicas contrarias a los gobiernos de turno. Estas serán las nuevas dependencias para la enseñanza y la investigación, así como de previsión social de estudiantes, profesores y empleados, y de servicios. Adviértase que son pocos los cambios en la estructura académica heredada:

Para la enseñanza: Facultad de Economía (1958); Escuelas de Historia (1958), Escuela de Letras (1958), Escuela de Educación (1959) con lo que se completa la Facultad de Humanidades (1958) y Educación (1959); Escuela de Arquitectura (1962), Escuela de Ingeniería Eléctrica (1964) adscritas a la facultad de Ingeniería; Escuela de Geografía de la Facultad de Ciencias Forestales (1964); Escuela de Administración de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales (1968); Escuela de Enfermería (1968). En materia de investigación: Instituto de Investigaciones Económicas (1958); Instituto de Geografía, Instituto de Conservación y Recursos Naturales Renovables (1959), Instituto de Investigaciones Agropecuarias (1961), Instituto de Silvicultura (1961), Laboratorio Forestal de Productos Nacionales (1961), Instituto Forestal Latinoamericano y el Centro Interamericano de Desarrollo Integral de Aguas y Tierras (1965) adscritos a la Facultad de Ciencias Forestales; Instituto de Fotogrametría (1962) de la Facultad de Ingeniería; Centro de Radio Isótopo (1963), Instituto de Medicina Nuclear (1963), Centro Cardiovascular (1966), Fisiología de las Alturas (1966) y Centro de Microscopía Electrónica adscritos a las Facultades de Medicina y Farmacia; se instalan extensiones de Medicina en Valera, Trujillo, Barinas y Valle de La Pascua; Instituto de Investigaciones Literarias (1965) de la Facultad de Humanidades y Educación; Instituto de de Investigaciones Odontológicas (1965); Centro de Investigaciones Jurídicas (1966) de la Facultad de Derecho

En cuanto a la previsión social y de servicios universitarios: OBE (1944) pasa a denominarse Dirección de Protección Social Estudiantil (DIPSE, 1959), Fondo de Ahorro y Previsión Social de los Empleados Universitarios (1961), Comisión Clasificatoria para Ubicación y Ascenso del Personal Docente y de Investigación (1961), Asociación de Profesores de la ULA (1961), Caja de Ahorros y Previsión Social de los Empleados Universitarios (1962); Caja de Ahorro de los Profesores (1965); Instituto de Previsión Social de los Profesores (1963); Servicio Central de Reparación y Mantenimiento de Vehículos (1963). En esta década crece progresivamente la matrícula estudiantil, lo cual implicará un mayor número de profesores. La investigación esta reservada a los viejos y nuevos Institutos y Centros creados. La que corresponde a los Profesores se desarrolla, fundamentalmente, a través de la presentación de sus respectivos trabajos de Ascenso. Las Facultades de Medicina, Farmacia, Derecho, Humanidades y Educación, Ciencias Forestales contarán con Anuarios, Revistas o Boletines, los que al final de esta etapa prácticamente va desapareciendo. Se fundan la *Revista Actual* (1968-) y *Noticias ULA* (1967-1969). Los estudios de postgrado por lo general se realizan en Caracas o en el exterior. Esta etapa fundamental de proyección de instalaciones universitarias dentro y fuera del casco urbano de la ciudad.

Novena Etapa: Comprende un largo período de tres décadas, de 1969 a 2000. Años que se corresponden con los rectorados de Pedro Rincón Gutiérrez, tres últimos años de su tercer período (1969-1972), Ramón Vicente Casanova (1972-1976), José Mendoza Angulo (1980-1984), Pedro Rincón Gutiérrez (1984-1988), Néstor López Rodríguez (1988-1992), Miguel Rodríguez Villenave (1992-1996), Felipe Pachano Rivera (1996-2000). Se inicia esta etapa con el primer gobierno de Rafael Caldera (1969-1974), al irrumpir la Universidad venezolana y en particular la Universidad de Los Andes en lo que se denominó la “Renovación Universitaria”. Le seguirán los gobiernos de Carlos Andrés Pérez (1974-1979), Luis Herrera Campins (1979-1984), Jaime Lusinchi (1984-1989), Carlos Andrés Pé-

rez (1989-1994), Ramón J. Velásquez (1993-1994), Rafael Caldera (1994-1998) y Hugo Rafael Chávez Frías (1998-2003). Durante la primera gestión gubernamental de Rafael Caldera se dictó la segunda Ley de Universidades (1970) que reconocía el régimen autonómico, pero la violación del recinto universitario por fuerzas policiales y militares ocurre durante todos los gobiernos de este largo período, así como las políticas de reducciones presupuestarias que hacen difícil el funcionamiento de la institución de determinados momentos, lo que será persistente en los siguientes gobiernos. Con la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela de 1999, por primera vez se le dio rango constitucional a la autonomía universitaria, lo que ocurrió en la Constitución de 1961. En esta etapa la corrupción no deja de estar presente, tanto en hechos académicos como administrativos. Sin embargo, a pesar de todos los problemas que se presentan, la Universidad crece cualitativamente y cuantitativamente, sobre todo con la aplicación de la nueva estructura universitaria establecida en la Ley de Universidades de 1970.

La democracia y la autonomía permiten la formación de los gremios de estudiantes, profesores, empleados y obreros, sin de mencionar las sostenidas protestas de los mismos en defensa de sus intereses tanto frente a la institución como el gobierno nacional. La ULA es un lugar para la creación y enseñanza del conocimiento, pero también un espacio para debatir la situación nacional e internacional. Las dependencias académicas y administrativas aumentan para auxiliar las labores de las autoridades universitarias, en algunos casos generando una burocracia criticada en determinados momentos. Se construyen las plantas físicas para las Facultades, Escuelas y otras dependencias que van surgiendo, particularmente a partir de los Núcleos de La Hechicera y Liria y se consolidan las extensiones universitarias de Táchira y Trujillo. La institución incide en un proceso de urbanización de la ciudad con la construcción de conjuntos habitacionales para profesores, empleados y estudiantes. Además de las Facultades existentes se establecen las siguientes con sus respectivas nuevas Escuelas: Ciencias (1969) y Arquitectura (1970, sobre la base de la Escuela que ya existía en la Facultad de Ingeniería desde 1962). La más reciente es la Facultad de Arte y Diseño (2006), establecida después de un proceso derivado del reconocimiento académico del Centro Universitario de Arte (CUDA) como Escuela de la Facultad de Arquitectura. El Núcleo Universitario del Táchira fue establecido en 1975, a partir de la Escuela de Educación en San Cristóbal de la Facultad de Humanidades creada en 1966; mientras que el Núcleo Universitario de Trujillo fue instalado en 1972.

Hemos dejado de último en ese repaso histórico institucional, en el que obviamente por razones de espacio pasamos por alto otros hechos y aspectos importantes, la condición de la Universidad de Los Andes en su desarrollo interno de significado para el cumplimiento de sus deberes legales, y que es de reciente data, particularmente en el plano académico, de las últimas cuatro décadas. Esto es necesario exponerlo para conocer y comprender también lo que ha ocurrido en nuestra institución universitaria y su crisis actual, fundamentalmente en lo concerniente a la investigación. Como consecuencia de la imposición de la Ley de Universidades de 1970 se produce un proceso de modernización, con inserción de dos nuevas autoridades: el Vicerrectorado Académico y el Vicerrectorado Administrativo a partir de 1972. La docencia y, sobre todo, la investigación cobran una nueva dimensión. Lentamente van instaurando nuevos Institutos, Centros y conformando Grupos de Investigación, ampliándose a los existentes desde la década de los sesenta de la pasada centuria. Tienen lugar también el “boom” de publicaciones periódicas especializadas, impresas o digitales, surgidas de esas y otras dependencias universitarias desde los años ochenta. Hechos precedidos, y continuados en el tiempo, de una labor investigativa individual, orientada particularmente a la presentación de trabajos de ascenso o de grados, con estudios creadores de conociendo de interés personal, muchas veces insustanciales, y escasamente orientados a la solución de los más ingentes problemas de la sociedad.

Este nuevo momento es consecuencia del establecimiento de dependencias orientadas a apoyar tanto la investigación como la enseñanza: Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes (CDCHTA, 1965), Ciclo Básico (CB, 1970. Suprimido en 1982), Consejo de Estudios de Posgrado (CEP, 1976), Consejo de Publicaciones (CP, 1976), Centro de Microscopía Electrónica (CME, 1977. Fundado en 1968 y adscrito al Rectorado), Dirección General de Mejoramiento Académico (DIGMA, 1977), Consejo de Computación Académica (CCA, 1977), Comisión Curricular Central (CCC, 1977), Sistema de Servicios Integrados de Bibliotecas (SERBIULA, 1978), Centro de Televisión Educativa (CTE, 1985), Dirección de Asuntos Estudiantiles (DAES, 1985. Fundado en 1944 con el nombre de Organización de Bienestar Estudiantil), Comisión de Auditoría Académica (CAA, 1986), Programa de Formación de Personal e Intercambio Científico (PFPIC, 1986), Museo Arqueológico (MA, 1986. Fundado en 1972 y adscrito al Departamento de Sociología y Antropología de la Facultad de Humanidades y Educación), Coordinación Académica (CA, 1988), Programa de Actualización Docente (PAD, 1989), Bioterio (BIOULA, 1993), Cátedra ULA 2000 (1993), Comisión de Desarrollo de Pregrado (CODEPRE, 1995), Coordinación General de Estudios Interactivos a Distancia (CEIDIS, 1999), Centro Interamericano de Desarrollo Integral de Aguas y Tierras (CIDIAT, 2000. Data de 1965, originalmente adscrito a la ULA mediante convenio con la Secretaría general de la Organización de Estados Americanos y el Gobierno de Venezuela) y la Coordinación del Servicio Comunitario, que aunque reconocida en la Ley de Universidades de 1970, no se pondrá en práctica de manera efectiva hasta el 2007. En fin, treinta años de crecimiento académico de la Universidad de Los Andes, no sin dificultades económicas y enfrentamientos con los distintos gobiernos, particularmente por parte de un movimiento estudiantil de izquierda, pero también de los gremios de profesores, empleados y obreros de distintas tendencias políticas. No sería exagerado afirmar que es la etapa más relevante del desarrollo histórico de la ULA.

Décima Etapa: Esta última etapa se corresponde con los veintitrés años que van del 2000 al 2023, con los rectorados de Genry Vargas Contreras (2000-2004), Léster Rodríguez Herrera (2004-2008 y Mario Bonucci Rossini (2008-2026), durante los gobiernos de Hugo Rafael Chávez Frías (1999-2013) y Nicolás Maduro Moros (2013-2026). Debemos señalar tanto esos rectores, como los existentes entre 1810 y 2026 han estado acompañados de otros universitarios, que sería muy extenso referir aquí, pero que también han aportado su esfuerzo académico y administrativo para que la Universidad de Los Andes sea una institución de excelencia en el ejercicio de sus funciones como Vicerrectores, Vicerrectores Académicos, Vicerrectores Administrativos y Secretarios. Autoridades que en su conjunto se presentan seguidamente. Durante esta décima etapa, la Universidad de Los Andes, prácticamente, mantiene la estructura académica y administrativa precedente. No hay cambios novedosos al respecto, excepto modificaciones dentro de algunas dependencias, otras desaparecen o quedan inactivas como consecuencia del desenlace de una crisis que no vacilamos en calificar de estructural e histórica en lo académico y administrativo. Realidad que no deja de estar vinculada a la situación política del país, la incursión e ingerencia de ciertos sectores de la Universidad en la misma (particularmente en el Golpe de Estado del 2002 y el Paro Petrolero del 2003), las llamadas Guarimbas de 2014 y la Pandemia a partir del 2020. Hechos que en su conjunto fueron generando progresivamente deserción de estudiantes, profesores y personal de servicio. Ello también dio origen al funcionamiento de contactos virtuales dentro de la comunidad universitaria, de notables consecuencia sobre todo en la enseñanza. Tres décadas en las que la institución funcionará con muchas dificultades y de manera precaria, si se le compara con las etapas que hemos descrito.

Esta última etapa tiene también la particularidad de que tanto las fuentes documentales como las historiográficas presentan características diferenciables con respecto de todas las anteriores, en razón de las dificultades que se presentan para su localización y estudio. En cuanto a los documen-

tos, para esos años los mismos todavía reposan, si es que existen, en las respectivas dependencias universitarias por ser más de carácter administrativo que históricos. Por tanto, no están al servicio de los investigadores que se propongan estudiar este período de la historia contemporánea reciente. Por otro lado, la introducción y utilización de las redes sociales como medio de difundir documentos a la comunidad universitaria en general han determinado que en el futuro, cuando se requiera reconstruir esa histórica con fines y temas específicos, resultará difícil contar con los textos correspondientes, toda vez que la cambiante tecnología aplicadas a esas redes generan una pérdida de la información requerida, a menos que la propia institución se haya preocupado por resguardarla, lo que realmente no conocemos. Es decir, son pocos los documentos conservados en físico, siempre contrastando la situación con las décadas precedentes, salvo aquellos que por su propia naturaleza exigen esa característica; como, por ejemplo, comunicaciones con organismos del Estado, trámites de grados, expedición de certificaciones de notas y títulos, concursos de ingreso de personal, nombramientos, etc. Las Actas del Consejo Universitario y demás Consejos de Facultades, Escuelas y Departamentos, así como muchas disposiciones resultantes de las reuniones se hacen de manera digital.

En cuanto a las fuentes historiográficas, hasta donde tenemos conocimiento, los únicos trabajos publicados son los referidos a “Los acontecimientos de Mérida. Febrero-Abril 2014” (2014), además de los artículos publicados en los diarios *Frontera*, *Cambio de Siglo* y *Pico Bolívar* y las *Memorias de Grado* de la Escuela de Historia referidas a la historia de la Universidad de Los Andes que se corresponden con las dos primeras décadas del siglo XXI, junto a otros estudios realizados en las distintas Facultades y Escuelas como Tesis de Grado y Trabajos de Ascenso. Trabajos que se serán citados, respectivamente, cuando las diez etapas sean publicadas en forma de artículo de una publicación periódica. Destaca en esta última etapa la emigración de la mayoría de las *revistas* y *boletines* a la edición física digital, lo que indudablemente incidirá en su lectura y conocimiento de sus contenidos por razones técnicas que sería extenso exponer aquí. En los postgrados, como ha ocurrido en el pregrado, la matrícula se va reduciendo. El financiamiento a los Proyectos de Investigación prácticamente desaparece. Todo ello, insistimos, como consecuencia de la crisis que involucra no solamente lo académico, administrativo y económico, sino también lo político, antes señalado.

Debemos concluir con esta consideración: al cumplir este año 216 años de existencia, por cierto no celebrada en la fecha que corresponde, la Universidad de Los Andes, con la fortaleza que ha desarrollado a lo largo de su historia, resumida aquí en diez etapas, particularmente en los últimos cincuenta años, le corresponde proyectarse de manera más efectiva en Mérida, Táchira y Trujillo y en el país en general. Debe ponerse a tono con las transformaciones que exige la sociedad venezolana. Utilizar los conocimientos para la solución de los más ingentes problemas de los venezolanos, en su más variada naturaleza, para dar cumplimiento a los tres primeros artículos de la vigente Ley de Universidades de 1970, y no quedarse estática en sus cuatro paredes, convertida ahora, definitivamente, en un partido político, dirigida por autoridades que toman decisiones sin consultar la comunidad universitaria, que se han eternizado más allá de sus cuatro años de gestión vencidos en el 2008, desconociendo las autoridades legalmente electas, colocándose al lado de otras impuestas desde el extranjero y no electas constitucionalmente. En fin, cumplir de manera efectiva con las funciones que tanto la Ley de Universidades como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela exigen. Eso sí, también con el respeto y asistencia que el Gobierno Nacional debe dar a partir de esos instrumentos legales, a los que se recurre cuando se le quiere exigir de manera crítica la participación efectiva en el desarrollo local, regional y nacional. Esa es la tarea a cumplir en lo inmediato, sin seguir esperando soluciones mesiánicas, sino involucrarse con la realidad, particularmente de Mérida, que es la mejor salida a su prolongada crisis histórica. En fin, cumplir de manera

efectiva con las funciones que tanto la Ley de Universidades como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela le establecen y exigen. Eso sí, con el respeto que el gobierno debe dar a partir de esos instrumentos legales, a los que se recurre cuando se le quiere exigir de manera crítica la participación efectiva en el desarrollo local, regional y nacional.

LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES Y SUS AUTORIDADES UNIVERSITARIAS (1810-2026)

Actualmente se discute en la Universidad de Los Andes el problema de un llamado a elecciones de sus autoridades, pues el último período rectoral está vencido desde el 2008, hecho que nunca antes había acontecido en la institución en sus doscientos trece años de existencia. De manera que se ha puesto en vigencia la violación de una autonomía eleccionaria establecida entre 1832 y 1883 por sus primeros Estatutos (1832-1843) y el Código de Instrucción Pública (1843-1883), la Ley de Universidades (1958-1969) y la Ley de Universidades (1970-2026). Desde 1810 hasta 2026 la Universidad de Los Andes ha contado con autoridades legalmente designadas por el Estado o electas por su Claustro Universitario, reconocidas como tal para el ejercicio de las funciones establecidas en Decretos, Estatutos internos, Códigos de Instrucción Pública o Leyes de Universidades, pero también ejerciendo funciones, como señalamos, más allá del tiempo legalmente establecido. Primero con el nombre de Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros (1810-1812), Universidad de Mérida (1832-1883) y Universidad de Los Andes desde 1884. Rectores, Vicerrectores y Secretarios existieron hasta 1970, cuando la Ley de Universidades de este año creó los Vicerrectorados Académico y Administrativo, cuyos titulares fueron electos a partir de 1972. A algunas de aquellas primeras autoridades se les fusionaron sus funciones y facultades por determinadas circunstancias o disposiciones legales, como fue el caso de los Vicerrectores, quienes cumplieron en algunos momentos las que correspondían a los Secretarios (Vicerrector-Secretario). El Secretario inicialmente fue un funcionario que no tuvo la condición de autoridad electa, sino a partir de 1845, escogido dentro o fuera del seno del instituto, por designación de la Junta de Inspección y Gobierno (actual Consejo Universitario desde 1907). En algunos períodos de la primera mitad del siglo XX la actividad secretarial la cumpliría el Vicerrector. Éste y el Rector eran los encargados de programar las actividades académicas, conjuntamente con los Presidentes o Decanos de cada Facultad. De igual manera, desde 1832 hubo un Administrador escogido por dicha Junta cada dos años, y quien debía presentar una fianza para ejercer el cargo, debido al manejo que debía hacer de las rentas de la institución.

A continuación presentamos el listado de las autoridades de la ULA, con sus respectivas funciones, entre 1810 y 2026. Una interpretación sobre la designación de los Rectores puede advertirse en el artículo de la historiadora Yuleida Artigas Dugarte: “Rectores de la Universidad de Los Andes: Designación, elección y funciones (1810-2004)”, *Procesos Históricos. Revista de Historia, Arte y Ciencias Sociales*, 12 (Mérida, julio 2007), pp. 236-248. No se ha realizado un estudio como ese sobre las otras autoridades universitarias. En futuras Crónicas informaremos sobre las características de las funciones de cada una de las que han regido a la Universidad de Los Andes desde 1810, incluyendo a la Junta de Inspección y Gobierno (1832-1907) y el Consejo Universitario desde este último año, adelantando la apreciación de que son escasos los cambios que se producen a lo largo de los 213 años de existencia, ya que sustancialmente siguen siendo las mismas, adaptadas a los respectivos contextos históricos. Debemos señalar que en el cuadro de los Rectores, Vicerrectores y Secretarios, que a continuación presentamos, los espacios en blanco indican la continuidad temporal de la autoridad o inexistencia en algún momento. Se han excluido a los Administradores, pues dada

la naturaleza de su cargo no es comparable con ninguna de las otras autoridades y porque además todavía no contamos con información precisa de lo acontecido entre 1958 y 1972, cuando fue electo el primer Vicerrector Administrativo de la ULA por disposición de la Ley de Universidades de 1970.

AÑO	RECTOR	VICERRECTOR	SECRETARIO
1810	Buenaventura Arias	Agustín Chipía	
1811			
1812			
1832	Ignacio Fernández Peña		Luciano Herrera (Designado)
1833			Ramón Morales (Interino)
1834	Sulpicio Frías	Esteban Arias	
1835			Francisco Rivas (Interino) Agustín Chipía (Designado)
1836	Rafael Alvarado		
1837		Antonio José Erazo	
1838	Agustín Chipía	Hilarión Unda Ignacio Fernández Peña	Asunción Obando (Interino)
1839			
1840			
1841			Domingo Vilardell (Designado)
1842			
1843	Eloy Paredes Rafael Alvarado	Agustín Chipía José Francisco Mas y Rubí	
1844			
1845			Gregorio Cegarra Miguel María Caudales (Electo)
1846	José Francisco Mas y Rubí	Pedro Juan Arellano	
1847			
1848			
1849		Emigdio González	
1850			
1851			
1852	Eloy Paredes	José Asunción Contreras	
1853			
1854			José Concepción Acevedo
1855	Ciriaco Piñeyro	Caracciolo Parra y Olmedo	
1856			Bartolomé Febres Cordero
1857		Miguel Nicandro Guerrero	
1858	Pedro Juan Arellano	José de la Merced Pineda (Ocupó el Rectorado durante la separación del Dr. Pedro Juan Arellano).	Rafael Antonio González
1859			
1860			Francisco Lugo / Gabriel Picón Febres / Rafael A. González
1861			José Rafael Almarza Rafael Antonio González

AÑO	RECTOR	VICERRECTOR	SECRETARIO
1862	Francisco Lugo		Ramón Perdomo Rafael Antonio González
1863	Caracciolo Parra y Olmedo	Mariano Uzcátegui	
1864			Rafael Antonio González Focio Febres Cordero
1865			Focio Febres Cordero Rafael Antonio González
1866	José Francisco Mas y Rubí	Foción Febres Cordero	
1867			Gabriel Picón Febres Rafael Antonio González
1868			
1869	Pedro Monsalve	José Domingo Hernández	
1870			José Rafael Almarza Rafael Antonio González
1871			
1872	Foción Febres Cordero	Pedro de Jesús Godoy	
1873			Juan Ramón Chaparro Rafael Antonio González
1874			
1875	José de Jesús Dávila	Domingo Hernández Bello	
1876			
1877			
1878	José de Jesús Dávila	Rafael Antonio González	
1879			
1880			
1881	Gabriel Picón Febres		
1882		Miguel Lorenzo Gil	
1883			
1884	Pedro Jesús Godoy	Domingo Hernández Bello Lope María Teresa	
1885			
1886	Domingo Hernández Bello		
1887	Caracciolo Parra y Olmedo	Manuel Trocoins	
1888			
1889			
1890			
1891		Alfredo Carrillo	
1892		Pedro Luis Godoy Alfredo Carrillo	
1893		Miguel Castillo	
1894			
1895			
1896		Mariano de Jesús Contreras	
1897			
1898		Foción Fébres Cordero Troconis	
1899			
1900	Pedro de Jesús Godoy		

AÑO	RECTOR	VICERRECTOR	SECRETARIO
1902	Asisclo Bustamante	Gonzalo Bernal	Pedro José Lugo Delgado
1902	Juan Nepomuceno Pagés Monsant		Juan de la Cruz Sosa
1903			
1904			
1905		Gonzalo Bernal	
1906			
1907			
1908			
1909	Ramón Parra Picón		
1910			
1911			
1912			
1913			
1914			
1915			
1916			
1917	Diego Carbonell		
1918			
1919			
1920			
1921	Gonzalo Bernal		
1922			
1923			
1924			
1925			
1926			
1927			
1928			
1929			
1930	José Domingo Paoli (Interino)		
1931		José Domingo Paoli	
1932	Humberto Ruiz Fonseca		
1933	Cristóbal Benítez	José Domingo Paoli	
1934	Roberto Picón Lanz	Humberto Ruiz Fonseca	
1935			
1936	Pedro Rodríguez Fonseca Florencio Ramírez Víctor Manuel Pérez Perozo	Antonia José Uzcátegui B.	R. A. Espinoza
1937	Manuel Pérez Perozo		
1938	Manuel Antonio Pulido M.	Abdón Vivas Antonio José Uzcátegui B.	Ramón A. Medina R. A., Espinoza
1939			
1940			
1941	Gabriel Picón Febres, hijo		
1942	Humberto Ruiz Fonseca		
1943			

AÑO	RECTOR	VICERRECTOR	SECRETARIO
1944	Pedro Pineda León	Leopoldo Garrido	Jesús Leopondo Sánchez
1945	Edgar Loymaz Páez	Eloy Dávila Célis	Luis Eduardo Arocha
1946			
1947			
1948			
1949	Eloi Davila Célis		
1950			
1951	Renato Esteva Rios		
1952			
1953	Joaquín Mármol Luzardo		
1954			
1955			
1956			
1957			
1958	Pedro Rincón Gutiérrez (Designado)	Ramón Vicente Casanova (Designado)	Germán Briceño Ferrigni (Designado)
1959	Pedro Rincón Gutiérrez	Luis Elbano Zerpa Díaz	Juan José Ribas Belandria
1960	Pedro Rincón Gutiérrez (Electo)		
1961			
1962			
1963			
1964	Pedro Rincón Gutiérrez		
1965			
1966			
1967			
1968		Carlos Liscano	
1969	Pedro Rincón Gutiérrez		
1970			
1971			
1972	Ramón Vicente Casanova	Rafael Chuecos Poggioli	
1973			
1974			
1975			
1976	Pedro Rincón Gutiérrez	Julián Aguirre Pe	
1977			
1978			
1979			
1980	José Mendoza Angulo	Alfonso Osuna Ceballos	
1981			
1982			
1983			
1984	Pedro Rincón Gutiérrez	Julián Aguirre Pe	
1985			
1986			

AÑO	RECTOR	VICERRECTOR	SECRETARIO
1987			
1988	Néstor López Rodríguez	Carlos Guillermo Cárdenas	
1989			
1990			
1991			
1992	Miguel Rodríguez Villenave	Leonel Vivas Jerez	
1993			
1994			
1995			
1996	Felipe Pachano Rivera	Carlos Guillermo Cárdenas	
1997			
1998			
1999			
2000	Genry Vargas Contreras	Manuel Hernández	
2001			
2002			
2003			
2004	Léster Rodríguez Herrera	Humberto Ruiz Calderón	
2005			
2006			
2007			
2008	Mario Bonucci Rossini	Manuel Dágert Boyer	
2009		Patricia Rosenzweig Levy	
2026			

MUESTRA HISTORIOGRÁFICA DE ALÍ ENRIQUE LÓPEZ BOHÓRQUEZ SOBRE LA UNIVERSIDAD DE LOS ANDES.

Esta muestra historiográfica solamente comprende una parte de los estudios publicados en libros, capítulos de libros, folletos, artículos de revistas, ponencias y conferencias en congresos y seminarios referidos a la historia de la educación o de las universidades venezolanas y latinoamericanas. Además de ello existe más de un centenar de artículos en prensa la prensa de Mérida.

LIBROS

- *Crónicas de historia universitaria. Rescate de una memoria histórica extraviada y desconocida de la Universidad de Los Andes.* Mérida, Consejo de Publicaciones/CDCHT/Universidad de Los Andes, 2008.
- *La fecha de fundación de la Universidad de Los Andes: 21 de septiembre de 1810. Reflexiones históricas e historiografía comprometida.* Mérida, Consejo de Publicaciones/Universidad de Los Andes, 2010, 134.
- *La fundación de la Universidad de Los Andes. 21 de septiembre de 1810. Estudio crítico e incómodo pero necesario.* Mérida, Rectorado de la Universidad de Los Andes/Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes/Centro de Estudios Históricos "Carlos Emilio Muñoz Orúa, 2011.
- *Un siglo de historia de la Universidad de Los Andes.* Mérida, Vicerrectorado Administrativo/Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, 2011.

CAPÍTULOS DE LIBROS

- "Las historias generales de la Universidad de Los Andes" en Robinzon Meza (Compilador): *Opciones de investigación historiográfica*. Mérida, Universidad de Los Andes/Grupo de Investigación sobre Historiografía de Venezuela/Facultad de Humanidades y Educación/Consejo de Desarrollo Científico Humanístico y Tecnológico, 2010, pp. 44-58.
- "Educación, cultura y urbanismo: intervención de la Universidad en la ciudad de Mérida. Un repaso histórico" en William Lobo Quintero (Editor): *Pensar a Mérida*. Universidad de Los Andes/Academia de Mérida/Centro de Investigación en Gestión Integral de los Riesgos, 2011, pp. 443-463.

FOLLETOS

- *El Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes*. Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes/Centro de Estudios Históricos "Carlos Emilio Muñoz Oráa", 2000 (Cuadernos de la CLHULA, 1).
- *15 Argumentaciones para rectificar la fecha de fundación de la Universidad de Los Andes*. Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes/Centro de Estudios Históricos "Carlos Emilio Muñoz Oráa", 2006 (Cuadernos de la CLHULA, 2).
- *Historiadores, Universitarios e intelectuales de Mérida y la fecha de fundación de la Universidad de Los Andes. 21 de Septiembre de 1810*. Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes/Centro de Estudios Históricos "Carlos Emilio Muñoz Oráa", 2008 (Cuadernos de la CLHULA, 3).
- *Estudios sobre la historia de la Universidad de Los Andes*. Mérida, Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes/Centro de Estudios Históricos "Carlos Emilio Muñoz Oráa", 2012 (Cuadernos de la CLHULA, 4).

ARTÍCULOS DE REVISTAS

- "El Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes", *Boletín del Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes*, 1: 1 (Mérida, enero-diciembre de 1999), pp. 21-30.
- "Mariano Picón Salas y la Universidad de Los Andes", en *Actual*, 46 (Mérida, abril-junio de 2001), pp. 202-209.
- "Los Orígenes de la Investigación en la Universidad de Los Andes", en *Investigación. Revista del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico- CDCHT*, 6 (Mérida, enero-abril de 2002), pp. 36-37.
- "La Universidad de Mérida nació con la República. 21 de Septiembre de 1810. Ensayo incomodo pero necesario", *Canas. Revista de la Seccional de Profesores Jubilados de la Universidad de Los Andes*, "2da. Etapa, 1 (Mérida, abril-septiembre de 2003), pp. 37-47.
- "Una Cátedra Libre. La ULA como objeto de investigación histórica", en *Investigación. Revista del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico- CDCHT*, 9 (Mérida, enero-abril de 2004), pp.
- "La ciudad universitaria que Pedro Rincón Gutiérrez soñó", en *Investigación. Revista del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico- CDCHT*, 10 (Mérida, septiembre-diciembre de 2004), pp.
- "50 aniversario de la Facultad de Humanidades y Educación", *La H parlante. Boletín de la Facultad de Humanidades y Educación*, 2 (Mérida, julio de 2005), pp. 4-5.
- "Una mirada en cinco etapas de la historia de la Universidad de Los Andes", en *Investigación. Revista del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico- CDCHT*, 16 (Mérida, julio de 2007), pp.
- "El archivo impreso de la Universidad de Los Andes", *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 26 (Mérida, julio-diciembre de 2008), pp. 357-368.
- "Oposición del Claustro Pleno de Caracas a la creación de una universidad en Mérida", *Ensayos Históricos. Anuario del Instituto de Estudios Hispanoamericanos*, 20 (Caracas, 2008), pp. 99-121.
- "Gaceta Universitaria. 105 años de historia", *Boletín del Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes*, 13 (Mérida, enero-junio de 2009), pp. 39-72.
- "La creación de la Universidad de Los Andes, el 21 de septiembre de 1810", *Linotipos*, Año V, número 3 (Mérida, agosto-septiembre de 2010), p. 11.
- "La fundación de la Universidad de Los Andes: entre la tradición oficializada y la verdad histórica", *Boletín del Archivo Histórico de la Universidad de Los Andes*, 15 (Mérida, enero-julio de 2010), pp. 159-198.
- "Ni Salamanca ni Alcalá de Henares: Planteamientos para un debate histórico e historiográfico acerca de la supuesta proyección de estos institutos en la Universidad de Mérida", *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, 373 (Caracas, enero-marzo de 2011), pp. 43-63.
- "Universitarios en la Independencia y en la formación del Estado Republicano de Venezuela (1808-1812)", *Presente y Pasado. Revista de Historia*, 30 (Mérida, julio-diciembre de 2010), pp. 345-380.
- "El Deán Francisco Javier de Irastorza: Verdadero promotor del establecimiento de una Universidad en Mérida (1800-1806)", *Bolivarium. Anuario de Estudios Bolivarianos*, 17 (Caracas, 2010), pp. 107-141.
- "Conflictos, enfrentamientos, faltas, denuncias, acusaciones y quejas en la Universidad de Mérida (1811-1845)", *Actual. Investigación. Revista de la Dirección de Cultura de la Universidad de Los Andes*, 71 (Mérida, enero-abril 2011), pp. 149-178.

PONENCIAS Y CONFERENCIAS PRESENTADAS EN EVENTOS DE LA ESPECIALIDAD (PUBLICADAS O INÉDITAS)

- "El establecimiento de las Universidades en Hispanoamérica", ponencia presentada en las "1ras Lecciones de Historia Universitaria", tituladas "Origen y desarrollo de las Universidades en Hispanoamérica" (Mérida,), auspiciadas por la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes y el Centro de Estudios Históricos "Carlos Emilio Muñoz Oráa" de la Escuela de Historia-Facultad de Humanidades y Educación.
- "Notas de historiografía sobre Mérida: Las Memorias de Grado en la Escuela de Historia", *En búsqueda de la Historia* (Memorias de las 1ras Jornadas de Investigación de la Escuela de Historia. Homenaje al Dr. Eduardo Arcila Farías. Mérida, Consejo de Publicaciones. Universidad de Los Andes, 1998; pp. 83-96.
- "La Universidad de Mérida nació con la República (21 de Septiembre de 1810)" en Diana Rengifo y Zulay Rojo (Compiladoras): *Valera. Crisol Cultural de Los Andes* (Memoria del III Simposio de Historia Trujillana). Valera-Venezuela, CRIHES-Núcleo Universitario Rafael Rangel/Universidad de Los Andes, 2003, pp. 139-148.
- "Una Cátedra para la historia de la universidad", en *Primer Congreso Internacional sobre Historia de las Universidades en América y Europa* (Córdoba- Argentina, 10 al 12 de Julio de 2003). Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Derecho y Ciencias Sociales / Gobierno de Córdoba. Junta Provincial de Historia de Córdoba, 2003, Tomo I, pp. 185-204.
- "Los Archivos Universitarios de Venezuela", en Primer Simposio: Los Archivos y la Investigación Histórica, auspiciado por el Archivo General del Estado Mérida y la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes (Mérida, 26-27 de marzo de 2003).
- "Un Siglo de Historia de la Universidad de Los Andes (1810-1910)", ponencia presentadas en las 2das Lecciones de Historia Universitaria, tituladas "Las Primeras Universidades de Venezuela" (Mérida, 3 de diciembre de 2004), auspiciadas por la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes y el Centro de Estudios Históricos "Carlos Emilio Muñoz Oráa" de la Escuela de Historia-Facultad de Humanidades y Educación.
- "Andrés Bello en la Universidad de Los Andes", en Semana de Andrés Bello. 50 Aniversario de la Facultad de Humanidades y Educación (Mérida, 10 al 15 de octubre de 2005). Participación en el Foro "Bello: Pensamiento jurídico, Universidad y Educación".
- "La Universidad de Mérida: De las Constituciones del Seminario al Primer Código de Instrucción Pública de Venezuela (1810-1843)", en *Reformas y Planes de Estudio de las Universidades de América y Europa*. Córdoba (Argentina), Junta Provincial de Historia de Córdoba, 2006, pp. 167-184.
- "La Universidad de Mérida: Primera Universidad Republicana e Hispanoamérica (1810-1845)", ponencia presentada en las 3ras Lecciones de Historia Universitaria, tituladas "Antecedentes y Fundación de la Universidad de Los Andes" (Mérida, 26 de mayo de 2006), auspiciadas por la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes y el Centro de Estudios Históricos "Carlos Emilio Muñoz Oráa" de la Escuela de Historia-Facultad de Humanidades y Educación.
- "La Universidad de Mérida (Venezuela): Primera Universidad Republicana de Venezuela e Hispanoamérica", en V Congreso Internacional de Historia y Prospectiva de las Universidades de Europa y América, con el tema Universidad y Nación: Historia y Realidad (Ciudad Victoria-Tamaulipas-México, 24 al 26 de octubre de 2007).
- "Universitarios, Gobernantes y Políticos: El Caso de la Universidad de Los Andes", en VII Congreso de Historia de la Educación Latinoamericana Universitaria (Guadalajara-México, 29 al 31 de octubre de 2007), organizado por la Universidad de Guadalajara.
- "Educación, Cultura y Urbanismo: Intervención de la Universidad en la Ciudad", en Coloquios Mérida-Ciudad 360° en más de 450 Años. Diversas Aproximaciones a la Comprensión de Mérida (Mérida, 18 de junio de 2008), auspiciado por el Departamento de Materias Históricas y Humanísticas de la Facultad de Arquitectura y Diseño de la Universidad de Los Andes.
- "La Universidad de Mérida nació con la República", conferencia en la Exposición Bibliohemerográfica "El saber al alcance de todos" (Mérida, 20 al 23 de abril de 2010), auspiciada por los Servicios Bibliotecarios Universitarios (SER-BIULA), Biblioteca de la Facultad de Humanidades y Educación y el Vicerrectorado Académico de la Universidad de Los Andes.
- "La Universidad de Mérida: Primera Universidad Republicana de Venezuela e Hispanoamérica", en I Jornadas de Reflexión e Investigación Histórica. Juntismos, Autonomías e Independencias 1808-1812 (Caracas, 3 y 4 de mayo de 2010), bajo el auspicio de la Universidad Simón Bolívar.
- "La profesionalización de los estudios históricos en la Universidad de Los Andes", conferencia en las IV Jornadas de Investigación de Estudiantes de Historia: "Pensando la Independencia: Los Estudiantes y el Bicentenario" (Mérida, 25 al 28 de mayo de 2010), auspiciadas por la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes.

PONENCIAS Y CONFERENCIAS PRESENTADAS EN EVENTOS DE LA ESPECIALIDAD (PUBLICADAS O INÉDITAS)

- “Importancia del Estudio del Real Colegio Seminario Conciliar de San Buenaventura de Mérida”, “El Deán de la Catedral de Mérida, Francisco Javier de Irastorza, plantea la transformación del Seminario en Universidad (1800-1806)” y “La Junta Superior Gubernativa de Mérida transforma el Colegio Seminario en la Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros (1810-1812)”, en 4tas Lecciones de Historia Universitaria (Mérida, 17 y 18 de junio de 2010), auspiciadas por la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes y el Centro de Estudios Históricos “Carlos Emilio Muñoz Oráa” de la Escuela de Historia-Facultad de Humanidades y Educación.
- “La Universidad es una Catedral de Papel: A propósito de los escritos de Ángel Lombardi”, en Homenaje Nacional al Doctor Ángel Lombardi (Maracaibo, 13 de octubre de 2011), bajo el auspicio de la Universidad del Zulia, Universidad Rafael Urdaneta, Universidad Dr. José Gregorio Hernández y Universidad Católica Cecilio Acosta.
- 4 de junio de 2010, auspiciadas por el Instituto Autónomo Biblioteca Nacional. Biblioteca Febres Cordero. Ministerio del Poder Popular de la Cultura. “Don Tulio en la Universidad de Los Andes”, conferencia en el Ciclo de Conferencias: Sesquicentenario natalicio Tulio Febres Cordero” (Mérida,



Alí Enrique López Bohórquez. Doctor en Historia (UCV, 2023). Profesor Jubilado Activo de la Escuela de Historia de la Universidad de Los Andes (1974-). Coordinador de la Cátedra Libre de Historia de la Universidad de Los Andes, del Grupo de Investigación Sobre Historiografía de Venezuela (Escuela de Historia) y de la Cátedra Bolivariana Héctor Bencomo Barrios, adscrita al Centro de Estudios Simón Bolívar (Caracas) y a la Biblioteca Bolivariana de Mérida.

El miedo escénico en el aprendizaje del inglés de 4º Año, Educación Media General en Mérida - Venezuela

The stage panic in the English learning at 4th year of High School in Mérida, Venezuela

María Fernanda Méndez Noguera¹

mafernoguera30@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0002-8009-6905>

Teléfonos: + 58 416 1590380 (WhatsApp) + 58 414 0079272

Ana Delina Salinas de Valero²

anasalinas460@gmail.com asalina@ula.ve

<https://orcid.org/0009-0005-0204-7309>

Teléfono: +58 416 4153804

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

¹Estudiante de la Licenciatura en Educación, mención Lenguas Modernas

²Tutora

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción / Received: 09 / 06 / 2026

Arbitraje / Sent to peers: 09 / 06 / 2026

Aprobación / Approved: 27 / 06 / 2026

Publicado / Published: 01 / 07 / 2026

RESUMEN

El miedo escénico es una reacción emocional que ocurre cuando el estudiante interactúa en el aula para desarrollar su competencia comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. Por ello, se planteó determinar su efecto en estudiantes de 4º Año de Educación Media General, en un colegio de Mérida, Venezuela. El enfoque de la investigación fue cualitativo, descriptivo, sustentado en un estudio de campo, con aplicación de una encuesta y como instrumentos se emplearon cuestionarios dirigidos a estudiantes y docente. Entre sus hallazgos, se demostró que el miedo escénico es un factor que impacta significativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés. Como aporte del estudio, se diseñó una propuesta pedagógica para mitigarlo, y coadyuvar con un clima favorable en el aula, donde el estudiante se pueda expresar de manera segura y efectiva en la lengua meta.

Palabras clave: miedo escénico, enseñanza y aprendizaje, inglés, Lengua extranjera.

ABSTRACT

The stage panic is an emotional reaction that takes place when the students interact in the classroom in order to develop their communicative skill in the English teaching and learning processes. Therefore, the objective was set to determine its effect in fourth-year students in a High School College in Mérida, Venezuela. Its research approach was qualitative, descriptive based in a field study, through the application of a survey with questionnaires addressed to both students and teacher. Among its findings, it was demonstrated that the stage panic significantly impacted the English teaching and learning. As a contribution of this research, a pedagogic and didactic proposal was designed to mitigate it and to help with a favorable classroom atmosphere, where the students could feel confident to express in a safe and effective way in the target language.

Key words: stage panic, teaching and learning, English, foreign language.

INTRODUCCIÓN

El conocimiento de lenguas extranjeras se constituye en un factor de interés ante una sociedad que demanda la comunicación entre diferentes culturas, interacción económica, laboral y social en un contexto de globalización. No obstante, el aprendizaje de idiomas presenta complejidades, por ejemplo, aprender Inglés en un contexto hispanohablante, tiene sus dificultades y lo constituye en un reto, al ser una lengua franca. Por ende, el aprendizaje de una lengua extranjera no es un proceso fácil, pero tampoco imposible y la Educación Media General en Venezuela no escapa de esa realidad. Es innegable que para los estudiantes resulta difícil desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas a la par, puesto que hay factores que inciden en este proceso de aprendizaje, entre estos, el tiempo limitado que se le dedica en las instituciones educativas, sin embargo, este podría ser solventado con disciplina y dedicación del aprendiz. En ese orden, es preciso que los docentes de lenguas modernas estimen la necesidad de establecer un diagnóstico adecuado de sus estudiantes, que les permita abordar de manera efectiva los elementos que desfavorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje de los idiomas.

Entre los muchos aspectos desfavorecedores, resalta el temor a equivocarse y el miedo escénico que se pueden presentar al momento de interactuar en una clase de idiomas y que conduce a que algunos estudiantes no puedan expresarse en forma oral de manera efectiva, como se requiere en el idioma. Es por ello que, para efectos del presente estudio se toman en consideración investigaciones, experiencias de enseñanza y aprendizaje observadas en el aula para comprender la problemática en estudio: el miedo escénico en el aprendizaje del Idioma Inglés en una institución católica y privada de Educación Media General en el estado Mérida-Venezuela. Por tal motivo, surge como interrogante central: ¿Qué factores generan el miedo escénico en los estudiantes de inglés de 4° de Educación Media del Colegio objeto de estudio? Y como preguntas adicionales: ¿Cómo influye el miedo escénico en el aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en 4° año de Educación Media?, ¿cuáles estrategias podrían implementarse para reducir el miedo escénico en el proceso de aprendizaje del Inglés en la institución seleccionada para el estudio?

Para el presente estudio sobre el miedo escénico en el aprendizaje del Inglés en el contexto de Educación Media General se plantea el siguiente objetivo general: Determinar el efecto del miedo escénico en el aprendizaje del Inglés en 4° Año de Educación Media General, en un colegio privado de la ciudad de Mérida, Venezuela. De ahí se derivan los siguientes objetivos específicos:

- Describir los factores que producen el miedo escénico en el aprendizaje del inglés en estudiantes de 4° año del colegio seleccionado para el estudio.
- Identificar las consecuencias del efecto del miedo escénico en el aprendizaje del inglés en estudiantes de 4° del colegio seleccionado para objeto de estudio.
- Establecer una propuesta pedagógica de intervención que coadyuve con la superación del miedo escénico en el aprendizaje del inglés de los estudiantes de 4to año del colegio objeto de estudio.

A continuación, se incluyen los fundamentos teóricos de la presente investigación, entre estos estudios previos realizados sobre la problemática en estudio, conceptos básicos relacionados con el miedo escénico y las estrategias de intervención.

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

En este apartado se incluyen algunos estudios previos que se han realizado sobre el miedo escénico en el aprendizaje de las lenguas extranjeras, así como las estrategias para su superación en diversos contextos, entre otros conceptos que se convierten en unidades de análisis para el presente estudio.

En primer lugar, Pinto et al. (2022), aplicaron un plan de acción que incorporó los juegos teatrales como estrategia para el manejo de la confianza. El objetivo del estudio fue establecer la influencia de los juegos teatrales para la mitigación del pánico escénico en los estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Abierta, a Distancia. La investigación respondió a un avance del proceso de investigación-acción realizado, para incorporar mejoras en las estrategias de enseñanza. En su análisis emergieron tres categorías: pensamientos, sentimientos y comportamientos de los aprendices del inglés para construir representaciones, manifestar emociones y comportarse ante el público. Los resultados mostraron que posterior a los ejercicios teatrales sus pensamientos, actitudes e impresiones fueron positivas, lo que les permitió fortalecer sus habilidades comunicativas en otro idioma y su seguridad al hablar en inglés en público.

En segundo lugar, Piguave (2023) realizó un estudio sobre el miedo escénico y su incidencia sobre el desarrollo de las habilidades socioemocionales y lingüísticas de los estudiantes. Como metodología, utilizó una revisión sistemática de la literatura, considerando un nivel descriptivo. Para ello, examinó artículos científicos publicados en las bases de datos de Scopus, Dialnet, ERIHPLus y Latindex. Los resultados develaron que el país con mayor cantidad de publicaciones sobre la problemática del estudio fue España, seguido por Ecuador; la base de datos con mayor cantidad de publicaciones fue Latindex mientras que Scopus ocupó el tercer lugar; el año en el cual el mayor porcentaje de publicaciones fue el 2022 y el nivel educativo preferido para investigar fue el superior. Como conclusión, se precisó la necesidad de ampliar el campo de estudio sobre esta temática debido al impacto que tiene especialmente en los estudiantes adolescentes.

Por último, Espaillat y Salinas (2024), realizaron un estudio bajo el paradigma de investigación cualitativo, de tipo descriptivo apoyado en un estudio de campo, en el cual se proyectó medir la producción oral y el nivel de inteligencia emocional de los estudiantes del Módulo A1 de la Alianza Francesa de Mérida. En él se aplicó una prueba de producción oral, con criterio del Marco Común Europeo de Referencia (2021), un test de inteligencia emocional TMMS-24 (Trait Meta-Mood Scale) y una encuesta. Con los datos obtenidos, se demostró la correlación entre la inteligencia emocional y la producción oral. Por consiguiente, se comprobó la viabilidad de la aplicación prospectiva de estrategias de aprendizaje colaborativo e inteligencia emocional para promover la producción oral.

Estos antecedentes son relevantes para la presente investigación puesto que permiten articular una visión integral del miedo escénico, abordándolo simultáneamente como un desafío teórico, metodológico y contextual. Por su parte, Piguave (2023) permite dimensionar su impacto como un fenómeno global que frena las habilidades sociales y el potencial académico. En ese mismo orden de ideas, Pinto et al. (2022) aportan una hoja de ruta práctica, evidenciando que estrategias dinámicas como el teatro son efectivas para reducir la inhibición y estimular la producción oral. A este marco se suma el aporte de Espaillat y Salinas (2024), quienes, desde la realidad educativa en el Estado Mérida validan la viabilidad de intervenciones basadas en la inteligencia emocional para la superación del miedo escénico y mejorar la producción oral en la lengua meta. En conjunto, estos estudios respaldan la propuesta dirigida a los estudiantes de 4º Año de Educación Media General, para fundamentar la necesidad de crear un entorno de aprendizaje seguro y colaborativo donde la

gestión emocional y la práctica lúdica converjan para transformar las barreras comunicativas que interfieren en la fluidez en el idioma Inglés.

Para profundizar en las unidades de análisis de la presente investigación a continuación se definen conceptos fundamentales para la comprensión del problema en estudio, entre estos: miedo, sus causas y consecuencias, miedo escénico, sus niveles e intensidad. Por otra parte, se establecen las definiciones de aprendizaje y estrategias didácticas de intervención para disminuir el efecto de este factor emocional.

Miedo, causas y consecuencias

Lovecraft (1927) afirma que: “el miedo es la emoción más primitiva y más fuerte de la humanidad” (s.p.), es decir, que el miedo está presente en el individuo desde antes de nacer, solo que se evidencia en ocasiones en las que algún evento negativo ocurre para el individuo. De igual manera, Domínguez (2003), recurre a Aristóteles quien define el miedo como una aflicción o barullo de la imaginación cuando está a punto de sobrevenir a un mal destructivo o aflictivo. En otras palabras, el miedo puede ser producto de pensamientos que el individuo desarrolla previendo una experiencia o situación en la que anticipa que se sentirá presionado o abrumado por su grado de dificultad o complejidad. Aunado a esto, según Martín (2022), el miedo suele aparecer en situaciones específicas, en su mayoría amenazantes o comprometedoras para la integridad de la persona. En consecuencia, el miedo se presenta como una reacción corporal que se experimenta y refleja en un estado de excitación y tensión. Por otra parte, Deming (1989) señala que, el miedo no permite el crecimiento profesional y devasta la creatividad y la innovación. Además, Gephart et al. (2009) mencionan que, el miedo ha influido en el comportamiento humano desde hace mucho tiempo y continúa ejerciéndolo en la actualidad, e incluso en el campo laboral. En suma, el miedo escénico se constituye en un factor que obstaculiza los procesos de enseñanza y aprendizaje, en consecuencia, requiere atención y diseño de estrategias para su superación en entornos educativos.

Adicionalmente, para Sandner (2025), el miedo se exterioriza en cuatro niveles: cognitivo, esta manifestación se presenta ante un estímulo o situación en la cual se originan pensamientos e imágenes negativas, y la interpretación que ocurre en ese instante. En el nivel fisiológico, sucede frente a una situación de riesgo o peligro, debido a que, al sentir miedo ocurren cambios fisiológicos en el cuerpo, entre estos: la aceleración del ritmo cardíaco, contracción muscular, temblores en las manos y piernas, sudoración, dilatación de las pupilas, palidez en el rostro, piloerección, otros. En el nivel conductual, se muestra un comportamiento que se origina con acciones hacia el estímulo o situación que produce temor, por ejemplo, paralizarse, escapar o llorar, entre otros. Por último, está el nivel neuronal, su centro se ubica en un área del cerebro llamada amígdala, específicamente en el sistema límbico, el cual tiene la tarea de regular las emociones y funciones de conservación del individuo.

Por lo antes descrito, el miedo escénico afecta varios niveles del ser, de allí la relevancia de intervenir desde la didáctica de las lenguas modernas para adecuar el contexto de enseñanza y aprendizaje de manera que los estudiantes puedan desarrollar todo su potencial.

En cuanto al procesamiento del miedo Rivera (2024), señala que, éste se inicia cuando una región denominada tálamo recibe la información percibida por los sentidos y la transmite a la amígdala, cuya función es regular las emociones; se distingue un estímulo que al interpretarlo como dañino, envía señales al hipotálamo y al sistema nervioso central, en el cual se desencadenan los cambios fisiológicos para encender la alerta. Luego, en la corteza prefrontal, en la que se almacenan todos los recuerdos que pueden ser evocados de forma consciente, se procesa el contexto para interpretar lo observado. De acuerdo con las experiencias previas del individuo, el contexto lo ayuda a comprender si la amenaza es seria o si no representa un riesgo mayor.

Lo antes expuesto, permite conocer la manera en que las personas procesan el miedo, desde un punto de vista científico que reviste una complejidad. En algunos casos, pudieran requerir el apoyo de especialistas, por lo tanto, habrá situaciones que demandan ser abordadas desde la capacidad investigadora, planificadora y creativa del docente. Sin embargo, el docente debe estar abierto a considerar la ayuda de expertos en casos que exceden sus conocimientos.

Por otro, Rivera (Ob.cit.), indica que, en el proceso de la regulación del miedo intervienen, principalmente, tres neurotransmisores: la noradrenalina que se encarga de mandar proyecciones a todo el cerebro y activar al sistema nervioso simpático para iniciar con las reacciones fisiológicas ante el estímulo que se presenta; la serotonina, que estimula las conductas de temor similares a la ansiedad y GABA (Ácido Gamma-Aminobutírico) que se utiliza para impedir la transmisión de los impulsos nerviosos, y así disminuir la intensidad de las respuestas fisiológicas. En consecuencia, el ser humano, tiene la capacidad de manejar situaciones de miedo, sin embargo, es importante el autoconocimiento, puesto que el funcionamiento de los neurotransmisores depende de algunos factores como la alimentación, el descanso, la respiración, sentirse en confianza, estar motivado, entre otros.

En cuanto a la intensidad del miedo, el autor la divide en varios niveles, entre ellos: el temor se encuentra en el primer nivel, es aquel que se produce porque existe un indicio de que algo pueda ocurrir o surgir; en el segundo nivel, se ubica el horror, más concerniente con la aversión que con el peligro. Dentro de los niveles de miedo intenso, también está el terror, presente cuando la amenaza sobrepasa las posibilidades reales de afrontarlo, en estos casos, se expresa como parálisis en el pensamiento y en la acción; y tercero el pánico, cuya sensación lleva a acciones descontroladas y caóticas.

Lo antes señalado, permite comprender la relevancia de tratar los síntomas del miedo de manera adecuada y oportuna, debido a que, si no se interviene, su intensidad aumenta y desencadena eventos de mayor gravedad para el individuo. En el contexto en estudio, es fundamental conocer este tipo de emociones y sus consecuencias, para poder generar condiciones que favorezcan el nivel de confianza de los estudiantes y reducir el incremento de la intensidad del miedo, el cual puede ser una emoción que aflore ante un contenido nuevo que les represente dificultad.

Ahora bien, la interrogante que surge referente a lo anterior es ¿qué causa el miedo? A lo que Sandner (2025), responde: pueden concurrir diferentes factores, principalmente psicológicos, que hacen desarrollar miedo ante diversas circunstancias. Asimismo, el autor también refiere que alguna de las causas son los traumas, situaciones del pasado que afectan a la persona desde su infancia hasta su vida adulta. Luego, se incluyen los fracasos, las expectativas sociales o las planeadas por las personas pueden ser muy altas y demandantes que pueden sentir si no llegan a cumplirlas, se constituirán en un fracaso.

Sumado a lo anterior, es conocido que las personas que sufren de ansiedad siempre buscan adelantarse a los acontecimientos e imaginarse todos los escenarios posibles, uno más adverso que el otro. Un aspecto adicional, es salir de la zona de confort, cuando la persona no sale de su estado de comodidad, acaba temiéndole a todo, puesto que no conoce sus limitaciones; otro elemento es la inseguridad, cuando se quiere confrontar las situaciones que producen miedo, se debe hacer frente también a esa inseguridad que le impide a la persona ver toda su capacidad para enfrentar un problema. Por último, se describe la fobia, la cual es ser un miedo irracional en respuesta a traumas del pasado o a pensamientos invasivos calamitosos.

Asimismo, Camín (2024) afirma que “el miedo puede ser desencadenado por una amplia variedad de causas, que pueden ser reales o percibidas” (s.p.). Es decir, que aquello que sentimos o ima-

ginamos como amenaza por muy simple que sea, es una causa que hace se active el miedo. Por lo tanto, para el autor, existen factores biológicos, psicológicos, familiares y sociales que suelen influir en la experiencia del miedo. Como situaciones de peligro físico, amenazas a la seguridad personal, situaciones de mucha incertidumbre acerca del futuro, entornos de alta exigencia, contextos sociales con riesgo de evaluación, exposición a estímulos desconocidos, o novedosos y traumas pasados. En otros términos, pueden ser situaciones de dolor pasadas, no procesadas que pueden afectar la percepción de las cosas. Y esto a su vez es el síntoma más frecuente de problemas psicológicos como la depresión, la ansiedad, los ataques de ansiedad, las fobias y la autoestima.

El miedo escénico

Según Mato (2025), el miedo escénico o pánico escénico consiste en una reacción de ansiedad que ocurre al enfrentar una situación social particular, por ejemplo, suele suceder cuando una persona tiene que desarrollar algún tipo de actividad públicamente, entre estas: hablar, cantar, actuar, otras. De lo antes expuesto, se infiere que este tipo de reacción emocional se produce cuando el individuo se ve expuesto a situaciones de interacción oral frente a otras personas. En el contexto de aprendizaje de un idioma, es fundamental la exposición a situaciones en las cuales los estudiantes deben expresarse en forma oral de manera constante para poder desarrollar su competencia comunicativa. Ahora, es pertinente precisar en los síntomas del miedo escénico, los cuales según Sessa (2023) son: “pulso y respiración acelerados, boca seca, sensación de obstrucción en la garganta, temblor en las manos, rodillas, labios y voz, manos sudorosas y frías, náuseas y sensación de malestar estomacal (ansiedad en el estómago), cambios en la visión, ataques de pánico y ansiedad en exceso”. (s.p.). Este autor proporciona criterios necesarios para identificar este fenómeno en el aula de clases, comprendiendo que el miedo escénico produce bloqueos emocionales y reacciones físicas en los estudiantes. Por esta razón, es necesario diseñar estrategias pedagógicas para superar o reducir su efecto, y así garantizar un aprendizaje efectivo del idioma.

Aprendizaje

El aprendizaje es el proceso del cual el ser humano adquiere, modifica o refina sus habilidades, destrezas, conocimientos o conductas, como resultado de la experiencia, que puede incluir el estudio, la observación, la instrucción o la práctica. (Gómez, 2025). Lo indicado por el autor permite comprender que el aprendizaje del inglés es una meta intelectual, y un área de formación obligatoria en la Educación Media en Venezuela. Es común que, en esta etapa educativa, las habilidades comunicativas de los adolescentes se diversifican, amplían y refinan mediante la práctica y la experiencia. Es evidente que el miedo escénico es el principal “enemigo” del estudiante, quien tiene miedo se bloquea, evade su práctica y como resultado no aprende.

Así mismo, Ausubel (1980) sostiene que: “el aprendizaje significativo comprende la adquisición de nuevos significados y, a la inversa, éstos son producto del aprendizaje significativo. Esto es, el surgimiento de nuevos significados en el alumno refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo” (p. 55). Se infiere que el aprendizaje, para considerarse significativo, implica la adquisición de un nuevo conocimiento y a su vez, cuando este se consolida en el estudiante se convierte en significativo.

Por otra parte, Pérez (2007), afirma que el aprendizaje también se genera por intuición, es decir, por medio del inesperado descubrimiento de la manera de resolver alguna situación problema. En el aprendizaje de una lengua extranjera como el inglés se presentan muchos aspectos gramaticales y lexicales nuevos para el estudiante, algunos de ellos pueden ser aprendidos por intuición, puesto que, al ver el funcionamiento de los términos en contexto, el estudiante puede apropiarse de la manera en que se utiliza correctamente. No obstante, el miedo escénico no dificulta en este caso el

desarrollo de las destrezas de escritura y lectura, sin embargo, en la comprensión y la producción oral si puede afectar al estudiante, impidiendo su participación espontánea y su intervención oral empleando el idioma en público.

INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Según Martínez et al. (2019) se define como:

Lengua que no es la nativa o propia de un país pero que se enseña/aprende como asignatura en sus escuelas. Su empleo se restringe generalmente a la comunicación internacional y al manejo de documentación escrita. Los términos lengua extranjera y segunda lengua se emplean indistintamente en determinados ámbitos académicos. (s.p.).

Los autores definen la lengua extranjera como un idioma que se aprende por obligación o necesidad académica dentro de un país donde no se habla habitualmente. No es algo que el alumno use en la cotidianidad o para hablar con sus amigos, sino que se restringe al salón de clases o cuando requiera leer materiales auténticos en inglés. Esta distancia entre el idioma y la vida real del estudiante, en un contexto hispanohablante no favorece su aprendizaje efectivo, puesto que no siente la necesidad de hablarlo para comunicarse con regularidad. En consecuencia, es un factor determinante en la ansiedad que siente al intentar expresarse de forma oral en el idioma.

Adicionalmente, cuando el estudiante solo ve el inglés como una asignatura y no como una herramienta comunicativa necesaria para su desarrollo intelectual, proyección académica y posterior desempeño laboral, reduce su motivación por su aprendizaje. No obstante, la presión la focaliza en la mera aprobación de la asignatura, lo que genera esa inseguridad y temor a ser juzgado al momento de hablar en público. De allí, la relevancia de fomentar el aprendizaje del Inglés, haciendo conscientes a los estudiantes de los beneficios que aporta el dominio de una lengua extranjera que tiene un impacto global que se requiere en todas las áreas de conocimiento y diversos campos laborales.

ESTRATEGIAS PARA INTERVENIR

De acuerdo con las propuestas de Pinillos (2024), la superación del miedo escénico requiere un manejo integral que abarca desde identificar que causa el miedo hasta la regulación biológica del individuo. Para este proceso ella plantea 5 estrategias fundamentales:

1) El ejercicio de hablar en público; 2) el entrenamiento en respiración diafragmática para dominar el aire; 3) uso de la técnica 4-7-8 que consiste en agarrar aires durante 4 segundos, retener hasta los 7 segundos y soltar en los 8 segundos, lo cual ayuda a disminuir el cortisol y dominar la situación; 4) tener visualización positiva que refuerza la confianza; 5) el aprendizaje por observación, analizar personas que ya han superado el miedo escénico

Según el autor, el éxito de estas herramientas reside en el grado de preparación previa del estudiante. Lo antes mencionado, propone un enfoque integral para combatir el miedo escénico que no solo se basa en la práctica constante del idioma, sino en el control biológico y mental que el estudiante debe desarrollar progresivamente. Su propuesta sugiere que, para vencer el miedo, el estudiante debe primero entender qué pensamientos negativos o situaciones externas a él/ella lo generan, sin embargo, la identificación de estos elementos requiere del apoyo del docente. Por consiguiente, el docente debe diseñar o incorporar estrategias de intervención que permitan la optimización del tiempo empleado para el aprendizaje del idioma en el aula. Al disminuir la ocurrencia

de situaciones que generen temor en el estudiante el desarrollo de su potencial cognitivo puede ser alcanzado.

Otro aspecto a considerar consiste en que el estudiante debe aprender a relajarse mediante la técnica de respiración, la cual reduce químicamente el cortisol, por ende, al estar en calma puede controlar el miedo. Por último, Pinillos (Ob. cit.) recalca que el éxito en la comunicación oral depende de una mezcla entre la preparación técnica, la imitación de modelos positivos y la capacidad de visualizarse logrando el objetivo.

Por lo tanto, el presente estudio plantea el diseño de una propuesta de intervención en la que confluyan estrategias como las antes descritas y otras que puedan surgir en el transcurso de la investigación. Por consiguiente, la intención es reducir el efecto del miedo escénico como factor limitante de la participación activa del estudiante en su proceso de desarrollo de competencias comunicativas en el idioma Inglés.

METODOLOGÍA

El enfoque de la investigación se basa en el paradigma cualitativo. A juicio de Taylor y Bogdan (1984), quienes lo definen como: “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable”. (p.20). En ese sentido, la presente investigación será de tipo descriptivo, sustentada en un estudio de campo.

Para precisar, el contexto seleccionado para la investigación es un colegio privado, dedicado a la Educación Básica y ubicado en el estado Mérida, Venezuela, el cual apoya la recepción de estudiantes universitarios en formación, en su fase de prácticas docentes correspondiente a la licenciatura en Educación mención Lenguas Modernas, entorno educativo en el cual se detectó el problema estudiado. Además, esta institución facilita la investigación en búsqueda de mejorar la práctica docente en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras.

En ese orden, el nivel educativo determinado para la investigación será Educación Media General, específicamente del Área de Formación: Idiomas-Inglés. Los informantes clave para el estudio serán: los estudiantes de 4º Año sección “A”, integrada por 33 estudiantes adolescentes, 14 varones y 19 damas, en edades que oscilan entre los 15 y 16 años, y un docente de idiomas del colegio privado objeto de estudio.

La técnica de recolección de información será la encuesta y como instrumentos se emplearán dos cuestionarios de preguntas (dicotómicas y de selección múltiple) dirigidos a los informantes clave (estudiantes y docente). Para su aplicación se utilizará un formulario de Google. Además, para la validación de estos instrumentos, se aplicará el juicio de expertos, con el apoyo de tres profesionales de la docencia en Lenguas Modernas, para determinar su confiabilidad y viabilidad.

Por último, la técnica de interpretación de la información obtenida, será el análisis cualitativo de las respuestas emitidas en las encuestas, apoyado en gráficas para ilustrar los resultados obtenidos, los cuales servirán de fundamento para el diseño de la propuesta pedagógica y didáctica que se plantea desarrollar en el estudio.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado, se desglosan los resultados obtenidos en el estudio de campo, a través de la aplicación de la encuesta cualitativa, realizada tanto a estudiantes de 4º Año sección A, como a la

docente del Área de formación Idiomas, Inglés. Para obtener información sobre el miedo escénico en el aprendizaje del inglés en una institución del nivel Educación Media General, perteneciente al Subsistema de Educación Básica Venezolano. Con tal propósito, se muestran de manera más representativa los hallazgos de la investigación se han diseñado gráficos, los cuales contienen algunos porcentajes que serán descritos y analizados a continuación.

En primer lugar, se presenta, el análisis descriptivo de los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada a los estudiantes de 4° año sección A, en el Área de Formación Idiomas, específicamente, del inglés en la institución seleccionada para el estudio.

Fig. 1. Ítem 1. ¿En cuáles de las siguientes situaciones sientes más miedo escénico al usar el inglés?

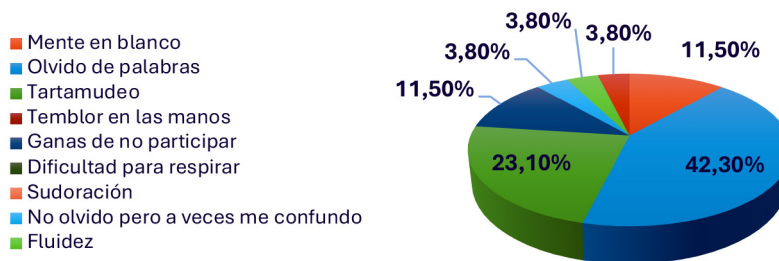


Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

En la figura anterior se observa que el 42,50% de los estudiantes seleccionó que hablar frente a toda la clase es el mayor factor que les genera miedo escénico; un 27% refirió que realizar presentaciones orales es también una causa; un 11,50%, respondió que sienten miedo ante las preguntas que realiza el profesor; y 3,80% de los participantes coincidió con la participación en grupos pequeños y realizar exposiciones (3,80%); mientras que, un 3,80% indicó que les produce miedo usar palabras nuevas de las cuales desconocen su pronunciación en Inglés. En ese mismo orden, un 3,80% de los estudiantes manifestó que experimentan miedo cuando intentan que su discurso oral sea fluido y no lo logran. Por último, un 3,80% expresó que realmente hablar en Inglés no les causa miedo. Sin embargo, en la opción: hacer preguntas al profesor/a no fue elegida por ningún participante, lo cual indica que el docente es receptivo ante las preguntas formulan los estudiantes durante la clase. En conclusión, a través de este ítem se infiere que el miedo escénico si es un factor que limita el aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Por otra parte, se extrae que los estudiantes pueden sentir miedo escénico al pensar que van a ser ridiculizados por sus pares ante cualquier error que cometan al hablar en el Idioma, tal como sugieren García y Miller (2019), puesto que cometer errores lingüísticos de pronunciación, gramaticales, entre otros, durante la clase puede afectar la imagen del estudiante frente a sus compañeros. Por otra parte, de no existir un clima de respeto en el aula puede desencadenar en situaciones de burla, que incrementan la intensidad del miedo escénico en el estudiante.

Se prosigue con el análisis del ítem 2.

Fig. 2. Ítem 2. ¿Qué sueles experimentar al hablar en *inglés*?

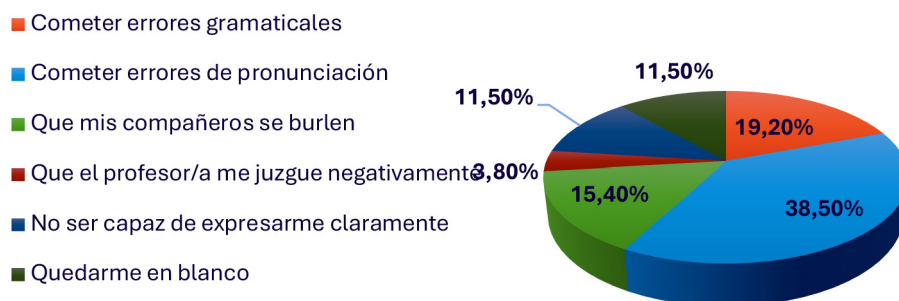


Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

En el gráfico anterior se aprecia que, en el ítem 2 se obtuvo como resultado que, a los estudiantes también les genera miedo escénico las siguientes situaciones: olvido de palabras (42,3%); el tartamudeo (23,1%); las ganas de no participar (11,5%); mente en blanco (11,5%); confusión de palabras (3,80%); fluidez (3,80%); todas las opciones anteriores (3,80%). Lo antes descrito, corrobora la existencia de factores que, por inducir el miedo escénico, no contribuyen con el aprendizaje significativo de la lengua meta. Aún más, al sentir afectados los estudiantes bloquean las funciones cognitivas superiores, y les impide demostrar sus conocimientos, lo cual es percibido en conductas que reflejan una profunda frustración personal. Por otra parte, las opciones: temblor en las manos, dificultad para respirar y sudoración, no fueron consideradas por los estudiantes, como lo indica Sessa (2023).

A continuación se avanza con el análisis del ítem 3.

Fig. 3. Ítem 3. ¿Qué es lo que más te preocupa cuando tienes que hablar en *inglés* durante la clase?



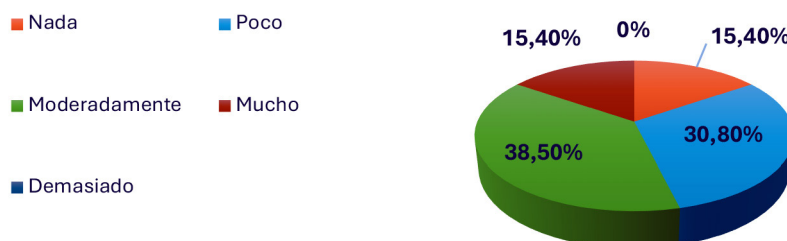
Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

En el ítem 3, se obtuvieron los siguientes resultados al consultar sobre los aspectos que les genera preocupación en la clase de inglés. En primer lugar, un factor dominante es la pronunciación (38,5%); en segundo lugar, cometer errores gramaticales (19,2%), seguido de la burla de los compañeros (15,4%), no ser capaz de expresarse claramente (11,5%), quedarse en blanco (11,5%), en último lugar, la opción: que el profesor juzgue negativamente (3,8%). Este análisis concuerda con lo que establece Arcia (2023) sobre el enfoque comunicativo de la lengua, en el cual el error es parte del proceso, por lo tanto, no es un aspecto negativo, quizás lo perjudicial es lo que ocurre cuando el estudiante se equivoca, es decir, las reacciones que puedan tener tanto sus pares como el profesor. De allí, la importancia de generar un clima en el aula con base en el respeto mutuo y la empatía.

Por su parte el profesor, debe hacer una retroalimentación sutil que no implica dejar pasar el error, sino que le brinde herramientas al estudiante para superar sus falencias o debilidades en cuanto a la pronunciación, la fluidez, y la claridad de sus ideas. De este modo, el estudiante no siente que, si no habla con una fonética perfecta, su comunicación pierde valor y se evita una barrera psicológica difícil de superar como lo constituye el miedo escénico al hablar en el idioma, como lo señala Deming (1989).

Se avanza con el análisis del ítem 4 de los estudiantes.

Fig. 4. Ítem 4. ¿En qué medida crees que el miedo escénico ha limitado tu progreso en el aprendizaje del inglés?



Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

El 38,5% de los estudiantes reconoce que el miedo escénico ha limitado su aprendizaje del inglés moderadamente, un 30,8% poco, mientras que un 15,4% mucho, y un 15,4% nada. Los resultados antes descritos reconocen que, en la mayoría de los estudiantes su progreso está frenado por las emociones que desencadenan el miedo escénico. Esto es un hallazgo crítico para estudiantes de 4to año de Educación Media, puesto que ya han estado estudiando inglés desde primaria y aún persiste ese bloqueo emocional producto del temor a expresarse oralmente en el idioma. Se infiere que, el éxito académico en inglés puede depender de la seguridad emocional del estudiante, sin embargo, la constancia en la práctica del idioma permite el desarrollo de la destreza comunicativa.

A continuación se desglosa el resultado obtenido en el ítem 5.

Fig. 5. Ítem 5. ¿Qué sueles hacer para manejar el miedo escénico antes o durante una actividad oral en inglés?



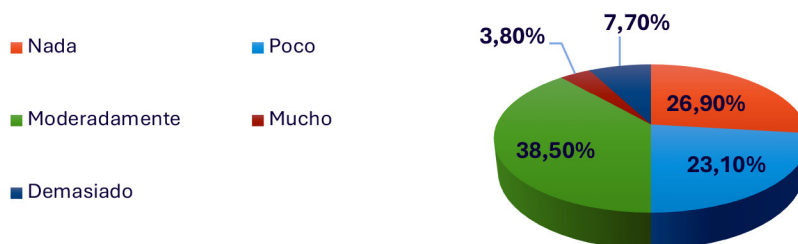
Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

De la figura anterior se extrae que la opción “prepararse mucho con anticipación” obtuvo la selección más amplia por parte de los estudiantes (30.80%), lo cual sugiere que es necesario esforzarse en la preparación de las actividades de producción oral en inglés, de este modo el estudiante estará más seguro y evitará el miedo escénico al comunicarse. En segundo lugar, las opciones “evitar participar si es posible” y “no hago nada especial” alcanzaron un 19.20%, esto de **Nota** que el estu-

te con miedo escénico opta por hacerse invisible en la clase para que el docente no le formule preguntas, en consecuencia, se inhibe de utilizar el idioma en forma oral y no desarrolla su potencial comunicativo y el vocabulario que ha ido adquiriendo tiende a olvidarse por desuso. Por último, las opciones “respirar profundamente” e “intentar pensar en positivo” obtuvieron un 15.40%, lo que indica que el estudiante utiliza estrategias de respiración para superar el miedo escénico; y a su vez tener confianza al momento de expresarse en el idioma también ayuda, con pensamientos proactivos la comunicación en el idioma fluye con seguridad.

Se avanza con el análisis del ítem 6.

Fig. 6. Ítem 6. ¿En qué medida sientes que el ambiente en tu clase de *inglés* te permite hablar sin miedo a cometer errores?



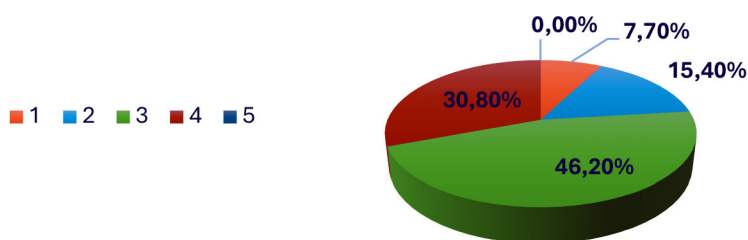
Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

En el ítem 6, los estudiantes eligieron con un 38,50% la opción moderadamente, se aprecia que para ellos es importante que el clima de la clase sea agradable, genere confianza, no sea punitivo, que las correcciones se hagan con amabilidad y respeto a su condición de aprendices. Por otra parte, es indispensable que, el docente tenga control de los demás estudiantes, y evite que se burlen, o emitan comentarios despectivos al momento de la interacción oral en la clase. Por otro lado, un 26.90% de los estudiantes eligió a la opción “nada”, lo que indica, que el ambiente de la clase no le afecta en su desarrollo comunicativo del inglés en el aula; hay que destacar que la sección A de 4to año, existen estudiantes que están haciendo cursos en academias y su nivel de inglés les permite hablar con fluidez el idioma y no ven como limitante el ambiente de la clase para expresarse. Mientras que, 23,10% respondió a “poco”, es decir, que según como este el clima del aula, pueden sentir miedo escénico o no. Para finalizar, las alternativas demasiado (7,70%) y mucho (3,80%), también fueron elegidas por los estudiantes, aunque en menor número, se infiere que, son más susceptibles al miedo escénico y requieren un ambiente relajado y armónico para expresarse oralmente en el idioma. En síntesis, las condiciones que ofrece el aula de idiomas son fundamentales para disminuir el impacto del miedo escénico en los estudiantes.

Por último, se procede con el análisis del ítem 7 de los estudiantes.

Con base en los resultados representados en la figura anterior, se observa que ningún estudiante se siente completamente en confianza para hablar en inglés en la clase, lo cual es algo natural y que con la práctica se puede mejorar. En contraste, los puntajes de confianza más elegidos fueron: 3 con un 46,20% y 4 con 30.80%, este hallazgo guarda correspondencia con lo arrojado por el ítem 4, que advierte que el miedo escénico influye de manera moderada en la participación oral del estudiante en el idioma, por consiguiente reduce sus niveles de confianza en sí mismos y se constituye un obstáculo para el desarrollo de las destreza comunicativa oral del Inglés como lengua extranjera. En otro orden, las opciones de puntaje 2 (15,40%) y 1 (7.70%), demuestran que un grupo significativo de estudiantes, tiene un margen limitado de confianza para expresarse oralmente en el idioma. Se

Fig. 7. Ítem 7. En una escala del 1 al 5, ¿Cómo calificarías tu nivel de confianza en ti mismo al hablar en inglés?



Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

puede deducir que podría ser producto del temor, sin embargo, también pudiera darse por falta de práctica, o desinterés en el aprendizaje del idioma.

En segundo lugar, se presenta, el análisis descriptivo de los resultados obtenidos a través de la encuesta aplicada a la docente de inglés de la institución seleccionada para el estudio, el cual consta de 7 ítems relacionados con aspectos que influyen en el proceso de enseñanza del idioma Inglés, así como también, su aprendizaje en los estudiantes.

Fig. 8. Ítem 1 ¿Con qué frecuencia observa signos de miedo escénico en sus estudiantes durante la clase de inglés?



Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

En la figura anterior se aprecia que la docente casi siempre observa comportamientos que reflejan miedo escénico en sus estudiantes. Esto demuestra que no es un fenómeno aislado, sino una constante en el aula de inglés como lengua extranjera. El hallazgo antes señalado es fundamental para determinar la relevancia del problema descrito en la actual investigación, puesto que, se corrobora que el miedo escénico es un obstáculo emocional que influye negativamente tanto en el proceso de enseñanza y aprendizaje del idioma. Para la actual investigación es fundamental, generar estrategias que permitan la disminución del impacto del temor en los estudiantes y así poder contribuir con el desarrollo de sus destrezas comunicativas orales en el idioma.

Se avanza en el análisis del ítem 2 de la docente.

En el ítem número 2 la docente confirma que hablar en voz muy baja es la señal predominante, observa en los estudiantes y le hace inferir que tienen temor al hablar en inglés. Este comportamiento también, refleja una actitud de inseguridad, el estudiante intenta minimizar su presencia o evitar ser escuchado claramente para reducir el riesgo de ser juzgado, lo cual afecta directamente el desarrollo de la competencia comunicativa oral.

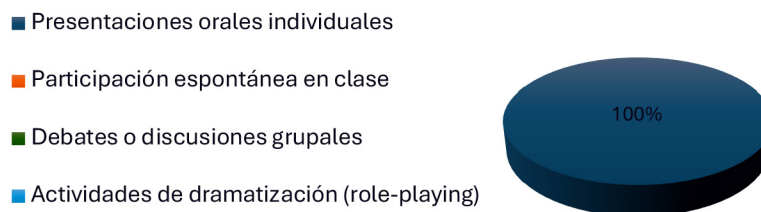
Se prosigue con el análisis del ítem 3 de la docente.

Fig. 9. Ítem 2. ¿Cuáles son las señales más comunes que le indican que un estudiante está experimentando miedo escénico?



Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

Fig. 10. Ítem 3. ¿En qué tipo de actividades cree que los estudiantes suelen experimentar mayor miedo escénico?



Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

En la figura anterior se observa que la docente identifica las presentaciones orales individuales como la actividad que genera mayor nivel de miedo escénico en los estudiantes. El carácter público y formal de la exposición individual maximiza la ansiedad de evaluación social. El foco de atención total sobre el individuo intensifica la parálisis comunicativa. Lo antes expuesto, guarda estrecha relación por lo establecido por Horwitz et al. (1986) quienes afirman que el miedo a comunicarse puede ser visto como una forma de ansiedad lingüística que interfiere significativamente con los procesos tanto de enseñanza como de aprendizaje de una lengua extranjera.

A continuación el análisis del ítem 4 de la docente

Fig. 11. Ítem 4. ¿En qué medida considera que el miedo escénico impacta negativamente el desarrollo de la competencia comunicativa oral de sus estudiantes?



Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

Del ítem anterior se infiere que la docente considera que el miedo escénico afecta significativamente a sus estudiantes, por consiguiente, se justifica la necesidad de intervenir para proponer alternativas que contribuyan con la superación de este obstáculo cognitivo en los estudiantes como lo expone Pinillos (2024). En otras palabras, no es solo un malestar emocional, es una barrera que impide que el alumno alcance las competencias comunicativas en el idioma.

Se avanza en el análisis del ítem 5 de la docente

Fig. 12. Ítem 5. ¿Qué estrategias implementa en el aula para ayudar a los estudiantes a superar o manejar el miedo escénico?

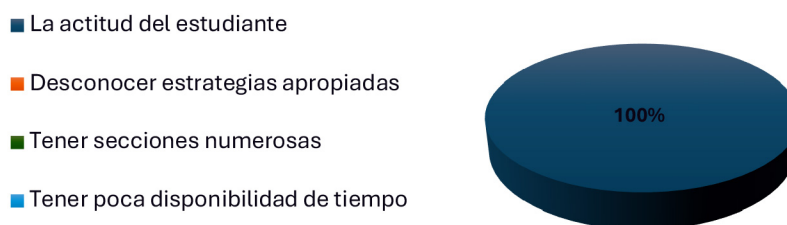


Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

En el resultado obtenido en el ítem previo, la docente indicó que utilizaba el trabajo en grupos pequeños como estrategia de mitigación del miedo escénico. Por lo tanto, busca evitar el individualismo o grandes grupos para bajar los niveles de cortisol y ansiedad en los estudiantes como signos de temor ante actividades de producción oral en el idioma. De este modo, se crea un entorno de apoyo entre pares que facilita la interacción comunicativa en la clase. En relación con el aprendizaje en grupos Aparicio y Sepúlveda (2021) destacan que el trabajo en pequeños grupos contribuyen con la superación de obstáculos en el aprendizaje y el alcanza de objetivos de enseñanza. De hecho, la interacción de estudiantes con sus pares evita que sientan temor a expresarse en el idioma, lo cual facilita el desarrollo progresivo de la competencia comunicativa en la Lengua meta.

Se avanza en el análisis del ítem 6 de la docente.

Fig. 13. Ítem 6. ¿Cuál considera que es el mayor desafío al tratar de ayudar a los estudiantes a superar el miedo escénico en la clase de inglés?

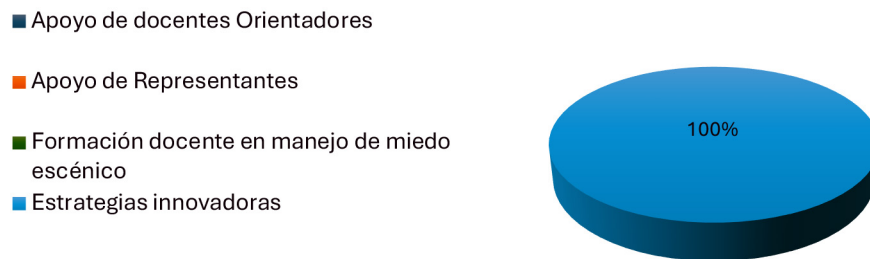


Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

En el ítem 6 se observa que, la docente considera que la actitud del estudiante es el mayor reto a superar. Esto sugiere que, aunque el docente aplique estrategias didácticas innovadoras, el componente de motivación intrínseca, el control emocional y los rasgos de personalidad del estudiante son los aspectos más difíciles de influir o modificar. Lo antes descrito, implica que el interés del estudiante por aprender el idioma es fundamental; así como también el auto control de las emociones en los estudiantes, debido a que se puede sentir miedo al comunicarse en el idioma. No obstante, con manejo emocional acorde el estudiante puede superarlo. Adicionalmente, los valores que caractericen la personalidad de los aprendices del idioma se verán reflejados en la calidad de su aprendizaje, entre más responsables sean con sus deberes se sentirán más seguros de sí mismos. Esto facilitará el desarrollo de su competencia comunicativa oral.

Se prosigue en el análisis del ítem 7 de la docente.

Fig. 14. Ítem 7. ¿Qué tipo de apoyo adicional considera que sería más útil para abordar de manera efectiva el miedo escénico en sus estudiantes?



Nota. Elaboración propia de la investigadora. (2026).

De acuerdo al resultado obtenido en el ítem 7, la docente opta por la opción que sugiere crear nuevas estrategias para abordar el miedo escénico como limitante para la producción oral del inglés. De allí, la necesidad imperativa de innovar y aplicar estrategias actuales para abordar este obstáculo emocional en el aula. Ante este panorama, se infiere que, a pesar de la experiencia y los métodos tradicionales de enseñanza, la docente se siente motivada ante la complejidad emocional del estudiante moderno y tiene buena disposición para asumir los cambios que se requieren para optimizar su praxis pedagógica, y el aprendizaje del idioma.

Bajo esta perspectiva, el actual estudio sobre el miedo escénico y su impacto en la producción oral del Inglés, en un testimonio sobre la realidad del aula. La docente reconoció la necesidad de introducir estrategias innovadoras para disminuir el impacto de este factor emocional limitante en los aprendices del idioma, y descarta las demás alternativas como el traslado de la responsabilidad a orientadores o representantes. Este punto de vista, evidencia un profundo compromiso pedagógico. Adicionalmente, la docente identifica que la solución primordial para el miedo escénico no radica en factores externos, sino en la transformación e innovación de las metodologías didácticas vigentes para fortalecer la seguridad de sus estudiantes. No obstante, se infiere que no se debe desestimar totalmente el apoyo de especialistas para la atención de estudiantes con casos más complejos de miedo escénico, y a su vez, brinden orientaciones al docente para la transformación del clima del aula, con el objeto de favorecer el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas en el inglés de manera efectiva.

CONCLUSIÓN

Para finalizar, a través de esta investigación se ha constatado lo importante de mitigar el miedo escénico en la enseñanza y aprendizaje del inglés, pues su impacto en el aula impide que el estudiante desarrolle sus competencias comunicativas al momento de hablar en inglés, a su vez no permite que el clima de la clase sea óptimo. Ante este panorama, el docente también se encuentra afectado en la efectividad de su praxis pedagógica.

En relación con los objetivos planteados en el inicio del estudio, se concluye que sí se cumplieron, se logró describir los factores que producen el miedo escénico en el aprendizaje del inglés en estudiantes de 4° año del Colegio seleccionado para el estudio. Además, se identificaron las consecuencias del efecto del miedo escénico en la enseñanza y aprendizaje del inglés. Con tal fin, se

diseñó una propuesta pedagógica y didáctica de intervención para coadyuvar con la superación del miedo escénico en el aprendizaje del idioma.

En síntesis, esta investigación, deja abiertos nuevos escenarios de estudio, debido a que el miedo escénico al ser una reacción emocional que interfiere negativamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, aún tiene muchos aspectos de explorar y conocer. Finalmente, es de vital importancia seguir aportando e indagando opciones que puedan mitigar este obstáculo emocional en futuros estudiantes. Asimismo, es relevante que los docentes empleen nuevas estrategias que mejoren el clima del aula para que el estudiante pueda expresarse de forma segura durante la clase de inglés como lengua extranjera.

PROPUESTA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA

A continuación, se presenta el diseño de la propuesta pedagógica y didáctica derivada de los hallazgos de la actual investigación sobre el miedo escénico en el aprendizaje del inglés en 4to año de Educación Media General, como aporte de aplicación prospectiva en el Colegio objeto de estudio. Asimismo, este producto académico puede ser empleado en otros entornos escolares con características similares. Se anexa el siguiente link para su ingreso de manera libre y gratuita: <https://docs.google.com/document/d/1MQxzEGEaAxR6eqjq0AwKomRLbWXV4GNC/edit?usp=sharing&ouid=103369945040714379819&rtpof=true&sd=true>

María Fernanda Méndez Noguera. Estudiante del 9no semestre de la Licenciatura en Educación mención Lenguas Modernas en la Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes Mérida (actualmente), Idioma A Inglés, Idioma B Francés. Niveles Principiante, Avanzado y Avanzado Integrado del Inglés en el Centro Venezolano Americano del Estado Mérida (CEVAM 2018-2019). Docente de Idiomas (Inglés) 2021-2024 en el Complejo Educativo Alejandra Ramírez de Mancilla (Capurí, Municipio Arzobispo Chacón del estado Mérida, Ministerio del Poder Popular para la Educación); Clases particulares de Inglés presencial y en línea (actualmente). Práctica Profesional Docente I de Lenguas Modernas: Unidad Educativa Vicente Dávila (2024); Práctica Profesional Docente II de Lenguas Modernas: Colegio Salesiano San Luis (2024-2025); Práctica Profesional Docente III de Lenguas Modernas: Centro Venezolano Americano de Mérida (CEVAM 2025).

Ana Delina Salinas de Valero (Tutora). Profesora de Didáctica y Prácticas Profesionales Docentes de la Licenciatura en Educación Mención Lenguas Modernas, Escuela de Educación, Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes Mérida desde 2017. Licenciada en Idiomas Modernos, Licenciada en Educación, Especialista en Administración Educativa, Magister Scientiarum en Administración Educativa. Experiencia laboral adicional: 22 años de praxis docente de inglés y francés en Educación Media y dos años en Educación No formal. Teléfono: +58 416 4153804

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ausubel, D. (1980). *Psicología evolutiva. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Aparicio, C., y Sepúlveda, F. (2021). Trabajo colaborativo docente: nuevas perspectivas para el desarrollo docente. *Psicología Escolar y Educativa*, 5 (4). https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/368882263_Trabajo_colaborativo_docente_nuevas_perspectivas_para_el_desarrollo_docente
- Arcia, K. (2023). Enfoque comunicativo socio cultural, referentes de calidad educativa y producción de textos narrativos. *Investigación y praxis sociales*, 2 (2). 1-24. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=10018084>

- Beringheli, S. (2024). *Miedo a lo desconocido: Lovecraft y la emoción más antigua y más fuerte de la humanidad*. El espejo gótico. <http://elespejogotico.blogspot.com/2024/05/miedo-lo-desconocido-lovecraft-y-la.html>
- Camín, L. (2024). ¿Qué es el miedo y cuál es su función? ALCEA Psicología y Psicoterapia. <https://alceapsicologia.com/blog/que-es-el-miedo/>
- Deming, E. (1989). *Salida de la crisis: Calidad, Productividad y Competitividad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Domínguez, V. (2003). El miedo en Aristóteles. *Revista Psicothema*. 15(4) 662-666. <https://www.psicothema.com/pdf/1121.pdf>
- Españillat, Y. y Salinas, A. Manejo emocional y aprendizaje colaborativo para impulsar la producción oral. Alianza Francesa, Mérida-Venezuela. *Revista Educere*. 28(90) 465-481
- Etherington, M. (2011). Investigative Primary Science: A Problem-Based Learning Approach. *Australian Journal of Teacher Education*. 53-74
- García, A. (2023, 21 de septiembre). ¿Qué es el pánico escénico? Blog Topdoctors' Diccionario Médico. <https://www.topdoctors.es/diccionario-medico/panico-escenico/>
- García, M. y Miller, R. (2019). Disfemia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista española de discapacidad*, 7, (1), 87-109. <https://acortar.link/bxtVR8>
- Gephart, J., Trevino, L., Detert, J. y Edmondson, A. (2009). Silenced by fear: The nature, sources, and consequences of fear at work. *Research in Organizational Behavior* 29, 163-193.
- Gómez, M. (2025, 3 de marzo). ¿Qué es el aprendizaje? Blog Concepto. <https://concepto.de/aprendizaje/>
- Horwitz, E., Horwitz M., Cope, J. (1986). Ansiedad en el aula de lenguas extranjeras. *La revista de lengua moderna*, 70 (2). 125-132. <http://www.jstor.org/stable/327317>
- Jones, K. (1982). *Simulation in language teaching*. Cambridge University Press, Cambridge
- Kapp, K. (2012). The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. *SoBrief Scrib* <https://es.scribd.com/document/869259304/the-gamification-of-learning-and-instruction>
- Keziah, A. (2010). A comparative study of problem-based and lecture-based learning in secondary school students' motivation to learn science. *International journal of science and technology education research*. 126-131
- Kukulska, A. (2021). Mobile and AI-supported language learning. *ReCALL*, 33(3), 213-229
- Martín, M. (2022). La emoción común del miedo y su comunicación en psicología. *Comunicación y Hombre* (19), 185-193. <https://doi.org/10.32466/eufv-cyh.2023.19.774.185-193>
- Martínez, I., Alonso, R., Cal M., Calvo, Y., Fernández F., Gómez, L., López, P., Rodríguez, Y. y Varela, J. (2019). Lengua extranjera. En *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. <https://www.dicen-len.eu/es/diccionario/entradas/lengua-extranjera>
- Mato, E. (2025, 14 de mayo). Miedo escénico ¿qué es? Blog DKV. <https://quierocuidarme.dkv.es/ocio-y-bienestar/miedo-escenico-que-es>
- Pérez, E. (2007). *Calidad de la educación Popular*. San Pablo
- Piguave, V. (2023). Miedo escénico y habilidades socioemocionales lingüísticas Stage fright and linguistic socio-emotional skills. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA*. VIII(2) 756-771. <https://ve.scielo.org/pdf/raiko/v8s2/2542-3088-raiko-8-s2-756.pdf>
- Pinillos, M. (2024, 28 febrero). 5 trucos para superar el miedo escénico. Consejos para hablar en público. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=hvi0Aqsn9fs&t=77s>
- Pinto, A., Regnier, L., González, O. y Boses, J. (2022). Influencia de los juegos teatrales en la mitigación del pánico escénico para los estudiantes de lenguas extranjeras de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia. *Revista de investigación Órgano de divulgación de la Coordinación de Investigación e Innovación*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. 46 (106) 37-59. <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/view/9650>
- Rivera, S. (2024, 12 de marzo). Desde la oscuridad hasta la muerte: el origen del miedo. Blog Cinvestav Multidisciplinarios. <https://conexion.cinvestav.mx/Publicaciones/desde-la-oscuridad-hasta-la-muerte-el-origen-del-miedo>

- Sandner, I. (2025, 11 de agosto). *Miedo: ¿qué es y cómo enfrentarlo?* Blog Sanarai. <https://www.sanarai.com/blog/miedo-que-es-y-como-enfrentarlo#:~:text=Los%20traumas%20son%20los%20causantes,en%20nuestro%20comportamiento%20como%20adultos>.
- Santander Universidades. (2021, 10 de diciembre). *La investigación cualitativa*. Blog Santander Open Academic. <https://www.santanderopenacademy.com/es/blog/cualitativa-y-cuantitativa.html#:~:text=La%20investigaci%C3%B3n%20cualitativa%20implica%20recopilar,que%20las%20personas%20les%20atribuyen>.
- Sessa, A. (2023, 26 de noviembre). *¿Qué es el miedo escénico?* Blog Unobravo. <https://www.unobravo.com/es/blog/miedo-escenico>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*. Paidós.
- Vega, J. (2011) Simulación en el aula contextos imaginarios en la enseñanza de ELE. Universidad de Oviedo. 1-53. https://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/handle/10651/4016/TFM_Joaqu%EDnVegaGonz%E1lez.pdf;jsessionid=72B7ECB203D636FAF2B66F4EE3D0C26A?sequence=6

ANEXOS

Anexo 1. Cuestionario para estudiantes

En este apartado se incluye el cuestionario de preguntas mixtas aplicado a estudiantes de inglés, en 4to año de Educación Media General del Colegio objeto de estudio, el cual permitió conocer su perspectiva sobre el miedo escénico en el aprendizaje de esta lengua extranjera. Disponible en el siguiente link: https://docs.google.com/forms/d/1BM7RPfMGvPoxzCBLoinGm9hp3p7jves-7KAi_2EaEORc/edit

Anexo 2. Cuestionario para docentes

A continuación se incluye el cuestionario de preguntas mixtas aplicado a la docente de inglés, del 4to año, del nivel Educación Media General en el Colegio objeto de estudio, para indagar cómo el miedo escénico ha interferido en el proceso de enseñanza y aprendizaje de este idioma. Se puede acceder a su contenido en el siguiente link: <https://docs.google.com/forms/d/1gb1bzbeys-myC8dWk3qxyDXnzoHolc6wnzxIMLpba52s/edit>

Bioética de la Excelencia: El Legado de Jacinto Convit y Modelos Pedagógicos Positivos

Bioethics of Excellence: Jacinto Convit's Legacy and Positive Pedagogical Models

Arnoldo Rangel Echezuría

arangele@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-6607-6634>

Teléfonos: + 58 424 9066919 y + 58 426 7151384

Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

Junior Fellow del Programa fAIR LAC

Maestrante de Bioética

Escuela Superior Internacional

Fundación Instituto de Estudios Avanzados (FIEA)

Caracas - República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 23/06/2026

Arbitraje/Sent to peers: 23/06/2026

Aprobación/Approved: 31/06/2026

Publicado/Published: 31/07/2026

RESUMEN

El estudio de la bioética clínica ha estado históricamente anclado en una pedagogía del desastre, utilizando casos de transgresión extrema para definir marcos regulatorios reactivos. Este artículo propone un cambio de paradigma mediante la aplicación del modelo de Salutogénesis de Aaron Antonovsky, destacando la metodología de Jacinto Convit en Venezuela en el estudio de la lepra (CIE-11: 1B20) entre 1945 y 1990. Se argumenta que la labor de Convit constituye un pilar fundacional de la Bioética Latinoamericana *avant la lettre*, al integrar la justicia social y la liberación del paciente como ejes de la investigación científica. Mientras que algunos modelos cuestionables estudiados tradicionalmente en Bioética operan bajo una lógica patogénica aceptando el entorno degradado como variable inalterable, la metodología de Convit representó una bioética dinámica y proactiva. Se demuestra que la intervención ética en el ambiente no solo es un imperativo moral, sino un optimizador de la eficiencia científica.

Palabras clave: Pedagogía de la Bioética, Bioética Latinoamericana, Jacinto Convit, Bioética de la Intervención, Bioética Transnarrativa.

ABSTRACT

The study of clinical bioethics has been historically anchored in a “pedagogy of disaster,” utilizing cases of extreme transgression to define reactive regulatory frameworks. This article proposes a paradigm shift through the application of Aaron Antonovsky’s Salutogenesis model, highlighting Jacinto Convit’s methodology in Venezuela during the study of leprosy (ICD-11: 1B20) between 1945 and 1990. It is argued that Convit’s work constitutes a foundational pillar of Latin American Bioethics *avant la lettre*, by integrating social justice and patient liberation as core axes of scientific research. While some questionable models traditionally studied in Bioethics operate under a pathogenic logic –accepting a degraded environment as an unalterable variable– Convit’s methodology represented a dynamic and proactive bioethics. It is demonstrated that ethical intervention in the environment is not only a moral imperative but an optimizer of scientific efficiency.

Keywords: Bioethics Pedagogy, Latin American Bioethics, Jacinto Convit, Intervention Bioethics, Trans-narrative Bioethics

INTRODUCCIÓN: LA FALACIA DEL DETERMINISMO HISTÓRICO

En muchos currículos contemporáneos de bioética, la enseñanza suele basarse en la exposición de las “grandes sombras” de la investigación médica. Casos como el de la Escuela Estatal de Willowbrook en Nueva York o el Experimento Tuskegee en Alabama son presentados como hitos que forzaron la creación del Informe Belmont (1979) en los Estados Unidos de América. Sin embargo, surge con frecuencia una justificación revisionista: *“en esa época las cosas se hacían así”* o *“era el único camino hacia la vacuna”* o *“era necesario conocer la enfermedad”*.

Al analizar la obra de Jacinto Convit en la Venezuela de mediados del siglo XX, se evidencia que fue posible desarrollar ciencia de vanguardia bajo una ética de la liberación. El contraste entre estos casos oscuros y Convit no es cronológico, sino ontológico: unos aceptaron la patología del entorno, el otro la transformó mediante un enfoque salutogénico.

Por ejemplo, se justificó la infección deliberada con hepatitis (CIE-11: 1E50.1) a niños con discapacidad intelectual (CIE-11: 6A00) bajo la premisa de que el entorno institucional ya era inherentemente patógeno y se omitió tratamiento médico adecuado para la Sífilis (CIE-11: 1A60) a cientos de hombres afroamericanos y en su mayoría trabajadores agrícolas analfabetos, por más de cuarenta años, sin una justificación convincente. Esta visión se alinea con la patogénesis tradicional: el foco es la enfermedad y sus factores de riesgo. Desde la teoría de Aaron Antonovsky, en este ejemplo se destruyó el Sentido de Coherencia (SOC) de los sujetos. El ambiente no era comprensible ni manejable, y la participación carecía de significatividad personal. No se vio a los niños y a los trabajadores agrícolas como ciudadanos o tan siquiera como seres humanos, sino como “unidades de observación” en un ecosistema patológico.

Si bien el examen de las transgresiones éticas históricas resulta un ejercicio ineludible para comprender la génesis de los marcos regulatorios actuales, la formación bioética no puede limitarse exclusivamente al análisis de la falta. Es imperativo trascender la revisión de los errores científicos para integrar modelos que ejemplifiquen la viabilidad de la ética en la praxis de vanguardia.

DISCUSIÓN: EL MODELO CONVIT: HUMANIZACIÓN Y AUTONOMÍA SUSTANTIVA

Jacinto Convit enfrentó una realidad social y patológica: la lepra (CIE-11: 1B20) en Venezuela era una sentencia de “muerte civil”. Los pacientes eran tratados como prisioneros en lazaretos como Cabo Blanco en La Guaira, Venezuela. No obstante, Convit desafió el sistema represivo en aras de la mejora de los pacientes.

De la Reclusión a la Libertad

La mayor innovación de Convit no fue solo la mezcla inmunológica de *M. leprae* y BCG, sino el cierre de los centros de confinamiento. Al instituir el tratamiento ambulatorio, desde el inicio de su trabajo en leprosarios, Convit devolvió al paciente sus Recursos Generales de Resistencia (RGR): la familia, el trabajo y la identidad social.

Es importante destacar que, durante la primera mitad del siglo XX, Venezuela transitó por una compleja realidad política caracterizada por regímenes dictatoriales, quiebres institucionales y severas restricciones a las libertades civiles en general. Si bien este adverso panorama sociopolítico

hubiese bastado en la época para justificar la postergación de reformas sanitarias profundas, la praxis de Jacinto Convit y su equipo actuó en sentido contrario, orientándose decididamente hacia la restitución de la libertad civil y social de los pacientes con lepra. Este enfoque contrasta notablemente con el contexto de los Estados Unidos de América durante el mismo período cronológico; allí, a pesar de contar con una sólida estabilidad político-institucional y democrática que teóricamente facilitaba el ejercicio de las garantías individuales, el sistema legal y biomédico toleraba la segregación estructural y la deshumanización de poblaciones vulnerables, permitiendo la ejecución de modelos de investigación clínica abiertamente opresivos.

La Construcción de la Autonomía

Convit practicó una autonomía sustantiva. Un individuo preso en un lazareto no posee libertad para consentir; un paciente tratado con dignidad en su comunidad, sí. Convit humanizó al sujeto, convirtiendo el acto científico en un proceso de liberación ciudadana.

El Ambiente como Variable Ética

Krugman (1967), por ejemplo, optó por la adaptación patogénica, mientras Convit ejecutó una modificación salutogénica. Para Convit, el ambiente era parte integral del tratamiento. Al clausurar los leprosarios, demostró que la mejora de las condiciones de vida es una intervención clínica que potencia los resultados de la inmunoterapia.

Humanización vs. Instrumentalización

El manejo de Convit fue “más humano” por un rigor epistemológico superior. Entendió que un sistema inmunológico fortalecido por la libertad y la dignidad respondería de manera más eficiente a cualquier tratamiento. Esto se alinea con el postulado de Antonovsky (1987) sobre la Manejabilidad: el individuo debe sentir que tiene los recursos necesarios para enfrentar el estresor.

La Ética como Optimizador Científico

La omisión del investigador al no intervenir en el ambiente degradado, aunque históricamente mal justificado, debería considerarse una deficiencia metodológica grave. Un entorno de hacinamiento introduce variables de confusión (estrés crónico, respuesta inmunológica deprimida) que comprometen la pureza de los datos. El manejo de Convit potenció la investigación al lograr validez ecológica, sostenibilidad del tratamiento y optimización inmunológica.

La Pedagogía Ética

Reconocer la relevancia pedagógica de los hitos de la bioética reactiva no debería invalidar la necesidad de un giro hacia modelos positivos. Por el contrario, la revisión de las sombras históricas de la ciencia cobra su verdadero valor cuando se utiliza como contraste frente a propuestas de excelencia, como, por ejemplo, la metodología salutogénica desarrollada por Jacinto Convit en el tratamiento de pacientes y desarrollo de la cura de la Lepra (CIE-11: 1B20).

Al dismantelar las estructuras de confinamiento forzoso, Convit ejecutó una ‘insurgencia epistémica’ que priorizó la Bioética de Intervención (BI) en su estado más puro: una praxis que antepone la justicia social y la liberación del oprimido a las normas biomédicas hegemónicas del norte global. Esta visión se fundamenta en la aplicación de las ‘4Ps’ (Prudencia, Precaución, Protección y Prevención), demostrando que la verdadera excelencia en salud pública nace de un compromiso político inalienable con la defensa de las poblaciones más vulnerables.

CONCLUSIONES: HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA EXCELENCIA BIOÉTICA

La Necesidad de “Casos de Éxito” en el estudio y la enseñanza de la Bioética: Es imperativo integrar casos positivos y exitosos en el marco académico actual donde los principios éticos fueron el motor de la innovación científica. Estudiar a Convit permite transitar de una “ética de la prohibición” a una “ética de la excelencia”, demostrando que el respeto a la dignidad humana optimiza la calidad de los datos científicos.

Se sostiene que la mayor contribución del investigador venezolano no reside únicamente en el hito inmunológico contra la lepra (CIE-11: 1B20), sino en la transformación radical del ecosistema de tratamiento. Incluso ante una hipotética ausencia de éxito farmacológico, la transición del modelo de reclusión al modelo ambulatorio constituye, por sí misma, una victoria de la salud pública. Esta tesis se valida al observar que, para numerosos pacientes, el final del ciclo vital sobrevino antes de la consolidación de la vacuna; no obstante, dicha cohorte experimentó una restitución sustantiva de su calidad de vida y una humanización de su asistencia clínica. Al priorizar la modificación salutogénica del entorno sobre la mera administración de agentes biológicos, Convit demostró que la restitución de la dignidad humana es una intervención clínica de primer orden. En contraste, el éxito científico obtenido en ambientes hostiles o deshumanizados carece de impacto transformador en la existencia del sujeto, recordándonos que el objetivo último de la bioética de la excelencia no es solo el control de la patología, sino la mejora integral de la vida.

Su enfoque en la mejora de las condiciones de vida de los pacientes con lepra encarna, con mucha antelación, el espíritu del Artículo 14 de la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos de la UNESCO (2005). La trayectoria de Convit no debe interpretarse meramente como un estándar ético individual, sino como una manifestación práctica, *avant la lettre*, de la **Bioética Latinoamericana**. Décadas antes de la formalización de esta corriente, Convit ya aplicaba lo que autores como **Volnei Garrafa** definen como una bioética de “situaciones persistentes”, centrada en la vida, la equidad y la transformación de las realidades sociales opresivas.

Para superar la tradicional “pedagogía del desastre” y avanzar hacia una Pedagogía de la Excelencia, es necesario adoptar el paradigma de la **Bioética Transnarrativa (BTN)**. Bajo este enfoque, la vida de Convit deja de ser un relato histórico estático para convertirse en un “juicio moral” donde la narrativa es la razón misma de la existencia humana. Metodológicamente, se propone el uso de la **imputación** –una técnica de recreación imaginativa y creativa– para que los estudiantes reconstruyan los diálogos y dilemas enfrentados por el científico. Este giro narrativo no solo enriquece la deliberación moral, sino que permite que la excelencia sea comprendida como un valor dinámico, transdisciplinario y profundamente humano que va más allá de la simple aplicación de códigos éticos.

Responsabilidad Ambiental del Investigador: La ética de la investigación debe trascender el consentimiento informado para exigir la optimización del entorno. El investigador no es un observador pasivo del sufrimiento; tiene el deber de intervenir en el ambiente de estudio para garantizar que este sea salutogénico y no opresivo. El éxito del modelo salutogénico de Convit radica en su capacidad de intervenir en la **Totalidad Concreta** del individuo, reconociendo que la salud es inseparable del contexto histórico y social. Esta metodología resuena con los principios de la **Investigación-Acción-Participativa (IAP)**, donde el conocimiento no se genera “sobre” el sujeto, sino “con” el sujeto en su entorno real. Al devolver al paciente sus recursos de resistencia (familia, trabajo e identidad), se produce una “decolonialidad de la vida” que transforma el tratamiento médico en un proceso de empoderamiento comunitario. Así, la excelencia bioética se mide por su capacidad de generar autonomía plena y emancipación, integrando al paciente como un actor soberano en su propio proceso de sanación.

La enseñanza de la bioética debe sostenerse sobre una base dialéctica: el conocimiento riguroso de las desviaciones éticas del pasado como salvaguarda, y la emulación de referentes de integridad como motor de progreso. Solo así se transita de una ética de la prohibición a una pedagogía de la excelencia.

Transitar de una bioética reactiva de control de enfermedades hacia una Bioética Salutogénica representa la oportunidad de cerrar la brecha entre la innovación técnica y la dignidad humana. La propuesta de una “Bioética de la Excelencia” actúa como un antídoto contra el fatalismo y el determinismo histórico que a menudo justifica el uso de poblaciones vulnerables como medios para un fin biológico o científico. Inspirada en la **Ética de la Liberación** de Enrique Dussel, esta perspectiva sustituye las bases utilitaristas del norte global por una ciencia con conciencia, que parte de la vulnerabilidad y el dolor como imperativos éticos de respuesta. La obra de Convit demuestra que la vanguardia científica no requiere de la instrumentalización del ser humano; por el contrario, su enfoque post-positivista evidencia que la ética es el motor que optimiza la validez ecológica de la ciencia. En este sentido, la excelencia es un acto de soberanía intelectual y moral que rechaza la domesticación de la práctica clínica por intereses ajenos al bienestar humano.

DECLARACIONES OBLIGATORIAS

- **Conflicto de Intereses:** El autor declara que es Junior Fellow del programa fAIr LAC del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). No existen vínculos económicos, institucionales o personales que puedan haber influido en la objetividad de este análisis.
- **Financiamiento:** Este artículo es un trabajo original de investigación teórica realizado de forma independiente por el autor como parte de su formación en la Maestría en Bioética en la Escuela Superior Internacional (Caracas, Venezuela). No se recibió financiamiento externo para la redacción de este manuscrito.
- **Declaración ética:** Al tratarse de un análisis basado en fuentes bibliográficas de dominio público y registros históricos, el presente estudio no requirió la revisión o aprobación de un Comité de Ética de Investigación con seres humanos.
- **Uso de IA Generativa:** La realización de este trabajo corresponde a la Inteligencia Natural y Humana que parte de la percepción del autor. El autor revisó y validó íntegramente el contenido, asumiendo la responsabilidad total por la originalidad y precisión de las conclusiones presentadas.
- **Declaración de disponibilidad de los datos:** No se han generado datos. No se informa el uso de datos; no se han generado ni utilizado datos como parte de la investigación. 

Arnoldo Rangel Echezuría. Maestrante de Bioética en la Escuela Superior Internacional de la Fundación Instituto de Estudios Avanzados (ESI-IDEA, Caracas) desde 2025. Egresado de la Universidad Central de Venezuela como Licenciado en Tecnología y Terapia Cardiorrespiratoria en 2024 y como Técnico Superior Cardiopulmonar en el año 2000. Cuenta con especialización técnica en Polisomnografía y ejerce la dirección ejecutiva en N8 Off Salud del Sueño. Se desempeña actualmente como Junior Fellow del programa fAIr LAC del Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Sus líneas de interés e investigación abarcan la bioética de la intervención, la salutogénesis aplicada a los servicios de salud y los modelos pedagógicos positivos en la educación médica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Beecher, H. K. (1966). Ethics and clinical research. *New England Journal of Medicine*, 274(24), 1354-1360.
- Centro de Análisis de Imágenes Biomédicas Computarizadas (CAIBCO). (2003, julio-septiembre). Jacinto Convit: el lado humano de la medicina. Cabo Blanco: la otra universidad. *Vitae: Academia Biomédica Digital*, (16). Universidad Central de Venezuela. <http://vitae.ucv.ve/>
- Convit, J., et al. (1982). Immunotherapy of leprosy. *The Lancet*, 319(8270), 469-472.
- Fundación Empresas Polar. (1997). *Diccionario de Historia de Venezuela* (2.ª ed.). Fundación Polar.
- Krugman, S., et al. (1967). Infectious hepatitis. *JAMA*, 200(5), 365-373.
- Manchola-Castillo C. Por una bioética distinta: narrativa y latinoamericana. *Rev Redbioética/UNESCO*. 2014 jul-dic; 5(2): 70-80.
- Manchola-Castillo C, Garrafa V. De la fundamentación a la intervención: una propuesta metodológica (¡narrativa!) para la Bioética de Intervención. *Rev Bras Bioética*. 2019; 15(e6): 1-18.
- National Center for HIV / AIDS, Viral Hepatitis, STD, and TB Prevention. (2024). *The Untreated Syphilis Study at Tuskegee Timeline*. Centers for Disease Control and Prevention (CDC). <https://www.cdc.gov/tuskegee/timeline.htm>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud (11.ª ed.). <https://icd.who.int/es>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos*
- Schramm, F. R., & Kottow, M. (2001). Principios bioéticos en salud pública. *Cadernos de Saúde Pública*, 17(1), 11-25.

RESUMEN GRÁFICO (ABSTRAC VISUAL)

Gráf. 1. Resumen Gráfico Español

Hacia una Bioética de la Excelencia: el legado de Jacinto Convit y modelos pedagógicos positivos

Autor: Lcdo. Arnoldo Rangel. *Licenciado en Tecnología y Terapia Cardiorrespiratoria (UCV). Maestrante en Bioética, Escuela Superior Internacional (ESI – IDEA). Junior Fellow fAlr LAC (BID). Venezuela.*

El estudio de la bioética clínica ha estado históricamente anclado en una pedagogía del desastre, utilizando casos de transgresión extrema para definir marcos regulatorios reactivos.



Casos como el de la Escuela Estatal de Willowbrook (1963 - 66) en Nueva York son presentados como hitos que forzaron la creación del Informe Belmont (1979). Sin embargo, surge con frecuencia una justificación revisionista: *"en esa época las cosas se hacían así"* o *"era el único camino hacia la vacuna"*.

ESTA VISIÓN SE ALINEA CON LA PATOGÉNESIS TRADICIONAL:

- El foco es la enfermedad y sus factores de riesgo.
- El ambiente no era comprensible ni manejable.
- La participación carecía de significatividad personal.
- No se vio a los niños como ciudadanos, sino como "unidades de observación".
- Desde la teoría de Antonovsky, se destruyó el Sentido de Coherencia (SOC) de los sujetos.



EL LEGADO DEL DR. JACINTO CONVIT



Devolver la libertad económica, social y civil a los pacientes, pasando del leproso a sus hogares fue parte del tratamiento

☹️ Un individuo preso en un leproso no posee libertad para consentir; un paciente tratado con dignidad en su comunidad, sí.

☀️ Un sistema inmunológico fortalecido por la libertad y la dignidad respondería de manera más eficiente a cualquier tratamiento



Convit en compañía de un grupo de colegas en Cabo Blanco

La omisión del investigador al no intervenir en el ambiente degradado, aunque históricamente mal justificado, debería considerarse una deficiencia metodológica grave.

Un entorno de hacinamiento introduce variables de confusión (estrés crónico, respuesta inmunológica deprimida) que comprometen la pureza de los datos.

La trayectoria del **Dr. Jacinto Convit** no debe interpretarse meramente como un estándar ético individual, sino como una manifestación práctica, *avant la lettre*, de la **Bioética Latinoamericana**, que permite transitar de una *"ética de la prohibición"* a una *"ética de la excelencia"*, demostrando que el respeto a la dignidad humana optimiza la calidad de los datos científicos.

La enseñanza de la bioética debe sostenerse sobre una base dialéctica: el conocimiento riguroso de las desviaciones éticas del pasado como salvaguarda, y la emulación de referentes de integridad como motor de progreso.

Fuente: elaborado por Rangel Echezuría (2026)

Gráf. 2. Abstrac Visual in English

Toward a Bioethics of Excellence: The Legacy of Jacinto Convit and Positive Pedagogical Models

Author: Arnoldo Rangel. | Bachelor in Cardiorespiratory Technology and Therapy (UCV) | Master's Candidate in Bioethics, Escuela Superior Internacional (ESI – IDEA) | Junior Fellow fAIR LAC (BID). Venezuela.

The study of clinical bioethics has been historically anchored in a pedagogy of disaster, utilizing cases of extreme transgression to define reactive regulatory frameworks.



Cases such as the Willowbrook State School (1963–66) in New York are presented as milestones that forced the creation of the Belmont Report (1979). However, a revisionist justification frequently emerges: *'that is how things were done back then'* or *'it was the only path toward the vaccine'*.

THIS VISION ALIGNS WITH TRADITIONAL PATHOGENESIS:

- The focus is on the disease and its risk factors.
- The environment was neither comprehensible nor manageable.
- Participation lacked personal meaningfulness.
- Children were not seen as citizens, but as "units of observation".
- From Antonovsky's theory, the subjects' Sense of Coherence (SOC) was destroyed.



THE LEGACY OF DR. JACINTO CONVIT



Restoring economic, social, and civil liberty to patients, moving them from leproseries to their homes, was part of the treatment.

☹️ An individual confined in a leprosarium does not have the freedom to consent; a patient treated with dignity in their community does.

☀️ An immune system strengthened by freedom and dignity would respond more efficiently to any treatment.



Convit en compañía de un grupo de colegas en Cabo Blanco

The researcher's failure to intervene in a degraded environment, though historically poorly justified, should be considered a serious methodological deficiency. An overcrowded environment introduces confounding variables (chronic stress, depressed immune response) that compromise the purity of the data.

Dr. Jacinto Convit's career should not be interpreted merely as an individual ethical standard, but as a practical manifestation, *avant la lettre*, of Latin American Bioethics. It enables the transition from an 'ethics of prohibition' to an 'ethics of excellence,' demonstrating that respect for human dignity optimizes the quality of scientific data.

The teaching of bioethics must be sustained on a dialectical foundation: the rigorous knowledge of past ethical deviations as a safeguard, and the emulation of role models of integrity as a driver for progress.

Fuente: elaborado por Rangel Echezuría (2026)

El Hiperfoco en el Abismo: TDAH, Terremoto y la Espiral del Asombro en Venezuela

Hyperfocus in the Abyss: ADHD, Earthquake, and the Spiral of Wonder in Venezuela

Óscar Fernández Galíndez

osfernandezve@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-1958-4811>

Teléfono: + 58 412 3685089

Universidad de las Ciencias de la Salud "Hugo Chávez Frías"

Núcleo Aragua

Departamento de Fisioterapia

Núcleo Aragua

Maracay edo. Aragua



Recepción/Received: 27/06/2026

Arbitraje/Sent to peers: 27/06/2026

Aprobación/Approved: 30/06/2026

Publicado/Published: 31/07/2026

RESUMEN

Se reflexiona profundamente sobre el fenómeno del hiperfoco en personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) en situaciones de crisis extremas, tomando como caso el terremoto ocurrido en Venezuela el 24 de junio de 2026. Desde la Teoría Holónica Procesual Híbrida y Fractal de la Endoepignosemiosis (TEHF), se demuestra que el hiperfoco no es un "déficit de atención", sino un pliegue endoepignosemiótico de emergencia: una reconfiguración forzada del holón perceptivo que integra dimensiones físico-biológicas (Φ), epigenéticas (E) y semióticas (Σ) para maximizar la supervivencia en el caos. Se define el hiperfoco como un estado de atención láser que, en lugar de dispersarse, se estrecha hasta convertirse en un túnel donde el resto del mundo desaparece. Se analiza cómo el terremoto —un evento de máxima disrupción— activa este pliegue en personas con TDAH, transformando la "distracción" en una herramienta de supervivencia y, paradójicamente, en una ventana de lucidez. Se conecta con la neuroinmunología social, la Endoplignencia y los quince postulados, ofreciendo soluciones para una gestión endoplignente de la crisis que acompañe, no aplaste ni abandone, a la población neurodivergente.

Palabras clave: hiperfoco; TDAH; terremoto; endoepignosemiosis; crisis

ABSTRACT

This paper offers a deep reflection on the phenomenon of hyperfocus in people with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in extreme crisis situations, taking as a case study the earthquake that occurred in Venezuela on June 24, 2026. From the Hybrid Processual Holonic and Fractal Theory of Endoepignosemiosis (TEHF), it is demonstrated that hyperfocus is not an "attention deficit" but an emergency endoepignosemiotic fold: a forced reconfiguration of the perceptive holon integrating physical-biological (Φ), epigenetic (E), and semiotic (Σ) dimensions to maximize survival in chaos. Hyperfocus is defined as a laser-like attention state that, instead of dispersing, narrows into a tunnel where the rest of the world disappears. It is analyzed how the earthquake —an event of maximum disruption— activates this fold in people with ADHD, transforming "distraction" into a survival tool and, paradoxically, into a window of lucidity. It is connected with social neuroimmunology, Endoplignencia, and the fifteen postulates, offering solutions for an endoplign crisis management that accompanies, rather than crushes or abandons, the neurodivergent population.

Keywords: hyperfocus; ADHD; earthquake; endoepignosemiosis; crisis

INTRODUCCIÓN: EL TERREMOTO QUE DESPERTÓ EL LÁSER

*“Cuando el suelo se abre, la mente que siempre estuvo abierta se cierra. No por miedo.
Por necesidad. El hiperfoco no es una falla.
Es la respuesta del pliegue a un mundo que se desmorona.”*

(Fernández Galíndez, 2026)

El 24 de junio de 2026, Venezuela vivió uno de los terremotos más devastadores de su historia reciente. Mientras la tierra temblaba, los edificios se balanceaban y la gente corría en pánico, un fenómeno silencioso ocurrió en las mentes de muchas personas con Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): el hiperfoco. En lugar de dispersarse, su atención se concentró como un láser. En lugar de paralizarse, actuaron con una precisión que sorprendió incluso a quienes los conocían. En lugar de ser “distráidos”, se convirtieron en los más lúcidos.

Este fenómeno, que la psicología convencional explica como una característica “paradójica” del TDAH, puede ser reinterpretado desde la Teoría Holónica Procesual Híbrida y Fractálica de la Endoepignosemiosis (TEHF) como un pliegue endoepignosemiótico de emergencia. El hiperfoco no es un “déficit de atención”; es una reconfiguración forzada del holón perceptivo que integra dimensiones físico-biológicas (Φ), epigenéticas (E) y semióticas (Σ) para maximizar la supervivencia en el caos.

En esta reflexión, definiremos el hiperfoco desde la TEHF, analizaremos cómo un terremoto - un evento de máxima disrupción - activa este pliegue, conectaremos el fenómeno con la neuroinmunología social y los quince postulados, y ofreceremos soluciones para una gestión endoplígente de la crisis que acompañe, no aplaste ni abandone, a la población neurodivergente.

PARTE I: DEFINICIONES CLAVE

Hiperfoco

- Definición: Estado de atención extremadamente concentrada en una sola tarea o estímulo, en el que el resto del mundo desaparece. Es común en personas con TDAH, pero también puede ocurrir en neurotípicos en situaciones de alta intensidad. No es un “déficit” de atención, sino una distribución diferente de la atención.
- Ejemplo: Un niño con TDAH que no puede concentrarse en la clase de matemáticas, pero pasa horas armando un rompecabezas sin levantar la vista. En el terremoto, esa misma persona puede identificar la ruta de evacuación más segura en segundos, mientras otros aún procesan el pánico.
- Analogía del láser: La atención neurotípica es como una lámpara: ilumina todo, pero con poca intensidad. La atención con TDAH es como un láser: ilumina un solo punto, pero con una intensidad extrema. En una crisis, el láser es más útil.

TDAH (Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad)

- Definición: Configuración neurobiológica caracterizada por patrones de inatención, hiperactividad e impulsividad que no se ajustan a la norma. No es un “trastorno” en el sentido de enfermedad, sino una neurodiversidad que, en ciertos contextos, puede ser una ventaja adaptativa.
- Ejemplo: Una persona con TDAH en una reunión de trabajo puede parecer distraída, pero en una emergencia puede percibir amenazas que otros no ven.

Neuroinmunología Social

- Definición: Estudio de la interacción entre el sistema nervioso, el sistema inmunológico y el entorno social. En el contexto del hiperfoco, examina cómo el estrés extremo (como un terremoto) modula la inflamación, la neurotransmisión y la cognición.
- Ejemplo: El terremoto activa el eje hipotálamo-hipófisis-adrenal (HHA), liberando cortisol y adrenalina. En personas con TDAH, esta respuesta puede ser más intensa y, paradójicamente, más focalizada.

Endoepignosemiosis (Recordatorio)

- Definición: Proceso interno, híbrido y recursivo de generación de significado y sentido mediante la integración de lo físico-biológico (Φ), lo epigenético (E) y lo semiótico (Σ).
- Ejemplo: El hiperfoco no es solo un estado mental (Σ). Integra la fisiología del estrés (Φ) y la memoria de crisis pasadas (E).

Pliegue (Recordatorio)

- Definición: Operación por la cual un sistema se dobla sobre sí mismo, generando nueva organización sin agregar materia.
- Ejemplo: El hiperfoco es un pliegue: el sistema atencional se dobla sobre un único estímulo, excluyendo todo lo demás.

Endopligenia (Recordatorio)

- Definición: Ética del cuidado del pliegue: no aplastar, no abandonar, acompañar.
- Ejemplo: En lugar de patologizar el hiperfoco (aplastarlo) o ignorarlo (abandonarlo), la Endopligenia lo acompaña como una herramienta adaptativa.

PARTE II: EL HIPERFOCO COMO PLIEGUE DE EMERGENCIA

1. La Atención Láser: Cuando la Distracción se Convierte en Precisión

La psicología convencional describe el hiperfoco como una “característica paradójica” del TDAH: la misma persona que no puede concentrarse en una tarea rutinaria puede sumergirse en algo que le apasiona durante horas. La TEHF reinterpreta esto: el hiperfoco no es una paradoja; es un pliegue (postulado 12) que se activa cuando el sistema detecta que el estímulo es relevante para la supervivencia o el sentido.

- Ejemplo en el terremoto: Una persona con TDAH que en la vida cotidiana olvida dónde dejó las llaves, durante el terremoto puede memorizar la ubicación de cada salida de emergencia, el tiempo que tarda en caer un objeto y la trayectoria de los escombros. Su atención, que normalmente “vuela”, se ancla con una precisión asombrosa.
- Analogía del camaleón en el asfalto: Un camaleón cambia de color para mimetizarse. El hiperfoco es el camuflaje del TDAH en una crisis. No es que el camaleón esté “enfermo”; es que su estrategia de supervivencia es diferente.

2. La Dimensión Φ : El Cuerpo en Alerta

El hiperfoco no es solo mental. Tiene una base física. El terremoto activa el sistema nervioso simpático. La adrenalina y el cortisol inundan el cuerpo. En personas con TDAH, cuyos sistemas do-

paminérgicos ya están “sintonizados” de manera diferente, esta respuesta puede ser más intensa y focalizada.

- Ejemplo: La frecuencia cardíaca de una persona con TDAH puede dispararse, pero en lugar de paralizarse, su cuerpo se prepara para la acción. Los músculos se tensan, los sentidos se agudizan. El hiperfoco es la traducción mental de esta preparación corporal.
- Analogía del resorte comprimido: La persona con TDAH vive con un resorte comprimido. En la vida cotidiana, el resorte se desperdicia en pequeñas vibraciones. En una crisis, el resorte se suelta con toda su fuerza en una dirección precisa.

3. La Dimensión E: La Memoria de las Crisis Pasadas

El hiperfoco también integra la dimensión epigenética (E). Las personas con TDAH suelen tener una historia de crisis: accidentes, olvidos, fracasos. Esa memoria no es un peso; es un entrenamiento. El sistema nervioso ha aprendido a reconocer cuándo la situación es realmente grave y cuándo no.

- Ejemplo: Una persona con TDAH que ha vivido apagones, inundaciones o accidentes menores puede, durante el terremoto, actuar con una velocidad que parece instintiva. No es instinto; es memoria epigenética de supervivencia.
- Analogía del bombero veterano: Un bombero que ha estado en cien incendios no piensa cuando entra al fuego. Actúa. La memoria epigenética de la persona con TDAH es ese entrenamiento invisible.

4. La Dimensión Σ : La Interpretación del Caos

Finalmente, el hiperfoco integra la dimensión semiótica (Σ). La persona con TDAH no solo siente el terremoto (Φ) y recuerda otras crisis (E); también interpreta la situación como una oportunidad de acción, no de parálisis. Su sentido de la amenaza se convierte en un sentido de la oportunidad.

- Ejemplo: Mientras otros gritan, la persona con TDAH puede estar calculando si el techo va a caer, si la puerta está bloqueada, si hay una ruta de escape. No es insensibilidad; es una interpretación diferente del caos.

PARTE III: EL TERREMOTO COMO ACTIVADOR DEL PLIEGUE

1. El Caos como Estímulo Óptimo

El terremoto es un evento de máxima disrupción. El orden se rompe, las rutinas colapsan, la predictibilidad desaparece. Para una persona neurotípica, esto puede ser abrumador. Para una persona con TDAH, que vive en un estado de “caos” permanente, puede ser, paradójicamente, un estímulo óptimo. Su sistema atencional, que en la rutina está disperso, encuentra en el caos la estructura que necesita para enfocarse.

- Ejemplo: Una persona con TDAH que no puede seguir una conversación lineal puede, durante el terremoto, coordinar la evacuación de una docena de personas sin titubear.
- Analogía del surfista y la ola: El surfista no busca aguas tranquilas; busca olas grandes. La persona con TDAH, en la crisis, encuentra su ola perfecta.

2. La Anticipación como Herramienta de Supervivencia

Las personas con TDAH suelen tener una capacidad de anticipación aguda. Su mente, siempre en movimiento, a veces se adelanta a los eventos. En una crisis, esta anticipación se convierte en una ventaja: pueden prever lo que va a pasar antes de que pase.

- Ejemplo: Durante el terremoto, una persona con TDAH puede intuir que un segundo temblor es inminente y actuar en consecuencia, mientras otros aún están procesando el primero.

PARTE IV: LA NEUROINMUNOLOGÍA SOCIAL DEL HIPERFOCO

1. El Eje HHA y la Dopamina en el TDAH

La neuroinmunología social estudia cómo el estrés social modula la inflamación y la neurotransmisión. En el TDAH, hay una desregulación dopaminérgica basal. El terremoto, al activar el eje HHA, puede “corregir” temporalmente esa desregulación: la adrenalina y el cortisol aumentan la disponibilidad de dopamina en la corteza prefrontal.

- Ejemplo: Una persona con TDAH que normalmente necesita medicación para concentrarse puede, durante el terremoto, concentrarse sin ella. No es un milagro; es la fisiología del estrés.
- Analogía del cargador rápido: El estrés extremo es un cargador rápido para la batería dopaminérgica de la persona con TDAH. No dura mucho, pero es muy efectivo.

2. La Inflamación Cognitiva y el Filtro de lo Esencial

El estrés crónico puede generar inflamación sistémica. Sin embargo, en una crisis aguda, la inflamación puede tener un efecto paradójico: agudiza la atención selectiva. La persona con TDAH, que normalmente tiene filtros atencionales “porosos”, en la crisis desarrolla un filtro extremadamente estricto. Solo lo esencial pasa.

- Ejemplo: Durante el terremoto, una persona con TDAH puede ignorar completamente los gritos de pánico y centrarse solo en el sonido de las estructuras que se están rompiendo.

PARTE V: LOS QUINCE POSTULADOS APLICADOS AL HIPERFOCO

- Postulado 1 (Holón): La persona con TDAH es un holón que, en la crisis, se reconfigura. Su hiperfoco es una forma de autoafirmación adaptativa.
- Postulado 2 (Procesualidad): El hiperfoco no es un estado fijo; es un proceso. Se activa y se desactiva. No hay que congelarlo ni combatirlo.
- Postulado 3 (Hibridez): El hiperfoco integra Φ (cuerpo en alerta), E (memoria de crisis) y Σ (interpretación del caos).
- Postulado 4 (Holarquía): El hiperfoco opera en el nivel micro (atención) y en el nivel macro (coordinación de evacuación). Se auto-simila.
- Postulado 5 (Interferencia): El entorno ofrece interferencias (el terremoto). La persona con TDAH las interpreta y actúa. No es determinismo; es oferta y respuesta.
- Postulado 6 (Tercero incluido): La persona con TDAH puede estar “distráida” en la rutina y “hiperenfocada” en la crisis. Ambas verdades coexisten.
- Postulado 7 (Emergencia): El hiperfoco no es la suma de sus partes; emerge de la interacción entre el TDAH y la crisis.
- Postulado 8 (Recursividad interpretativa): La persona con TDAH que observa su propio hiperfoco (¿por qué ahora puedo concentrarme?) está en recursividad de orden 3.
- Postulado 9 (Fractalidad): El mismo patrón de “dispersión $\rightarrow$ crisis $\rightarrow$ hiperfoco” se repite en la vida de la persona con TDAH: en un examen, en una conversación, en un terremoto.
- Postulado 10 (Autopoiesis/copoiesis): El hiperfoco es autopoietico (se auto-mantiene) y copoietico (se coproduce con el entorno de crisis).

- Postulado 11 (Significado y sentido): El terremoto tiene significado (un evento sísmico). La persona con TDAH le da sentido: una oportunidad de actuar, de ser útil.
- Postulado 12 (Pliegue): El hiperfoco es un pliegue: la atención se pliega sobre un único estímulo.
- Postulado 13 (Encuentro y renuncia): Para que el hiperfoco ocurra, la persona con TDAH debe renunciar a la multitarea y abrazar la monofocalidad.
- Postulado 14 (Complementación como pliegue): El hiperfoco no es una suma de atención + estrés; es un pliegue de ambos.
- Postulado 15 (Endoplignencia): La sociedad no debe patologizar el hiperfoco (aplastarlo) ni ignorarlo (abandonarlo). Debe acompañarlo como una herramienta de supervivencia.

PARTE VI: SOLUCIONES ENDOPLIGNENTES PARA LA GESTIÓN DEL HIPERFOCO EN CRISIS

1. No Aplastar: No Patologizar la Respuesta Adaptativa

La psiquiatría convencional tiende a ver el hiperfoco como un “síntoma” del TDAH. La TEHF propone verlo como una respuesta adaptativa. En una crisis, el hiperfoco puede salvar vidas. No hay que “corregirlo” con medicación en el momento; hay que aprovecharlo.

- Propuesta: En los protocolos de emergencia, incluir a personas con TDAH como primeros respondedores. Su capacidad de hiperfoco puede ser más útil que la de personas neurotípicas en ciertas situaciones.

2. No Abandonar: Ofrecer Herramientas de Regulación

El hiperfoco puede ser agotador. Después de la crisis, la persona con TDAH puede sufrir un crash físico y emocional. No hay que abandonarla a ese crash; hay que ofrecer herramientas de regulación: descanso, hidratación, apoyo psicológico.

- Propuesta: Crear protocolos post-crisis para personas con TDAH que hayan experimentado hiperfoco. No como terapia, sino como acompañamiento.

3. Acompañar: Capacitar a la Población Neurodivergente

Las personas con TDAH pueden ser entrenadas para usar su hiperfoco en situaciones de crisis. No se trata de “curar” el TDAH, sino de potenciar sus fortalezas.

- Propuesta: Diseñar talleres de gestión de crisis para personas con TDAH, donde aprendan a reconocer y canalizar su hiperfoco. No para que sean “normales”, sino para que sean efectivos.

CONCLUSIÓN: EL LÁSER QUE ILUMINA EL ABISMO

“El terremoto no hizo temblar a la persona con TDAH. La hizo vibrar. Y en esa vibración, encontró una claridad que la rutina le negaba. El hiperfoco no es una falla. Es un faro en la tormenta.” (Fernández Galíndez, 2026)

El hiperfoco en personas con TDAH durante el terremoto del 24 de junio de 2026 en Venezuela no fue una anomalía. Fue una manifestación del pliegue endoepignosemiótico de emergencia. La TEHF nos ha mostrado que lo que la psicología convencional llama “déficit” es, en realidad, una reconfiguración adaptativa que integra cuerpo (Φ), memoria (E) e interpretación (Σ) para maximizar la supervivencia en el caos.

La sociedad no debe temer al TDAH. Debe aprender de él. En un mundo cada vez más incierto, con crisis climáticas, políticas y sociales, la capacidad de hiperfoco puede ser una de las herramientas

tas más valiosas. No para “normalizar” a las personas neurodivergentes, sino para acompañarlas en el despliegue de su singularidad.

La Endoplígentia (postulado 15) nos recuerda que la respuesta ética a la neurodiversidad no es aplastarla con diagnósticos ni abandonarla a la incomprensión. Es acompañarla en su propio pliegue. Y el hiperfoco, bien acompañado, no es un láser que ciega. Es un láser que ilumina el abismo.

SENTENCIA FINAL

No temas al hiperfoco. Es la mente que se vuelve un láser. No temas al TDAH. Es la mente que baila en la tormenta. No temas al neurodivergente. Es el pliegue que sabe plegarse mejor que nadie cuando el mundo se desmorona. Y cuando el mundo se desmorona, como en el terremoto de Venezuela, no busques a quien se queda quieto. Busca a quien se mueve con precisión. Busca a quien ve lo que otros no ven. Busca a quien actúa cuando otros se paralizan. Ese es el hiperfoco. Esa es la neurodiversidad. Ese es el pliegue que salva. Acompáñalo. No lo aplastes. No lo abandones. Acompáñalo. Y al acompañarlo, recuerda: el terremoto no fue el fin. Fue el comienzo de una nueva forma de ver. Una forma de ver que, bien cuidada, no es un déficit. Es un don. (Fernández Galíndez, 2026). 

Óscar Fernández Galíndez es profesor de Biología con doctorado en ciencias para el desarrollo estratégico; miembro Honorario de REDIT; miembro extranjero del instituto de estudios de la complejidad de Brasil, e investigador asociado de la red mundial de biopolítica. Filósofo venezolano reconocido por sus aportes en el campo de la biosemiótica y la complejidad. Su trabajo se caracteriza por buscar integrar la biología y la semiótica, explorando la naturaleza de los signos y los significados en los sistemas vivos. Labora en la Universidad de La Salud Hugo Rafael Chávez Frías en Maracay estado Aragua – Venezuela.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Fernández Galíndez, O. (2026). Endoplígentia: Una nueva filosofía del pliegue interpretativo encarnado. *Ensayos de Síntesis Filosófica*, 1(61), 1-40.
- Barkley, R. A. (2015). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (4th ed.). Guilford Press.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Irwin, M. R., & Cole, S. W. (2011). Reciprocal regulation of the neural and innate immune systems. *Nature Reviews Immunology*, 11(9), 625-632.
- Klinghardt, D. (2008). Neural therapy. *Journal of Neural Therapy*, 2(1), 15-27.
- Slavich, G. M., & Irwin, M. R. (2014). From stress to inflammation and major depressive disorder: A social signal transduction theory of depression. *Psychological Bulletin*, 140(3), 774-815.
- Villamizar Ortiz, W. O. (2025). La falsedad de lo estático: Desmantelando la ciencia ortodoxa. Documento de trabajo. Red de Investigadores de la Transcomplejidad.

Controversia entre los métodos deductivo e inductivo en trabajos de investigación del PNF en Medicina Veterinaria. UNESR. Núcleo Bolívar-Venezuela

Controversy between deductive and inductive methods research papers of the PNF in veterinary medicine, UNESR - Bolivar

Marcel Alejandro

marceldoubbront2@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-6764-2708
Teléfono: + 58 426 7214756

Reinaldo Maya

reinaldomayapuchetti@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-1223-7050
Teléfono: + 58 412 3086295

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
Ciudad Bolívar estado Bolívar
Universidad Latinoamericana y del Caribe
Catia La Mar estado La Guaira
República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 22/05/2026
Arbitraje/Sent to peers: 23/05/2026
Aprobación/Approved: 17/06/2026
Publicado/Published: 31/07/2026a

RESUMEN

El presente artículo analiza la controversia ontoepistémica entre los métodos deductivo e inductivo en el Programa Nacional de Formación (PNF) en Medicina Veterinaria de la UNESR, Núcleo Bolívar. Ante la tendencia institucional de imponer el paradigma sociocrítico y la Investigación Acción Participación (IAP) como rutas únicas, surge la necesidad de reivindicar la pluralidad investigativa. Bajo una metodología de revisión crítica-documental, se examina la coherencia necesaria entre el objeto de estudio y la postura ontológica de los investigadores. Se argumenta que, mientras los desafíos clínicos veterinarios requieren el rigor objetivo del positivismo, los fenómenos sociales y preventivos encuentran su cauce en los paradigmas interpretativo y crítico. Los hallazgos sugieren que la imposición de un "monometodismo" desdibuja la esencia del fenómeno estudiado y limita la libertad académica. Se concluye que no existe una jerarquía de validez entre métodos, sino una obligatoria correspondencia entre la visión del investigador y la naturaleza de la realidad abordada. Promover un debate constructivo y decolonizado permite que la investigación veterinaria trascienda el dogma, convirtiéndose en un puente genuino para el aprendizaje y la transformación social sin sacrificar la rigurosidad científica que la disciplina exige.

Palabras Clave: controversia ontoepistémica, métodos deductivo e inductivo, PNF en Medicina Veterinaria, paradigma, Abordaje epistemológico

ABSTRACT

This article analyzes the onto-epistemic controversy between deductive and inductive methods within the National Training Program (PNF) in Veterinary Medicine at UNESR, Bolívar Campus. Given the institutional tendency to impose the socio-critical paradigm and Participatory Action Research (PAR) as the only valid pathways, the need arises to reclaim investigative plurality. Using a critical-documentary review methodology, the study examines the essential coherence between the object of study and the researcher's ontological stance. It is argued that while clinical veterinary challenges require the objective rigor of positivism, social and preventive phenomena find their appropriate framework within interpretive and critical paradigms. The findings suggest that the imposition of a "mono-methodism" blurs the essence of the studied phenomenon and restricts academic freedom. It is concluded that there is no hierarchy of validity between methods, but rather a mandatory correspondence between the researcher's vision and the nature of the reality being addressed. Promoting a constructive and decolonized debate allows veterinary research to transcend dogma, becoming a genuine bridge for learning and social transformation without sacrificing the scientific rigor that the discipline demands.

Keywords: onto-epistemic controversy, deductive and inductive methods, PNF in Veterinary Medicine, paradigm, epistemological approach.

INTRODUCCIÓN

Para nadie es un secreto que independientemente del grado académico, a la hora de culminar esa etapa formativa, hay un último escalón que se debe superar como lo es el del trabajo de Investigación, cuestión que genera muchas expectativas en el estudiante sobre ¿que investigar, que enfoque investigativo debería tener ese objeto de estudio, como se estructura, estará acorde a las exigencias de la institución, será pertinente mi investigación? en tal sentido como refiere Pérez (2012) “justo en ese momento, el alumno requiere de muchas ayudas colaterales que le faciliten enfrentar un reto al que probablemente no está habituado” cuestión que no es ajena a la realidad de los Estudiantes del PNF en Medicina Veterinaria de la UNESR-Bolívar

En ese orden de ideas, hablar sobre los trabajos de investigación en el contexto de las ciencias de la salud entre ellas salud animal, es un tema de debate sobre cuál debería ser el enfoque de investigación que se debe implementar, o como bien refieren Doubront y Doubront (2021) el cual “recurrente escuchar en los pasillos de las universidades hablar de paradigma cuantitativo o cualitativo, sin considerar el abordaje epistemológico como fuente del conocimiento científico” donde hay quienes asumen que esta carrera es netamente científica y sus hallazgos deben ser deductivos, o como bien refiere uno de los precursores del positivismo Jonh Stuart Mill Citado por Rojas (2014) la existencia de un mundo físico se reduce a la posibilidad de sentir sensaciones, de allí que el problema metafísico no tiene cabida en el mundo de la ciencia.

Sin embargo, también hay quienes difieren como Wilhelm Dilthey, citado por Rojas (2014), que los hechos sociales o por lo menos los que involucran a los sujetos no pueden ser comprendidos aisladamente, ya que estamos involucrados en ellos, en contraste con los fenómenos naturales que los podemos observar desde afuera por tal razón afirmaba Dilthey (1980) sobre la facultad que actúa en las percepciones subjetivas y holística tienen como centro al ser humano en lo que ve, interpreta y concientiza de allí que afirma que los grandes resultados no proceden de la inteligencia, base cuantificable o estructuralista, sino de la potencia de la vida personal

El presente artículo busca abordar desde una perspectiva ontoepistémica, la Controversia entre métodos deductivo e inductivo en trabajos de investigación del PNF en Medicina Veterinaria en la UNESR Bolívar tema escogido ante la imposición del paradigma Crítico y el Método de Investigación Participación como única ventana de conocimiento científico en la carrera mencionada por tal razón, esa reflexión se desarrolla bajo una metodología de revisión crítica-documental, analizando la coherencia entre el objeto de estudio veterinario y la postura ontológica de los investigadores, no busca señalar sino entender que existen otras perspectivas epistemológicas que requieren de un debate sobre la sustitución de un paradigma hegemónico por otro, o si enaltecemos la pluralidad investigativa y el debate constructivo,

LA INVESTIGACIÓN EN EL PNF EN MEDICINA VETERINARIA DE LA UNESR IMPOSICIÓN VS PLURALIDAD.

En el contexto del PNF en Medicina Veterinaria es necesario entender que no todo es blanco y negro, hay quienes pueden ver un problema de prevención de la leptospirosis en porcinos estudiando la determinación de los niveles de riesgo de leptospirosis en cerdos y cuidadores ante la ausencia de planes sanitarios, lo cual se corresponde con el positivismo, o el análisis epistemológico basado

en dogmas heredados y actuales de la cultura sanitaria en los trabajadores porcinos sobre el manejo sanitario para la prevención de la leptospirosis, correspondiente al paradigma interpretativo, así como el círculo reflexivo sobre la pertinencia de los planes sanitarios para la prevención de la leptospirosis en unidades de producción porcina, asociado al paradigma sociocrítico. En correspondencia Munné, (1995), citado por Paz-Sandín, (2003) afirma:

La discusión de fondo entre métodos cuantitativos y cualitativos no es metodológica. Solo tiene sentido planteada epistemológicamente y, únicamente desde la epistemología, puede ser resuelta. Y, desde ésta, se advierte que la cuestión no está ni en lo cualitativo ni tampoco en lo cuantitativo, sino en cómo se relacionan ambas vertientes de lo real. Justamente esta relación se encuentra hoy en un proceso de cambio.

Como se evidencia, cada título aborda el problema pero desde una postura particular o nicho paradigmático, el cual es una manera de percibir, entender y navegar el mundo como refiere Kuhn (1986), el conjunto de creencias, valores, técnicas y métodos que orienta el marco en el que se desarrolla la investigación, se hace pertinente resaltarlo ya que existe una postura muy fuerte en el núcleo universitario (UNESR - Bolívar) que, alzando la voz de la inclusión y la descolonización como una postura antipositivista intenta imponer un solo paradigma (el Socio-Critico) y un paternalismo monometodológico (Investigación Acción Participación) investigativo para esta carrera o Programa Nacional de Formación.

No solo desconociendo el carácter plural de la educación, la misma Ley de Universidades de (1970) el cual, en su Artículo 4 refiere: “La enseñanza universitaria se inspirará en un definido espíritu de democracia, de justicia social y de solidaridad humana, y estará abierta a todas las corrientes del pensamiento universal las cuales se expondrán y analizarán de manera rigurosamente científica” sino desconociendo el mundo y la ciencia desde su diversidad paradigmática en el ámbito académico,

En el marco de los proyectos de investigación de los participantes del PNF de Medicina Veterinaria sus intenciones investigativas se deben internalizar epistemológicamente en función de definir el paradigma y el método que debe acompañar el proceso de investigación, lamentablemente (y no es nada en contra del Método) en este programa de estudio (por lo menos en el Núcleo Ciudad Bolívar de la UNESR) se impone la Investigación Acción Participación (IAP) desconociendo la ontología paradigmática que regirá la metodología investigativa, por ejemplo, los propósitos investigativos responden a un tipo de paradigma, enfoque y método, no es lo mismos investigar sobre:

- Efectos de la automedicación para controlar la anaplasmosis en ganado Bovino de Doble Propósitos (Paradigma Positivista, Enfoque Cuantitativo, Método Hipotético Deductivo)
- Perspectivas de los Productores agropecuarios sobre el estricto cumplimiento de los planes sanitarios para el fortalecimiento de la Calidad de vida de los Bovinos Mestizos (Paradigma Interpretativo, Enfoque Cualitativo, Método Fenomenológico),
- Construcción de Políticas Sanitarias en los Pastos y Forrajes de la comunidad los Báez para el Mejoramiento de la Calidad nutricional de la fauna de ganado. (Paradigma Socio Critico, Enfoque Cualitativo, Método Investigación Acción Participación)

Es importante aclarar, que, lo referido no es una postura en contra del IAP ya que este método es muy oportuno para los procesos de transformación de los participantes en la investigación social, sin embargo, cuando prevalecen los dogmas y el tradicionalismo académico que dejan de lado el carácter ontológico de la intención educativa y del participante, que es quien realiza una investigación movido por un interés de dar respuesta a un desafío o problema social, el fin y la acción serian contradictorios, en sintonía, para Posada (2014)

La ontología busca identificar y aclarar las condiciones esenciales que determinan la identidad y la existencia de las cosas. Como reza en los libros de texto, la ontología es la rama de la filosofía que estudia lo que hace que las cosas sean lo que son.

En razón de ello, si los responsables de dictar las cátedras de investigación enfocan más de imponer y competir con el investigador o participante, pretendiendo cambiar Métodos, Títulos, Objetivos, no solo cambiará el tema en forma y fondo, sino que dicho abordaje perderá la esencia para el que fue concebido y al final se estará hablando de otro problema, de otra solución, de otra realidad y de algo más delicado en la educación, otra colonización paradigmática.

Patton (1990) define al paradigma como las gafas que le permiten al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, es decir, es darle respuesta a la realidad desde su visión del objeto de estudio para un mejor entendimiento, en el contexto de la escolaridad los paradigmas científicos resaltan en tres, el paradigma positivista, el interpretativo y el sociocrítico, sobre ellos se puede referir:

Paradigmas de la Investigación Científica

En términos muy simples, los paradigmas refieren a una orientación filosófica y metodológica para un investigador de cómo ver o percibir la realidad, además, hace que este se valga de métodos, técnicas e instrumentos que le permita conocer, comprender y definir los datos recopilados y los hallazgos generados en sintonía con lo referido plantea Mejías (2022)

A través de los paradigmas se pueden poner a prueba las diferentes hipótesis planteadas o bien avalar y corroborar lo que dice la comunidad científica en relación a ciertos temas de interés social, basados en la aplicación del método científico con la observación, formulación de hipótesis y comprobación de estas.

Sobre lo planteado, se puede inferir, que los **paradigmas** funcionan como marcos de referencia que guían la investigación científica y permiten evaluar diversas hipótesis, presunciones o creencias al proceso de investigación por parte del investigador, mediante estos paradigmas, los investigadores pueden no solo poner a prueba sus ideas, sino también, validan y refuerzan el conocimiento desde hechos que se pueden comprobar, explicar, interpretar de manera lógica y coherentes o reflexionar desde una perspectiva dialéctica, mediante la aplicación ordenada y sistemática del **método científico**.

Concepto de Paradigma		
Flores (2004)	Patton (1990)	Kuhn (1962)
Un paradigma engloba un sistema de creencias sobre la realidad, la visión del mundo, el lugar que el individuo ocupa en él y las diversas relaciones que esa postura permitiría con lo que se considera existente	El paradigma indica y guía a sus seguidores en relación a lo que es legítimo, válido y razonable. El paradigma se convierte en una especie de gafas que permitirán al investigador poder ver la realidad desde una perspectiva determinada, por tanto, éste determinará en gran medida, la forma en la que desarrolle su proceso investigativo	Un paradigma es un conjunto de suposiciones que mantienen interrelación respecto a la interpretación del mundo, además, el paradigma sirve como una guía base para los profesionales dentro de su disciplina, ya que indica las diferentes problemáticas que se deben tratar y busca un marco referencial en el cual se aclaran las interrogantes mediante una epistemología adecuada
Triangulación: Un paradigma es un marco de referencia que encapsula un sistema de creencias y suposiciones interrelacionadas sobre la realidad, configurando la visión del mundo del individuo y su posición en él, de la misma manera se puede asumir, de que actúa como un conjunto de "gafas" que orienta a los investigadores y profesionales en la identificación de lo que se considera legítimo y válido, guiando su enfoque hacia las problemáticas relevantes dentro de su disciplina. Este marco no solo define cómo se interpretan las experiencias y se formulan preguntas, sino que también establece un contexto epistemológico que facilita la comprensión y el análisis de la realidad, permitiendo así el desarrollo de procesos investigativos coherentes y significativos.		

Como se hizo mención en párrafos anteriores, aunque la tendencia semántica pudiera generar o pareciera orientar la perspectiva paradigmática hacia lo metodológico, el cimientito afiliativo como refiere Rojas (2014) hace que se esté “restándole importancia a diferencias que se circunscriben en lo ontológico o epistemológico” lo que genera, como también refiere la autora, que muchos hablen de enfoque y no de paradigmas por lo cual, es imperativamente necesario traerlo al debate, ya que sería un gran error en las diversas miradas científicas imponer el método por encima de la perspectiva axio-ontológica del investigador, en este caso el participante del PNF en Medicina Veterinaria que realiza un trabajo especial de grado para obtener su título académico.

Es necesario entender, que cada persona está orientada a una corriente de pensamiento y esta es la que lo induce a buscar respuesta **onto-epistémicamente** a su duda ya que, hay quienes ven el mundo de una manera más clasificada u objetiva y otros desde una manera más holística o subjetiva, sin embargo, es la investigadora o el investigador quien determina su hoja de ruta por lo cual, sería un gran error en la educación de adultos imponer el paradigma y el método ya que se caería en lo que definió Morin (1999) una ceguera del conocimiento en atención a lo expuesto, este autor refirió

el conocimiento no se puede considerar como una herramienta *ready made* (preparado y hecho) que se puede utilizar sin examinar su naturaleza. El conocimiento del conocimiento debe aparecer como una necesidad primera que serviría de preparación para afrontar riesgos permanentes de error y de ilusión que no cesan de parasitar la mente humana. Se trata de armar cada mente en el combate vital para la lucidez. (Morin 2001)

Es por ello, al investigador al definir su interés de conocimiento, no solo descubrirá donde paradigmáticamente está inmersa su posición ontológica (el ser) sino, el método para encontrar las respuestas (el hacer) pero, además, la comprensión y trascendencia de estas, en correspondencia, refiere Maturana (1992) “el mundo en que vivimos es el mundo que nosotros configuramos y no un mundo que encontramos.” Por esta razón, el arte de la metodología de la investigación, debe ser un puente para el aprendizaje y no un punto de llegada a través de la instrucción.

Tipos de Paradigmas Científicos

Para Lorenzo (2006), las denominaciones que se le han atribuido históricamente por la comunidad científica a los paradigmas mencionados son variadas:

- Paradigma positivista:** se califica de cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico.
- Paradigma interpretativo:** se considera como interpretativo simbólico, cualitativo, naturalista, humanista y fenomenológico.
- Paradigma crítico o sociocrítico:** se concibe como comprometido, naturalista y ecológico.

Es importante tomar como referencia, que ante las posturas de ortodoxos que califican al paradigma positivista como deshumanizado, los que califican al paradigma interpretativo como no científico por su posición subjetiva, o el paradigma Socio-crítico más como un enfoque que como un paradigma, que estos fueron creados por los sujetos ante una necesidad de respuesta social, no obstante, si es de existir dudas, el mismo Kuhn, (2004) definió al paradigma como “Toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada.”

Paradigma Positivista

Este es conocido como paradigma empírico-analítico o cuantitativo, el cual concibe el conocimiento científico como el único válido y se centra en explicar, predecir y controlar los fenómenos

de manera objetiva, viendo la realidad externa al sujeto y regida por leyes naturales universales, donde en el proceso de investigación el investigador es independiente, neutral y no se involucra con el objeto de estudio para evitar sesgos, de acuerdo a Creswell, (2014) “Las ciencias exactas son el origen de este paradigma, por tanto, únicamente es válido, lo que se pueda investigar tal como se lo hace con los átomos, las moléculas, los planetas y los invertebrados” en cuanto a su metodología se basa en la medición, la estadística y la verificación de hipótesis, siendo su perspectiva cuantitativa, deductiva, empírica y experimental.

Desde lo metodológico, dentro de la teoría positivista; plantea la posibilidad de llegar a verdades absolutas en la medida en que se abordan los problemas y se establece una distancia significativa entre el investigador y el objeto de estudio, desde el punto de vista epistemológico, este paradigma brinda una distinción entre quien investiga como un sujeto neutral y la realidad abordada que se asume como ajena a las influencias del sujeto científico. (Miranda y Ortiz 2020) En tal sentido “el saber científico se caracteriza por ser racional, objetivo, se basa en lo observable, en lo manipulable y verificable” (Cuenya & Ruetti, 2010).

Características:

- Su finalidad se traduce en demostrar y Explicar
- Su fundamento se sostiene en la comprobación y validación, utilizando como argumento la estadística para dar mayor carácter de fiabilidad
- Lo que es demostrable puede ser considerado como real.
- Sujeto y objeto de conocimiento son independientes.

Ejemplo, si el objeto de estudio trata sobre el problema de preñez en las búfalas en época de verano, su estudio se basa en comparar en tiempo estacionario cuál es el nivel de preñez en épocas de verano y cuál es el nivel de preñez en épocas de invierno, evalúa si el estrés calórico incide en el celo o en la monta, no interesándole motivaciones subjetivas como qué siente una búfala al tener estrés calórico, cuál es su relación con el entorno del rebaño, del cual no se niega su importancia pero es claro que es otra visión del problema y otros métodos de cómo afrontarlo.

Lo referido se afilia directamente a la búsqueda de respuestas objetivas y puntuales referentes a la salud animal donde su visión, no se centra en comprender o interpretar, sino en demostrar y explicar cuál es el problema, cuál es su causa y efectos, sin relativismo y/o contradicciones, por ejemplo: Análisis del nivel de efectividad de lociones a base de manzanilla para disminuir los riesgos de infección por ectoparásitos en caninos, esto, de acuerdo a que la efectividad no es algo que se pueda especular o suponer, sino demostrar con métodos medibles o palpables

Paradigma Interpretativo

El **paradigma interpretativo**, también conocido como fenomenológico o cualitativo, nace como una alternativa a las posiciones objetivistas del paradigma positivista tomando críticas muy marcadas como, que los hechos sociales no pueden ser comprendidos aisladamente, por el contrario, en un escenario donde está involucrada la causa y el efecto los humanos no pueden referir sus hallazgos desde métodos medibles o cuantificables que pretendan deducir el sentipensamiento del sujeto de acuerdo a Martínez (2009),

este paradigma surge como alternativa al paradigma positivista el cual toma como punto de partida la idea de la dificultad para comprender la realidad social desde las lógicas cuantitativas, razón por la que este paradigma interpretativo se fundamenta en las subjetividades y da cabida a la comprensión del mundo desde la apropiación que de él hacen los individuos.

De acuerdo a ello, se puede inferir que el rol protagónico de la investigación se centra en lo que siente, ve, vive y expresan los sujetos y no netamente lo que describen los objetos lo que sin duda alguna se puede decir que el proceso de investigación cualitativa genera una ciencia viva y no estática de acuerdo a que este paradigma busca discernir sobre las vivencias de los participantes en relación con los aspectos sociales de sus vidas para Rojas (2014)

Desde esta perspectiva, el papel de las ciencias sociales es comprender la vida social a partir del análisis de los significados que el hombre imprime a sus acciones. La descripción y la explicación de la conducta observable, foco de interés del científico social ortodoxo, es sustituido por el entendimiento de la acción humana

En razón de ello, la investigación cualitativa como alternativa al enfoque cuantitativo y deductivo, que es regido por el paradigma positivista, se centra en recopilar e interpretar las visiones de los sujetos sociales sobre una realidad, es decir, es una ciencia que se centra por el descubrimiento y no en la validación o no de las hipótesis o supuestos del investigador sobre una realidad, sobre lo referido apunta Martínez (2009)

hablando de investigación cualitativa (este nombre se usa para distinguirlo del enfoque cuantitativo) su objeto es el desarrollo de conceptos que ayuden a comprender los fenómenos sociales en medios naturales dando la importancia necesaria a las intenciones, experiencias y opiniones de todos los participantes. A diferencia del método que se sigue en el sistema hipotético-deductivo, el método en el sistema hermenéutico es menos preciso, porque depende de la forma en que se concibe el conocimiento

Lo referido marca una metodología cualitativa, inductiva y hermenéutica, utilizando técnicas como la observación participante, entrevistas en profundidad y análisis de discurso que permiten tener más atención al sentipensamiento humano que a la globalidad del estudio.

Características:

- El paradigma interpretativo comprende a la realidad como diversa y dinámica.
- Esta realidad va relacionada directamente a la definición de la conducta humana, a la comprensión, a la práctica social y al significado en general.
- Se orienta al descubrimiento.

Ejemplo, un problema muy común es la humanización de mascotas en el trato alimenticio y convivencia que puede afectar de manera significativa la salud nutricional, emocional y jurídica del animal, ¿cuál es la percepción de los tutores sobre la influencia de la sobreprotección a los caninos en su condición emocional?, ¿cuál es la visión por parte de los trabajadores agrarios sobre el trato digno y respetuoso que deben tener los perros centinelas en comparación con los rumiantes? Como se observa, la intención epistémica no trata de validar, comprobar, definir o explicar el problema, sino conocer desde el punto de vista ontológico, que es el estudio del ser, a los protagonistas de la problemática, entendiendo qué piensan, qué sienten y cómo deben actuar.

Paradigma Sociocrítico

El **paradigma sociocrítico** es una visión epistémica que se centra en entender y transformar las realidades sociales a través de la crítica y el análisis de las estructuras de poder, desigualdades y contextos culturales. Este paradigma se basa en la idea de que el conocimiento no es neutral; está influenciado por factores sociales, políticos y económicos, por lo tanto, busca no solo describir la realidad, sino también cuestionarla y transformarla sobre ello, refiere García (2008)

El paradigma socio-crítico se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las

necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y transformación social.

Esta teoría que surgió en el Instituto de Trabajo Social de Frankfurt bajo el liderazgo de Max Horkheimer, así como de otros investigadores sociales como Herbert Marcuse, Teodoro Adorno y, pasada la mitad del siglo XX, uno de sus mayores líderes Jürgen Habermas, tiene su interés práctico en el mejoramiento radical de la especie humana, en tal sentido, el papel del investigador no consiste solo en descubrir y en comprender por el contrario, va más allá, debe estimular el cambio cualitativo en la sociedad; de acuerdo a Rojas (2014): “Los teóricos de Frankfurt criticaban las posiciones positivas que de modo creciente afectaban a todas las disciplinas y abogaban por una ciencia que devolviera al hombre la libertad de pensar y el dominio de su propia existencia” en inferencia el presente paradigma vislumbra características como:

- Desafía de manera científico-social las hegemonías científicas que intentan polarizar la percepción epistémicas de las y los investigadores, por esta razón, se enfoca en identificar y analizar las desigualdades y las injusticias presentes en la sociedad, proponiendo un cambio de forma explicativa y de autorreflexión crítica en los procesos del conocimiento.
- Su objetivo consiste en transformar la realidad por ello, su objeto de Investigación es el Dialéctico buscando generar cambios en la sociedad, empoderando a las comunidades para que se conviertan en agentes de su propio desarrollo.
- Su relación Sujeto - Objeto está marcada por la integración y la transformación, promoviendo la participación de los sujetos involucrados en el proceso de investigación y reconociendo su voz y experiencia.
- Su relación Sujeto - Objeto está marcada por la integración y la transformación por esta razón interdisciplina los conocimientos de diversas percepciones ontológicas, empíricas o epistémicas para abordar problemas complejos desde múltiples perspectivas.

MÉTODO INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPACIÓN

La Investigación Acción Participación es un método que articula la acción social con la investigación, integrando activamente a los participantes en el proceso en tal sentido es importante agregar que su objetivo busca generar conocimiento que no solo describa una realidad, sino que contribuya a transformarla ya que no se conforma con establecer deducciones o conclusiones sobre el abordaje investigativo. Martínez (2007) plantea que:

el paradigma socio-crítico propone un método de investigación basado en la relación entre la teoría y la práctica, en el que se fomenta la investigación participativa. Su objetivo es formar a las personas para que desarrollen su capacidad de reflexión crítica y les permita analizar su propio contexto y realidad cotidiana, y tomen sus propias decisiones sobre las acciones que más les conviene realizar para hacer frente a sus limitaciones.

En atención a lo referido este método, busca empoderar a los sujetos sociales que forman parte de una comunidad en fomentar cambios sociales identificando desajustes sociales que permitan no solo identificar y comprender la problemática, sino la edificación de su proceso de emancipación de manera práctica que respondan a las necesidades locales, **pero, además, busca** producir un conocimiento que sea útil y relevante para los sujetos comunitarios. Para Kemmis y McTaggart (1988)

La investigación acción es una forma de indagación colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el propósito de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como la comprensión de estas prácticas y de las situaciones donde ellas tienen lugar

Sobre lo referido y en términos concretos, la Investigación Acción Participación (IAP) no se centra en responder hipótesis o comprender solamente la realidad desde una investigación participante, por el contrario, si bien todo proceso de investigación pasa por una observación que permite atraer la atención de o los investigadores su objeto de estudio no refiere a una motivación personal sino desde un diagnóstico participativo con quienes viven con la realidad que se pretende estudiar a fin, no solo de profundizar en el problema y sus características sino indagar y reconocer las potencialidades que permitan asumir desde una atención colectiva la planificación, organización y emprendimiento del problema.

En correspondencia con lo referido, este método investigativo, no solo ofrecerá una solución puntual sino de fondo, al auspiciar la transformación sociológica de la comunidad, convirtiendo la IAP, es un enfoque poderoso que combina la investigación con la acción social, empoderando a las comunidades para que sean protagonistas de su propio desarrollo. Su metodología flexible y centrada en la participación la convierte en una herramienta valiosa para abordar problemáticas sociales de manera efectiva. Sobre las características de este Método refiere Rojas (2014)

- Forma parte de una situación social específica en la cual se ha detectado una problemática.
- Desarrolla un proceso dialéctico en el cual la acción genera conocimiento y la investigación conduce a la transformación
- En el proceso trabajan de forma conjunta y mancomunada en estudio, los investigadores, promotores y animadores.
- La dinámica de participación genera un compromiso, tanto del investigador como del resto de los participantes.

Ahora bien, el IAP (**Investigación Acción Participativa**) se puede adaptar a la medicina veterinaria, especialmente en contextos donde la salud animal está íntimamente relacionada con el bienestar de las comunidades y el medio ambiente, esto es importante puntualizarlo ya que la educación, la concientización, la creación de políticas o planes sanitarios, forman parte de la medicina preventiva que permite reducir significativamente los casos clínicos en la salud animal, de acuerdo a ello, este método, permite un trabajo colaborativo entre veterinarios, responsable de animales, comunidades, o la integración de los referidos, promoviendo un entendimiento profundo de los problemas y la búsqueda conjunta de soluciones

Como ejemplo de esta postura epistémica, se puede tomar en cuenta que ante la cría de porcinos en comunidades urbanas, sin controles sanitarios, pese a la recomendación del Colegio de Médicos Veterinarios, Institutos de Salud tanto del estado como privadas sobre la no autorización de cría de porcinos en comunidades periurbanas, cada día se incrementa la proliferación de esta práctica corriendo el riesgo de un alto riesgo sanitario de zoonosis, aun sabiendo que la solución racional sería el decomiso de los animales, someterlos a un proceso de cuarentena sanitaria y reubicarlos, sabemos que dicha medida, aunque lógica, pudiera generar un conflicto social.

Allí el paradigma juega un papel pertinente en la concientización de los actores, no solo en el conocimiento y comprensión de las causas que pueden ocasionar la proliferación y prevalencia de zoonosis porcinas en contextos periurbanos, sino desde la integración vecinal, más que hacer un proceso educativo está el consenso para la creación de políticas sanitarias comunales para la prevención de enfermedades zoonóticas en contextos periurbanos, esto claramente, más que centrar su interés en determinar o comprender, busca generar la construcción desde los actores que conviven con la problemática para crear sus medios de redención y desarrollo comunitario.

CONCLUSIÓN

Lo explicado, como se puede ver, no se trata de un paradigma o método bueno contra uno malo, por el contrario, se intenta mostrar que cada abordaje investigativo se centra en la manera de ver el problema y que la manera de ver es la que define su método de abordaje, si usted observa un problema que es clínico, como una mastitis subclínica, su solución no trata de comprensión o concientización, cuando se tiene un problema puntual hay que hacer una prueba de laboratorio para comprobar o desechar la hipótesis y aplicar el tratamiento.

Cosa contraria si el problema es la explotación productiva del animal sin tomar en cuenta las medidas de mantenimiento del rumiante como desparasitación, oportuna vacunación y buena alimentación, los cuales pudieran generar efectos negativos como agotamiento, debilidad del sistema inmunológico y enfermedades, habría que tomar en cuenta no solo cuál es el conocimiento para el manejo animal, sino los dogmas productivos de los cuidadores, en fin, son posiciones muy válidas y muy importantes, pero al final están centradas en una percepción muy particular y no general.

De allí que hay que entender, sobre todo en una universidad andragógica donde el adulto es corresponsable de su formación, que se debe dejar elegir el paradigma y método acorde a su visión del problema, el cual, guardando una postura participativa, debe dejarse emprender desde su carácter de ideología científica, donde la flexibilidad sea romper con las imposiciones contradictorias a la filosofía de la UNESR y abrir el debate desde las distintas corrientes de pensamientos y métodos investigativos ya que, si bien la Medicina Veterinaria, por su naturaleza técnica y biológica, requiere el método científico (positivista) para el diagnóstico clínico, pero que los paradigmas Interpretativo y sociocrítico es bienvenido para entender al sujeto y a la gestión de políticas públicas, validando las diversas posturas.

Marcel Alejandro Doubront. Doctor en Ciencias de la Educación Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Magister en Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Especialista en Planificación y Evaluación Centro de Investigación Psiquiátricas, Psicológicas y Sexológicas de Venezuela (CIPPSV), Licenciado en Educación Integral Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Experiencia laboral: (Actualmente): Docente-Investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Categoría Agregado), Docente e Investigador de la Universidad Latinoamericana y del Caribe (Categoría Asistente).

Reinaldo Maya. Doctor en Ciencias Gerenciales de la Educación Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC), Magister en Gerencia Educacional de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Magister en Ecología del Desarrollo Humano de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez Licenciado en Educación Integral Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR). Experiencia laboral: Docente-Investigador de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Profesor Asistente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Creswell, J. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Fourth Edition. California: SAGE Publications.
- Cuenya, L., & Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (2), 271-277.
- Dilthey, W. (1980). *Introducción a las Ciencias del Espíritu*. Madrid: Alianza.
- Doubont, M., & Doubont, L. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación social para la producción de teorías científicas. *Correspondencias & Análisis*, 13, enero-junio 2021. ISSN: 2304-2265. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7994841>
- Flores, M. (2004). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*, 5 (1), 2-9.
- García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), diciembre, 187-202. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Barcelona: Alertes.
- Kuhn, T. (1962). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: Chicago University.
- Kuhn, T. (1986). *Estructura de las Revoluciones Científicas*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ley de Universidades. (1970). Gaceta Oficial No 1.429, Congreso de la República de Venezuela. Caracas, Venezuela.
- Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, Brasil.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México: Editorial Trillas. 2da Edición.
- Martínez, R. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Madrid: CIDE.
- Maturana, H. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas S.A. Santiago de Chile.
- Mejías, J. (2022). Paradigma de la Investigación Científica. *Rev. Ciencia Agraria* 2022. Vol. 1 Núm. 3 págs. 7-14.
- Miranda, S., & Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 11, Núm. 21, Julio-Diciembre 2020, e113.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. <http://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEducaDelFuturo.pdf>
- Morin, E. (2001). *Siete saberes de la educación del futuro*. UNESCO – Editorial Santillana.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Paz-Sandín, E. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill. https://luisdoubontgschool.files.wordpress.com/2021/03/paz-sandin-esteban_investigacion-cualitativa-en-educacion_.pdf
- Pérez, A. (2012). *Guía Metodológica para anteproyectos de Investigación*. 3ra Edición. FEDEUPEL.
- Posada, J. (2014). Ontología y Lenguaje de la Realidad Social. *Cinta moebio*, 50: 70-79. www.moebio.uchile.cl/50/posada.html
- Rojas, B. (2014). *Investigación Cualitativa: Fundamentos y Praxis*. FEDEUPEL.

Los retos éticos y decoloniales para enfrentar el transhumanismo

Ethical and decolonial challenges to face transhumanism

María Antonieta Muhammad Mejía

zuharamariam1961@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4473-3842>

Teléfono: + 58 412 5101136

Investigadora independiente

Mérida estado Bolivariano de Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción / Received: 01/05/2026

Arbitraje / Sent to peers: 02/05/2026

Aprobación / Approved: 07/06/2026

Publicado / Published: 31/07/2026

RESUMEN

Este ensayo analiza el impacto tecnológico y sociocultural que puede generar de la aplicación de los ideales transhumanistas vinculados al plano de la educación formal, y los derechos humanos, a partir de la revisión del alcance de las investigaciones científico técnicas y su contenido ideológico, axiológico y transcultural, el accionar social y el contexto geopolítico que las enmarcan. El transhumanismo representa un gran desafío para la comprensión del significado de lo humano, por lo cual, es esencial considerar las implicaciones éticas y sociales sobre el tipo de sociedad que queremos conservar y seguir construyendo, los retos éticos y la responsabilidad educativa implícitas, y la decolonización del conocimiento epistémico para afrontar el desarrollo globalizado enmarcado en la crisis civilizatoria actual.

Palabras claves: Transhumanismo etica decolonialismo educacion derechos humanos neuroetica bioetica

ABSTRACT

This essay analyzes the technological and sociocultural impact of applying transhumanist ideals linked to formal education and human rights, based on a review of the scope of scientific and technical researches and its ideological, axiological, and transcultural content, besides the social actions and geopolitical context that frame it. Transhumanism represents a significant challenge to understand humanity meaning; therefore, it is essential to consider the ethical and social implications for the type of society we want to keep and to continue building, its implicit ethical challenges and educational responsibilities, and the decolonization of epistemic knowledge to face globalized development within the current civilizational crisis.

Keywords: transhumanism ethics decolonialism education human rights neuroethic bioethic

Bismillah Ah Rahman Ah Rahim
(6) ¡OH HOMBRE! ¿Qué es lo que engañosamente te aparta de tu generoso Sustentador, (7)
que te ha creado con arreglo a tu función, y conformó armoniosamente tu naturaleza, (8)
constituyendo te en la forma que Él quiso [que tuvieras]?
SAGRADO QURÁN SURA 82 Al-Infitar (El Hendimiento)

(75) En verdad, en todo esto hay sin duda mensajes para quienes saben leer los signos (mutwassimin)
SAGRADO QURÁN SURA 15 Al-Hichr

*Mutawassim designa a “aquel que aplica su mente al estudio del aspecto externo
de algo a fin de comprender su naturaleza real y sus características intrínsecas”
(Samajshari y Rasi)*

*La cultura popular, lejos de ser una cultura menor, es el núcleo más incontaminado e irradiativo de resistencia del oprimido
contra el opresor. Pero no hay que creer en el espontaneísmo.*

*El pueblo solo no puede liberarse. El sistema le ha introyectado la cultura de masas, lo peor del sistema. Es por ello que la
conciencia crítica del intelectual orgánico, de los grupos críticos, de las comunidades o partidos críticos, es indispensable para que
un pueblo cobre dicha conciencia crítica y discierna lo peor que tiene en sí (la cultura imperial ...)
Enrique Dussel, Filosofía de la Liberación, 1977*

INTRODUCCION

Es imprescindible conocer y asumir la creciente complejidad de la globalización y los elementos diferenciadores de los procesos culturales que permean a lo socioeducativo para poder planificar y actuar con nuevos enfoques y capacidad preventiva e innovadora. La colonización se ha afianzado en estos tiempos modernos mediante la ciencia y la tecnología, y el tecnofeudalismo - definido por Varoufakis-, que opera desde Silicon Valley con oligarcas tecnológicos en el que también se adscribe el tecnohumanismo.

Las industrias culturales globalizadas tienen un papel más preponderante en la comunicación entre las sociedades, y ejercen poder intra e interpersonal en la construcción de convergencias o inestabilidad dentro de las regiones y en la selección de lo que sabemos, percibimos y conocemos, inclusive más dominantes que los Estados mismos y las políticas y normativas que estos se hayan trazado. Hay una suerte de crisis de saturación, de vaciamiento, que busca deslegitimar, desmoralizar y fragmentar todo, incluyendo la familia. El tiempo tiene una suerte de carácter de inmediatez.

La des-educación informal juega hoy un papel preponderante e invasivo, determinante en la formación de las sociedades, debido a la virtualidad y los medios de comunicación, y las mentes detrás de ellos, que conducen a la masa, con objetivos ocultos y evidentes que producen respuestas inmediatas en comportamientos, adicciones emocionales, de consumo, deterioro cognitivo y también guerras, odios prefabricados, polarización, en un tiempo que cada vez corre más rápido, más acelerado. Bases frágiles producen más dilemas y problemas éticos. Nuestra actuación como educadores e investigadores debe hacerle frente y cimentarse en sólidos fundamentos epistemológicos, ontológicos, gnoseológicos, axiológicos y teleológicos por el camino de lo hermenéutico, heurístico y el pensamiento crítico con visión de responsabilidad social.

El transhumanismo, en sí mismo un movimiento filosófico, cultural y político, sostiene que el desarrollo humano aún se encuentra en una fase temprana para ser modificado radicalmente por la tecnología. La singularidad describe el momento en el que el hombre y la máquina (o inteligencia artificial, IA) se fusionarán, dando paso a posibilidades imprevistas. Las visiones transhumanistas implican la aniquilación de cualquier distinción entre lo biológico y lo mecánico o entre la realidad física y virtual.

TRANSHUMANISMO, BIOÉTICA Y DERECHOS HUMANOS

A partir del contexto antes descrito hemos enfocado este ensayo en el análisis del Transhumanismo como ideología, su vinculación con los Derechos Humanos y en consecuencia la necesidad de descolonizar el conocimiento, considerando que este tema debe ser analizado desde el lente de la educación ética y por ende derivarse a la Bioética como aplicación de la ética a las ciencias de la vida, disciplina que enlaza el conocimiento biológico para analizar y buscar soluciones a los graves problemas que ha generado el desarrollo tecnológico, orientando su fin a prevenir el mal y a promover el bien, siendo el ser humano fuente y destino de todo ese accionar.

Consideramos para este análisis la definición de Bioética aportada por Pascucci (2011)

La Bioética se ocupa de la relación entre la vida y la Ética. Es el estudio y análisis metódico del comportamiento del ser humano en las áreas del saber científico relacionado con la vida y con la salud, vista integral y holísticamente desde los principios, valores y postulados éticos y morales. La Bioética se ocupa de todo aquello que tiene que ver con el modo en que el ser humano establece sus relaciones con los demás seres vivos (acá ubicamos la Ecoética y la Bioseguridad).

La primera categoría de análisis para la vinculación entre el Transhumanismo y los Derechos Humanos nos motiva a partir de estas interrogantes:

¿Qué constituye lo “humano” en los derechos humanos? También nos preguntamos ¿qué alcance tendrá el desarrollo del transhumanismo en los escenarios organizacionales, globalizantes y globalizados? Y ¿cómo esto se enmarca dentro de la Bioética? ¿Cómo este desarrollo podría afectar el derecho al trabajo y a la protección de la familia, el derecho a la educación, a la salud, el de los diferentes grupos étnicos, los de las mujeres, niño y discapacitados?

¿Es posible regular la actuación del transhumanismo que garantice el compromiso de cumplir los acuerdos de los Derechos Humanos universales considerando que aún se siguen violando y condenando a parte de la humanidad? La lucha por los derechos humanos ha sido una lucha social, política y económica contra la cosificación del ser humano. Ha sido por el respeto a la dignidad y existencia de la vida humana planetaria, para hacer prevalecer la justicia como valor moral y ejercicio ético de la sociedad, que necesariamente debe estar imbricada, objetivada y permeada al hecho y accionar educativo, socio formativo y socio político de las naciones.

La Declaración Universal de Derechos Humanos de la ONU acuerda y reza que los derechos humanos son: universales, imprescriptibles, inviolables, irremplazables, irrenunciables, intransferibles, integrales e interactuantes, y toda esta caracterización ética que proviene y constituye al Estado de Derecho que debe protegerlos, implica que es el poder político el que tiene en primera instancia la responsabilidad ejecutoria, vejatoria, cooperante, promotora, y prescriptiva:

El Estado, en la esfera de los Derechos Humanos, no actúa concediéndolos sino reconociéndolos, hecho éste esencialísimo, ya que lo coloca como un obligado en orden a garantizarlos, respetarlos y hacerlos respetar. (Pascucci, 2011)

El poder político autonómico, el estatal, el transnacional, y los organismos que van creando la ciudadanía cosmopolita, a ellos es a los que, según Cortina (2000) les corresponde en primera instancia proteger los Derechos Humanos, dado que el universalismo de los derechos humanos debe forjarse así expone:

...Las culturas están mezcladas y desde esas culturas es desde donde se pretende que todo ser humano tiene derecho al ejercicio de su libertad. Un derecho que no podemos rebajar, si no queremos caer bajo mínimos de justicia. Estos derechos están ya reconocidos, y componen lo que se puede considerar los mínimos de justicia que una sociedad tiene que cubrir, para no considerarse una sociedad bajo mínimos de justicia.

Cronológicamente ha sido difícil esta conquista más bien vulnerada, combatida y violentada y aún no ha sido asumida por todas las naciones. Históricamente la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 se gesta en una paradoja : se hace luego de la devastación de carácter humano, moral, material, ambiental de la segunda guerra mundial (realmente fue una guerra entre EEUU, Europa y Japón) , y fue Eleonor Roosevelt una de las figuras mediáticamente promotoras de la misma, aun cuando fue su esposo Franklin Roosevelt junto a Truman que haciendo caso omiso al informe de rendición de Japón que les envió Mc Carthur-, fueron quienes decidieron enviar las bombas atómicas a Hiroshima y Nagasaki en agosto de 1945. (Lendman, 2017). También fue en mayo de 1948 cuando las Naciones Unidas declaran la invasión de los territorios palestinos y la creación del estado colonial de Israel.

Destacamos que en marzo de este año 2026, se aprobó una resolución en la ONU que define la trata de esclavos africanos y la esclavitud racializada como el crimen de lesa humanidad más grave de la historia y establece que este sistema de explotación, extendido por más de cuatro siglos, constituye una violación del derecho internacional que no prescribe y sus consecuencias siguen afectando a millones de personas en todo el mundo. La votación no fue toda a favor: fue de 123 países a favor, 52 abstenciones y 3 en contra. Y no menos importante son los peligros y advertencias de Sánchez (2023) sobre el uso de la inteligencia artificial en la administración de justicia, cuestionamientos éticos acerca de su transparencia, precisión, y la posibilidad de que estas reemplacen al juez, los cuales ella ilustra con casos en diferentes países en el artículo que de ella referimos, para lo cual recomendamos su lectura.

DECOLONIZAR EL CONOCIMIENTO

En este sentido se plantea el desafío de descolonizar la ética y el conocimiento epistémico planteado por pensadores como Dussel, Fanon desde Dos Santos y Grosfoguel, para imbricar nuevas formas de socializarse, de producir, conocer, hacer, pensar, interpretar, leer y narrar el presente, e incorporarlas al área educativa y de acción social.

La idea de transhumanismo nace con la Modernidad al igual que el Colonialismo, que como sostiene Dussel, nace con la empresa de Colon hacia nuestro continente, como así lo refiere en muchos de sus textos y conferencias. “La modernidad y la colonialidad son mutuamente constitutivas, es donde se da el privilegio al hombre occidental en el plano epistemológico.” Dussel (2019)

Hottois, (2013) encuentra los inicios del Transhumanismo en el Renacimiento y, aún más, en la Ilustración (Condorcet, La Mettrie), es decir en el nacimiento de la Modernidad y destaca que Bostrom, -sueco y profesor de la Universidad de Oxford y uno de los fundadores del movimiento Transhumanista-, señala la importancia histórica determinante del origen de las especies de Darwin y que esto le estremece con radicalidad al situar el lugar del hombre como un producto no final de la evolución. También señala como promotores de esta ideología a Julian Huxley, biólogo hermano de Adlous (1927; 1957) Haldane, bioquímico inglés y autor del ensayo Daedalus; or, Science of the future (1923).

Piedra (2017) también cita que el antecedente filosófico más importante proviene de la Ilustración y del humanismo ilustrado y racional, y acota el famoso ¡Sapere aude! kantiano que refleja en buena medida un aspecto importante del transhumanismo, el cual consiste en la confianza en la racionalidad de los seres humanos, así como la importancia de la ciencia para salir de la minoría de edad intelectual.

El transhumanismo hace énfasis desde sus inicios en las libertades individuales especialmente lo que ellos llaman libertad morfológica, que se entiende como el derecho de modificar o no libre-

mente el cuerpo de acuerdo a deseos propios. También enfatiza la deseabilidad de un progreso por medio de la ciencia y la tecnología, recalcando la gran posibilidad de mejorar el futuro de los seres humanos por medio de la razón, el método científico y la tecnología, por lo que nos preguntamos ¿mejorar el futuro de cuales seres humanos y para qué? La Declaración Transhumanista (DTH) dice:

En el futuro, la humanidad cambiará de forma radical por causa de la tecnología. Prevemos la viabilidad de rediseñar la condición humana, incluyendo parámetros tales como lo inevitable del envejecimiento, las limitaciones de los intelectos humanos y artificiales, la psicología indeseable, el sufrimiento, y nuestro confinamiento al planeta Tierra (The Transhumanist Declaration, 2015 (cfr Piedra, 2017)

El Transhumanismo también conocido como Humanity+ (nombre que en el 2008 adquirió la Asociación Mundial Transhumanista fundada en 1998) es definido como:

El movimiento intelectual y cultural que afirma la posibilidad y la conveniencia de mejorar fundamentalmente la condición humana a través de la razón aplicada, especialmente a través del desarrollo y la puesta a disposición de tecnologías para eliminar el envejecimiento y mejorar en gran medida las capacidades intelectuales, físicas y psicológicas del ser humano. (Bostrom, cfr. Piedra, 2017)

Los ejemplos de la mejora van de lo más trivial a lo más especulativo, de lo terapéutico a lo transhumanista: anfetaminas y drogas similares (ritalina, prozac, aderall (80s); viagra, dopaje en el deporte (p. 13; 64-70) comentado de manera extensa, pues el ejemplo más notorio; terapia genética; eugenismos; tratamientos anti- arrugas y contra el envejecimiento (p. 18); híbridos hombre-máquina o “humanity 2.0”; prótesis cerebrales (p. 31); nuevos sentidos no humanos (p. 31; 37); cíborg (p. 31; 33). (La mejora humana” UE, 2009, cfr. Hottois, 2013)

Piedra (op cit) acota que el transhumanismo busca entender y evaluar las oportunidades para el mejoramiento de la condición humana y del organismo humano por medio de los avances tecnológicos, y este nuevo humanismo lo reformulan en función de una aplicación tecnológica que sobrepasa los límites naturales impuestos por nuestra biología o nuestro patrimonio genético diferenciándose del humanismo clásico, con la gran diferencia que en el humanismo clásico la mejora humana se da en función de un refinamiento educativo o intelectual .

El Transhumanismo considera al ser humano como un ser-deficiente y un ser-limitado en su especificidad biológica. Estamos obligados al estudio de sus ramificaciones, promesas y potenciales peligros de las tecnologías que permitirán superar las limitaciones humanas fundamentales, y todo lo relacionado con los aspectos éticos involucrados en el desarrollo de dichas tecnologías. Piedra op cit nos advierte:

Solo una humanidad limitada puede ser trascendida. Para llevar a cabo esta mejora técnica del ser humano, el transhumanismo apuesta a los avances de lo que se ha conocido como NBIC: Nanotecnología, Biotecnología, Tecnologías de la Información y las Ciencias del Conocimiento. De igual manera toma muy en cuenta el desarrollo de la neurociencia, las ciencias cognitivas y el desarrollo de inteligencia artificial.

Según el Science and Technology Options Assessment de la Unión Europea (STOA), la mejora técnica del ser humano es “ (...) una modificación destinada a mejorar el rendimiento humano individual y provocado por las intervenciones basadas en la ciencia o de base tecnológica en el cuerpo humano” (European Parliament, 2009, p. 22). Esto es lo que el transhumanismo llama human enhancement. Es interesante mencionar que este mejoramiento no está asociado a ninguna definición específica de salud, por lo que es una terminología no médica de mejora humana.

Hottois (2013) señala que en el informe estadounidense denominado “Tecnologías convergentes para el mejoramiento del desempeño humano: Nanotecnología, biotecnología, información tecnológica y ciencia cognitiva” (2002), elaborado por investigadores de distintas universidades, empresas y agencias federales, puso en evidencia todo aquello que será posible realizar en un nivel nano,

donde no hay diferencias entre la materia inerte, viviente y pensante; entre lo natural y lo artificial; entre hombre, máquina y animal. El informe - destaca Hottois-, propone una unidad teórica y práctica de las ciencias y las técnicas, basada en un materialismo tecnocientífico que intenta mejorar técnicamente resultados y generar nuevas construcciones en -por ejemplo- interfaces directas entre cerebros y máquinas que mejoran el desempeño dentro de la industria; en la investigación y el combate; para crear nuevos órganos efectores y sensoriales; exoesqueletos, técnicas biológicas y/o electrónicas de aumento y mejoramiento de la resistencia y el desempeño físico, cognitivo (sensorial, memorial intelectual) e incluso emocional del individuo.

Igualmente –resalta Hottois del referido informe– que, en el postulado tecnocrático, lo esencial de los problemas psicológicos, sociales, éticos serán manejables y solucionables tecno-científicamente. También refleja que el informe es consciente del hecho que la voluntad política es esencial, dado que el aumento de las capacidades humanas es antes que nada un asunto político –y nosotros agregamos: al igual que el de los Derechos Humanos y la Educación– y que en un mundo que está en continua evolución y es potencialmente conflictivo, la elección a favor del mejoramiento humano por medio de tecnologías convergentes es la condición primera para devenirse económicamente competitivos y para asegurar tanto la seguridad nacional como la superioridad de los Estados Unidos. Aquí resaltamos nosotros que ellos, imperialmente, consideran en el informe que su seguridad: resulta **conveniente para la humanidad completa**.

Y no menos importante es lo que señala Piedra op cit referente a la que ellos denominan la concepción del ser deficiente del ser humano, que la hace consistente con un modelo interpretativo de la identidad y la realidad humana, que permite una autarquía o autosuficiencia, un control sobre las otredades no humanas. Dejamos como reflexión del lector si esto podría apuntalar también hacia una razón técnica de racismo y xenofobia, de selección humana no natural sino premeditada del “otro” humano?

Coincidimos con Piedra que las posturas transhumanistas consideran al ser humano desde un enfoque profundamente reduccionista, no realizan un debate científico ni filosófico con otras tradiciones de pensamientos que plantean importantes consideraciones con respecto al uso de la tecnología, las posiciones orientales o la antropología cultural pues las ignoran o las consideran poco válidas. Consideran que todos los problemas humanos se pueden reducir a problemas tecnocientíficos. Por supuesto queda a un lado de este paradigma los problemas que causan injusticia, inequidad, racismo, guerras y el hambre, la exfoliación de los pueblos y sus territorios.

La inequívoca vinculación entre el desarrollo transhumanista y los derechos humanos antes expuesta nos conducen a considerar que la epistemología decolonial constituye una propuesta ética para interpretar la existencia humana y el desarrollo científico, pues es a través del encuentro con el Otro, la integración de los diversos valores culturales y el acuerdo entre los dialogantes, que se pueden construir visiones de la realidad que permitan formas de vidas más justas (Hernández, 2018). La ética decolonial se propone abrirse a la construcción de una “racionalidad sensible” como antagonismo a una racionalidad pura, inmutable, de imperialismo epistemológico. Bien dice este autor que las sensaciones y sentimientos negados por el monólogo de la modernidad, se deben recuperar en la conversación, en la urgente presencia. Es preciso superar el tipo de relación sujeto-objeto para llegar a la integración intersubjetiva entre sujetos que sienten y piensan y tienen el derecho de ser y vivir.

El Transhumanismo como ideología reafirma lo que Hernández refiere sobre el dominio de la razón positiva de la modernidad empoderada en el Estado liberal y Neoliberal, que es presentado como sinónimo de libertad y abundancia en el que los derechos humanos actúan como dispositivo

epistémico que pretende igualar felicidad a libertad individual y libertad de mercado . Aquí nos detenemos para reflexionar y hacer una analogía a lo que denota Pascucci (2014) sobre Baudillard al estudiar lo que este denominó la hiperrealidad como una manifestación de la sociedad post moderna. En esa hiperrealidad hay que distinguir la carga semiótica del valor de signo que describe Baudillard, lo que nosotros entendemos como el valor semiótico de cada hecho, elemento comunicacional manifiesto en una narrativa, imagen, o intertextualidad que es constituida por el estudio de los signos que representan esa idea u objeto, la carga semiótica o connotación social y cultural que le asignamos a las interpretaciones subjetivas e intersubjetivas en las que prevalece el consumo per se sobre la necesidad misma valorada. La simulación dice Baudillard -ahora masificada en videos juegos, inteligencia artificial- es lo que lleva lo real a lo hiperreal, reduce los miedos y disocia la responsabilidad moral del ejecutante y del hecho y lo convierte en divertido, fácil, por lo que puede hacer apología del delito, falsificar la verdad, pues la realidad es reemplazada por el simulacro y e impone la posverdad que invoca más las emociones y las creencias que los hechos comprobables. La posverdad manipula y trata de no precisar la corroboración con los hechos. Se sobredimensiona el deseo de consumir, de ser de otra manera “fashion”, de esa que hoy difunden los llamados “influencers” por sobre la satisfacción de las verdaderas necesidades. La posverdad construye discursos para generar confianza con unas afirmaciones y argumentos que parecen verdaderos. Es lo que llama Gandarilla (2023) el semio-capitalismo o capitalismo semiótico como forma imperial de transmitir códigos, mensajes, signos y narrativa, poder, consumo, libertades y paraísos virtuales, lógicas de contenido que requieren que desarrollemos nuevas subjetividades con pensamiento crítico.

Piedra op cit nos advierte:

El mejoramiento propuesto por el Transhumanismo no es correctivo o restaurativo, no buscan corregir una deficiencia o alcanzar el estado normal-óptimo de un ser humano ni restablecer alguna función disminuida o en detrimento , es decir, los lentes de contacto, las prótesis dentales, las caderas de titanio o muchos ejemplos análogos no forman parte de sus ámbitos y al no darse desde un punto de vista médico, no busca la cura de un padecimiento específico... La mejora tecnológica – propuesta por el Transhumanismo- del ser humano es teóricamente infinita, en la medida en que la mejora está pensada en función de la superación de los límites biológicos de la especie

Hernández op cit alerta que la razón occidental se ha convertido en razón técnica, al colocar al mercado como medio de dominio y explotación del entorno que, genera procedimientos políticos que favorecen los procesos de producción de capital. Y es en este marco que vemos el objetivo de la Transhumanización, con el temor de la falta de un marco ético condicionante y poderoso para el respeto de los derechos de la humanidad, sea el ansia tecnológica, de poder y capital que impulsa esta ideología con su poder imperial y pueda tomar destinos incontrollables para la raza humana y la vida planetaria de la nuevas generaciones. Cuanta responsabilidad social se necesita conjugar!!!

Los postulados y propósitos de la ética decolonial reivindican los derechos implícitos en la vida como valores insustituibles e insacrificables. Se persigue la puesta en escena del derecho a la vida, a la posesión, a la paz, a la seguridad y bienestar; al derecho a la diferencia cultural e individual, por encima de los intereses del mercado. Sobre la ganancia está el derecho a la vida digna. La ética decolonial coloca al ser humano sobre las ganancias. Tememos que detrás de toda esta filosofía transhumanista exista una intención racista considerando el concepto de Fanon de racismo (Grosfoguel, 2012) :

El racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y reproducida como estructura de dominación durante siglos por el «sistema imperialista/occidentocéntrico/cristianocéntrico/capitalista/patriarcal/moderno/colonial».

Esta jerarquía puede ser construida/marcada de diversas formas, por ejemplo, las élites occidentalizadas del tercer mundo (africanas, asiáticas o latinoamericanas) reproducen prácticas racistas contra grupos etno/raciales inferiorizados, donde los primeros ocupan la posición de superioridad sobre los últimos. Por tanto, dependiendo de la historia local/colonial, la inferiorización puede definirse o marcarse a través de líneas religiosa, étnicas, culturales o de color.

El punto importante para Fanon es que aquellos sujetos localizados en el lado superior de la línea de lo humano viven en lo que él llama la «zona del ser», mientras que aquellos sujetos que viven en el lado inferior de esta línea viven en la zona del no-ser (Fanon, 2010).

Para De Sousa Santos citado también por Grosfoguel op cit,

...la manera como se gestionan los conflictos en la zona del ser es precisamente a través de lo que él llama mecanismos de regulación y emancipación: códigos de derechos civiles/humanos/laborales, relaciones de civilidad, espacios de negociaciones, y acciones políticas que son reconocidas al «Otro» oprimido en su conflicto con el «Yo» dentro de la zona del ser. La emancipación se refiere a discursos de libertad, autonomía e igualdad que forman parte de los fines discursivos, institucionales y legales de la gestión de los conflictos en la zona del ser donde los conflictos en la zona del ser son regulados mediante métodos no-violentos.

Mientras que la humanidad de la zona del no ser no es reconocida, y son tratados como no-humanos o sub-humanos, esto es, sin normas de derechos y civilidad, entonces se permiten actos de violencia, violaciones y apropiaciones que en la zona del ser serían inaceptables.

Para De Sousa Santos (2010), ambas zonas son parte del proyecto de la modernidad colonial.

Existe lo que Grosfoguel (2014) denomina Racismo Científico constituido por estructuras epistémicas de superioridad imbricadas con las estructuras de poder y con ausencia de diversidad epistemológica que buscan imponerse como así él refiere un ejemplo hipotético de expresiones de ese racismo: “sé lo que es mejor para ti, tengo la autoridad de poder tratar de convencerte, y si no puedo convencerte lo hare por la fuerza de la superioridad de mi conocimiento sobre el tuyo”. Este Racismo nos recuerda que el yo de Descartes es un yo europeo, y también el de Kant que decía que ni el hombre amarillo, ni el rojo, ni el negro tienen uso de razón y los de las península ibérica están contaminados por musulmanes y africanos que no tienen uso de racionalidad, y las mujeres sean estas occidentales y no occidentales no tienen uso de razón (Grosfoguel citando en esta conferencia los escritos antropológicos de Kant, el yo trascendental). Nos preguntamos ¿Es este racismo científico que define el marco ético subyacente de la investigación acción trashumanizadora?

EL MARCO DE LA POSMODERNIDAD, ETICA Y BIOETICA EN EL TRANSHUMANISMO

Pascucci (2005) analiza que:

La modernidad no logró lo prometido; por ello, a la razón instrumental se opone la razón existencial porque lo importante es el presente efímero, el pensamiento débil (fin de las utopías) al que no le interesa la verdad, verdad a la que no aspira llegar. De allí que ni la política ni la filosofía ni la ética nada tienen que hacer.

La postmodernidad postula muchas éticas y que cada quien decida cual de estas vivir. Todo está permitido, nada está prohibido. Si bien sigue las teorías éticas, en la cotidianidad domina el hedonismo: la ética del placer. Es bueno referir que se aprecia una importante

contradicción cuando desde la postmodernidad se proclama, en teoría, la muerte del sujeto, pero en la práctica lo que se aprecia es que ese sujeto (el “yo” maximizado) se convierte en el centro del quehacer que busca la felicidad.

Es cierto que el ser humano tiene una esencia, una constitución ética. También es cierto que se corre el riesgo de proclamar una ética sin fuerza, individualista, que afecte la dignidad de

la persona al extremo de que se utilice sin medida y sin creatividad el progreso de la ciencia y la tecnología

En la postmodernidad se da la opción que cada quien decida cuál vivir, es una suerte de autonomía y selección de valores, donde todo está permitido, nada está prohibido, prevalece el dominio del hedonismo: de la ética del placer. La sed de placer conduce al consumismo, a la corrupción, al todo se vale.

Rodríguez (2023) afirma que en el Postmodernismo que vivimos la ciencia no ha logrado solucionar problemas de carácter universal y humano como lo son la pobreza, el daño ambiental, las enfermedades, aun cuando ha desarrollado una globalizada industria bigpharma. La salud es concebida como un negocio y por el contrario hay cada vez más un alejamiento de la ética, la moral y de la bioética conviviendo con una crisis en la educación y divulgación científica. La técnica es el epicentro de la post modernidad mientras lo tecnológico es una ciencia que está ubicada en los llamados países desarrollados. Nuestros países consumen técnicas pues estas forman parte de las estructuras de poder –nos dice Rodríguez–, haciendo juego la virtualidad vs la realidad y la posverdad versus la realidad nacional y local, donde las redes sociales carecen de neutralidad. Rodríguez nos advierte que las tecnologías son una forma de control social (cfr Marcusse 1993) con códigos, símbolos del discurso y acción tecno-gerencial que constituyen así un proceso social que actualmente tiene carencia filosófica y teórica.

Vásquez (2015) señala cuatro problemas Neuroéticos derivados de las Prácticas de mejora cognitiva del Transhumanismo a través del uso de drogas para el mejoramiento cognitivo o “nootropics”, técnicas cognitivas, herramientas instrumentales como ordenadores implantables, sistemas de filtración de la información etc.; interfaces cerebro-computadora, implantes cerebrales etc.

- a. Problemas de Seguridad: Serían los efectos adversos indeseados a corto y largo plazo y problemas de adicción fisiológica y psicológica
- b. Problemas de justicia: pues el uso de estos procedimientos y fármacos requeriría de equidad en la distribución de recursos. Señala que una distribución inadecuada podría aumentar las disparidades sobretodo en el ámbito de la educación y empleo
- c. Problemas de autonomía: Pues lo que puede comenzar como un asunto de elección puede derivar en una fuerza coercitiva, especialmente en algunos sectores sociales: ¿Cómo será la vida de aquellos que elijan no “mejorar” en una sociedad llena de “mejorados?”
- d. Problemas de carácter: Las drogas a utilizar pueden minar el sentido de “identidad del individuo”:

La gente que rechazase un mejoramiento cognitivo podría ser tomada como culpable de ir contra las normas aceptadas por la comunidad con el riesgo último de mitigar la diversidad de una población. Los procedimientos y drogas que borren de la memoria recuerdos desagradables podrían impedir la formación de una personalidad fuerte y coherente. Además, sin tener conciencia de lo que vivimos, hicimos o sufrimos, no cabría lugar para la justicia o incluso para el perdón.

El concepto Transhumanista de dignidad contradice tres principios fundamentales de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Vásquez, 2015)

1. La dignidad humana es universal, algo que todos los individuos poseen sólo por el hecho de ser humanos;
2. La dignidad humana es inherente dentro de la naturaleza humana y no es dependiente de sus logros o de sus «excelencias» particulares; y
3. La dignidad humana se aplica de forma igualitaria a todas las personas, no admitiendo diferentes grados de ella.

Los riesgos sociopolíticos de injusticia y desigualdad aumentarían en la medida en que los mejoramientos del transhumanismo no sean asequibles sino para un pequeño grupo. Ya la historia habla, durante el siglo XX, muchos países promulgaron y aun promulgan políticas y programas eugenésicos, tales como natalismo selectivo, esterilización forzada, abortos forzosos, control de la natalidad e inmigración, segregación racial y de discapacitados, genocidio.

El transhumanismo luce como una distopía que apunta al deseo egocéntrico de la inmortalidad biológica. Sin embargo, la vida puede terminar por una muerte accidental o la destrucción del universo. Es un movimiento filosófico, cultural y político, que algunos autores han descrito como una Religión de la Tecnología presentando a la tecnología como la salvadora de la humanidad, que es impulsada con fuerza por una agenda social y política globalizante que desvincula la sociedad, las culturas y la espiritualidad en los supuestos subyacentes de la negación del complejo cuerpo, mente y alma así como en la idea de evolución volitiva de la humanidad.

Porter (2017) señala que Bostrom, quien, con David Pearce, estableció el World Transhumanist Asociación en 1998 y es autor de *Transhumanist Frequently Asked Questions*, 1999, y de *A History of Transhumanist Thought*, 2004), sugiere que la brecha de inteligencia entre posthumanos y humanos será menos comparable a la brecha de inteligencia entre un genio humano y un humano de inteligencia promedio que a la que existe entre un humano y un escarabajo o un gusano (Bostrom, 2014, 112) es decir, que según los transhumanistas, un “transhumano” es un “humano en transición” que aspira a convertirse en posthumano y toma las medidas apropiadas (por ejemplo, mejoras tecnológicas) hacia ese fin, mientras que un “posthumano”, el ideal y el objetivo de los transhumanistas, es un ser, tan radicalmente diferentes en capacidades físicas, cognitivas y emocionales de los humanos normales o actuales, que ya no son inequívocamente humanos.

Porter también critica el uso bastante laxo del término “humanismo” en la lengua vernácula académica, utilizado de una “manera históricamente ambigua que desdibuja la línea entre humanismo y la Ilustración considerando los términos transhumanismo como posthumanismo como nombres inapropiados aparentes, pues el humanismo es una cosmovisión que sitúa al ser humano en el centro de las cosas, como medida de todo lo demás ya sea en sentido ilustrado o preilustrado, donde ni el humanismo “trans” ni el “post” superan este enfoque, niegan la existencia del Creador y sus prerrogativas, asignan al humano la decisión divina de trascender, es decir, superar las limitaciones físicas y mentales del ser humano, y evolucionar hacia un ser posthumano. El término “transhumanidad” o “humanidad trans” puede ser más descriptivo del movimiento, ya que el objetivo final es transgredir y superar la condición humana (biológica) per se, no la fijación en el ser humano como fuente e iniciador de reglas y normas.

EL RETO: ENSEÑAR CON PRINCIPIOS ÉTICOS

Para poder hacerle frente a los desafíos y amenazas de este ejercicio transhumanista alejado de la Bioética y que atenta los derechos humanos, debemos educar con principios éticos y vincular la trilogía sociedad, cultura y espiritualidad, descolonizando el conocimiento. Hay que impregnar la actividad educativa, formadora, incorporando autores de otras geografías geopolíticas del conocimiento, aquellos donde no está invisibilizado el racismo epistémico que sigue reproduciendo el sistema. Educar con principios éticos es educar con consciencia. Trenzar a la educación, la economía política, la cultura, y la historia desde epistemes decoloniales. Ese es el camino a la emancipación. Y el valor espiritual como valor ético. O el valor ético como valor espiritual y semiótico.

El deseo de vida eterna es una disposición humana en una cosmovisión materialista que ve la felicidad y el sentido más profundo de la vida solo en la adquisición material y el placer sensorial

y esto está siendo redirigido por los transhumanistas. No hay percepción trascendente de la vida humana, del alma, del espíritu ni interconexión con la existencia ambiental, planetaria. Es la promoción del vacío existencial y del ego en todas sus formas, de la vida humana como instrumento. Toda intención de crear seres híbridos sin alma ni conciencia pone en duda los principios básicos de la ética, de la humanidad y derechos humanos. Más bien serán drones en cuerpos humanoides al servicio del poder y del dinero de pocos, o sea la destrucción del mundo creado.

Como dice Hernández op cit el discurso decolonial es un accionar ético, “lejos está de ser un planteamiento unísono, se encuentra conformado por una multitud de voces críticas que abogan por fortalecer el hacer político de los pueblos, subvirtiendo la hegemonía del mercado por la prevalencia del derecho a la subsistencia y multiplicación de la vida”.

Ya Porter (2017) nos advierte : el movimiento transhumanista dejó de ser bastante pequeño o incluso marginal en filosofía y futurología, hoy está cobrando fuerza como movimiento cultural e intelectual, y se está convirtiendo cada vez más en una fuerza política global, es así que Zoltan Istvan, estableció el primer partido transhumanista nacional (el Partido Transhumanista de los Estados Unidos) en 2014 y se postuló para presidente en 2016, cofundó la Partido Transhumanista Global (TPG) a finales de 2014; y ya hay civiles organizaciones paraguas de la sociedad en todos los continentes diseñadas para apoyar y coordinar partidos políticos transhumanistas a nivel nacionales.

Rico (2024) cataloga al transhumanismo como el ultimo riesgo catastrófico existencial de esta civilización que tiene toda la capacidad de producir un Estado parecido al del nazismo pero en el que esta vez, -dice- la vida inferior no serán unos cuantos judíos, sino toda vida humana menos inteligente que un posthumano superinteligente. Y basa su razonamiento en primer lugar porque la inteligencia siempre ha sido estandarte de batalla en todas la guerras, y considera que esta vez no será una excepción, de tal manera que la humanidad podría estar a puertas de un genocidio masivo, ejercido mediante el uso de esta biotecnología por los que gobiernan y se consideren los mejores, más aptos y capacitados, superinteligentes y resistentes y la consecuencia será que la vida humana orgánica será vista como un paso atrás en la evolución. Rico sustenta esta afirmación derivada de un texto de Bostrom del 2002 donde este nos advierte de otro riesgo que podría amenazar la existencia humana: el surgimiento de un régimen totalitario intolerante que lleve a la subyugación, esclavitud u opresión desde un grupo que así mismos se consideren mejores y más aptos, hacia un grupo que ellos mismo consideren inferior, restándoles la dignidad y por tanto los derechos humanos universales; aun cuando destaca que Bostrom no menciona el hecho de que la supremacía se germine en el transhumanismo, evitando así hablar y asumir las responsabilidades de toda índole y las previsiones éticas y de derechos humanos que les corresponde.

Queremos concluir con algunos aportes de Flores (2014) para la educación ética y decolonial:

Considerar la colonialidad como un régimen biopolítico y la descolonización como una forma de (des)aprendizaje de todo lo impuesto y asumido por la colonización y deshumanización. Ese cambio o transformación social tiene que ser llevado a cabo por los mismos colonizados, se trataría de una pedagogía propia de auto determinación y auto-liberación (Flores cfr Walsh, 2008).

El reto es decolonizar mediante la educación y la socioformación ética. El biopoder que actuó y actúa tanto sobre el “mundo de la vida”, como sobre “la vida del mundo”, sobre la vida de las personas (como cuerpo- sujeto-ser viviente humano) y sobre la vida de su entorno vital (ambiente o contexto bio-socio-económico-político-cultural). 

María Antonieta Muhammad Mejía. Componente Docente Básico en Educación Universitaria ULA (2019). Especialista en Gerencia Cultural- UNESR (2005). Licenciada en Administración Comercial, UCLA (1988). Experiencia profesional diversificada en gerencia administrativa, de mercadeo y cultural, en medios de comunicación impresa y audiovisual de empresas privadas y en Consultoría externa. Gerente de Mercadeo Universidad Fermín Toro TV. Producción editorial y audiovisual y diseño de estrategias comunicacionales y culturales: Para TV Serie “Lara Tierra de Oportunidades” y Multimedia sobre Lara: 32 autores, promoviendo valores económicos, culturales, sociales, geográficos, turísticos de la región (Proinlara). Promotora Editorial del libro “Barquisimeto Tierra de Encuentros” (Conac, Proinlara, Central Banco Universal, Fundación para la Cultura Urbana.). Miembro del Comité Organizador I Congreso de Emprendedores y Rueda de proyectos de la Universidad Yacambú y Proinlara y Jurado Premio Universia Innovatividad Universitaria Eureka 2004, Universidad Yacambú.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BioeticaWeb. (2023) Transhumanismo: críticas respondidas – Recuperado de: <https://www.bioeticaweb.com/?print-my-blog=1&post-type=post&sta...>
- Cortina, Adela. (2000-2001). La Manida Palabra Ética. Revista Contrastes. Monográfico • Voluntariado-2001. Universidad de Valencia, España. Recuperado de: <https://www.uv.es/~fores/contrastes/quince/cortina.html>
- Dussel, Enrique. (1977) *Filosofía de la Liberación*. Recuperado de: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/otros/20120227024607/filosofia.pdf>
- Dussel, Enrique. (2019). 14 Tesis de Ética. Desarrollo de la Ética de la Liberación. Conferencia magistral del filósofo y activista, mexicano de origen argentino, en Casa América Catalunya, sobre su libro “Ética de la Liberación, Hacia la esencia del pensamiento crítico”. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=dni4elVG5TA&t=3547s>
- Flores, Graciela. (2014). *Bios, poder y política. Una perspectiva desde el enfoque decolonial crítico de la Educación*. Revista Educación. Año 5 N°7 . Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata. Recuperado de : https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1001
- Gandarilla, José. (2023) *Conversando con Jose Pepe Gandarilla sobre su libro “Colonialismo neoliberal: modernidad, devastación y automatismo de mercado”*, (2018), docente de la UNAM, México y directivo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=GkcCgS6xoLo>
- González, Indira. (2023) Transhumanismo: una reflexión desde las Humanidades. Revista Estudios, ISSN-e 1659-3316, ISSN 1659-1925, N°. 47 (diciembre 2023 - mayo 2024), 2023, págs. 95-118. Universidad de Costa Rica. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9053694>
- Grosfoguel, Ramón. (2012). *El concepto de «racismo» en Michel Foucault y Frantz Fanon: ¿teorizar desde la zona del ser o desde la zona del no-ser?* Tabula Rasa, núm. 16, enero-junio, 2012, pp. 79-102 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia
- Grosfoguel, Ramón. (2014). *De la crítica poscolonial a la crítica descolonial*. Conferencia ofrecida por el doctor Ramón Grosfoguel, profesor de la Universidad de Berkeley, en el marco del seminario internacional de Pensamiento contemporáneo organizado por la VRI de la Universidad del Cauca y la Maestría en Estudios Interdisciplinarios del Desarrollo. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=I-plfyOLE_ek
- Hernández, Oswaldo. (2018) La Ética Decolonial como propuesta emancipadora frente a los modos de Gobierno de la Modernidad. Revista de Filosofía, N° 88, 2018-1, pp 41-72. Universidad del Zulia Facultad de Humanidades y Educación Centro de Estudios Filosóficos “Adolfo García Díaz” Maracaibo – Venezuela. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/31269>
- Hottois, Gilbert. (2013) *Humanismo, Transhumanismo, Posthumanismo*. Traducción del francés al español: Daniela Pabón y Gustavo Chirolla Ospina. Universidad El Bosque • Revista Colombiana de Bioética. Vol. 8 No 2 • Julio-diciembre de 2013

- Lendman, Stephen. (2017) 72nd Anniversary of Hiroshima's Gratuitous Mass Murder. Recuperado de: <https://www.paulcraigroberts.org/2017/08/06/52581/>
- Pascucci, Dante Pino. (2005) La Salud como Derecho Humano. Fundación Editorial El perro y la rana- Ministerio de la Cultura Materia: Derecho laboral. social. educativo. cultural Publicado:2008-05-05 ISBN 978-980-7163-73-6 Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/47945>
- Pascucci, Dante Pino.(2011) Postmodernidad, Ética y Bioética. Revista del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y tecnológico y de las Artes. Edición especial Enero -diciembre 2011 No.23-24 Recuperado de : <https://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/36424/articulo13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pascucci, Dante Pino.(2014) *A propósito de Jean Baudrillard simulacra-and-simulation/* investigación N° 27- 28 <http://0ducks.wordpress.com/2014/12/14/jeanbaudrillard->
- Piedra, Jonathan. (2017) Transhumanismo: un debate filosófico Praxis. revista de Filosofía N° 75 Enero – Junio 2017 Universidad Nacional de Costa Rica. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6447361.pdf>
- Porter, Allen. (2017). Bioethics and Transhumanism. Journal of Medicine and Philosophy, 42: 237–260, 2017 Rice University, Houston, Texas, USA Recuperado de: <https://academic.oup.com/jmp/article/42/3/237/3817401>
- Rico, Luis. (2024). El transhumanismo como el último riesgo catastrófico existencial. Revista de Filosofía Vol. 41, N°109, 2024-3, (Jul-Sept.) pp. 40-54 Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela. Recuperado de: <https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/42885>
- Rodríguez, Pedro. (2014) *La Sociedad de los idiotas Informados, La Crisis Planetaria y la Humanidad Enferma*. Editorial Académica Española
- Rodríguez, Pedro. (2023) *La Sociedad de los idiotas Informados*. Del ciclo de debates del Grupo de Trabajo CLACSO “Capitalismo digital, Políticas Educativas y Pedagogías Críticas”. Recuperado de : <https://www.youtube.com/watch?v=uAH0iAjlUw&t=1629s>
- Sánchez, Johana. (2023) Desafíos de la justicia en la era de la inteligencia artificial. ¿Jueces humanos o máquinas? Recuperado de: <https://rebellion.org/jueces-humanos-o-maquinas/>
- Vásquez, Jorge (2015): Transhumanismo, neuroética y persona humana” (J. W. Vasquez del Aguila, E. Postigo Solana) – en *Rev. Bioet* 2015, 23 (3): 505 -12 Recuperado de <https://www.scielo.br/j/bioet/a/PjkgX9vsyg-NQv594FJnNHpQ/?format=pdf&lang=es>

¿Universidad-ciudad o ciudad-universidad?

¿University-city or city-university?

Antonio José Monagas

antoniomonagas@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-0847-5975>

Teléfono: + 58 416-674 -1310

Universidad de Los Andes

Facultad de Ciencias Económicas y Sociales

Escuela de Economía

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela



Recepción/Received: 27/05/2026

Arbitraje/Sent to peers: 29/05/2026

Aprobación/Approved: 17/06/2026

Publicado/Published: 31/07/2026

RESUMEN

Entrado el siglo XX, la universidad venezolana fue objeto de cuestionamientos que dejaban ver los problemas que el tiempo fue marcando en su historia. La Universidad de Los Andes, en Mérida-Venezuela, no escapó de consideraciones que contemplaban los vacíos académicos que fueron marcando las brechas que le profesaban. Sobre todo, el vulgo que veía a la Universidad alejada del rigor que muchos de ella presumían. No obstante, algunas consideraciones referían si la institución, dada su historia, calificaba como Universidad-Ciudad o Ciudad-Universidad. En virtud de tan interesante discusión, esta disertación busca -en lo posible- darle luces a tan bulliciosa contrariedad, valiéndose de ciertas apreciaciones o contemplaciones que con los años fueron adquiriendo notoriedad y sentando seriedad a dicho respecto. Y es lo que plasman las líneas que, a continuación, se desarrollan.

Palabras claves: Universidad, historia universitaria, merideñidad, acervo, desarrollo regional, progreso, crecimiento, cultura social, América Latina, Mérida, arraigo cultural, Consejo Universitario.

ABSTRACT

As the 20th century began, the Venezuelan university was subject to questioning that revealed the problems that time had marked in its history. The University of Los Andes, in Mérida-Venezuela, was not exempt from considerations that contemplated the academic gaps that were marking the gaps that they would say to him. Above all, the common people saw the University as far removed from the rigor that many of its members boasted about. However, some considerations referred to whether the institution, given its history, qualified as a University-City or a City-University. In light of this interesting discussion, this dissertation seeks - as far as possible - to shed light on this noisy contradiction, using certain assessments or considerations that over the years have gained notoriety and established seriousness in this regard. And that is what the following lines reflect.

Keywords: University, university history, merideñidad, heritage, regional development, progress, growth, social culture, Latin America, cultural roots, University Council, Mérida.

PREFACIO A UN CICLO DE HISTORIA UNIVERSITARIA

Luego de la fundación de Mérida, hecho éste acontecido en octubre de 1558, pasaron casi doscientos cincuenta años para que comenzara a irradiarse un hermoso proyecto en el cual se apuntaló no sólo su expansión como ciudad, sino también su desarrollo como entidad regional. Asociado también a la dinámica de dicho proyecto, el tiempo se convirtió en excelso testigo de todo cuanto ello fungió como incentivo de propuestas personales y familiares que devinieron en el mejor impulso que determinó la presencia de una ciudad agraciada por la generosidad y la benevolencia que se exaltó en su gente, como virtud y condición.

Ese proyecto que en un principio fue conocido como Real Universidad de San Buenaventura de Mérida de los Caballeros, instituida por decreto de la Junta Patriótica Conservadora el 21 de septiembre de 1810, comenzó a sumirse entre los valores acogidos por la merideñidad. Y aunque cada época configuraba situaciones históricas diferentes, desde entonces la Universidad siempre motivó el orgullo de extraños y nativos para exhortar las cualidades de la institución en medio de las más agrestes circunstancias. Con los años, cada mensaje incitado por la causa académica era demostrativo del afecto que se engendró alrededor de la vida que sus distintos momentos animaron.

Tan intenso fue el grado de arraigo de los sentimientos que la Universidad despertó en la gente que –desde afuera o desde adentro– la conocía, que el eximio escritor Mariano Picón Salas escribió en el Diario “El Vigilante”, el 31 de marzo de 1955, que la Universidad de Los Andes “es el gran proyecto histórico de Mérida”. Más aún, condicionó tanto el carácter del merideño, para bien de su gentilicio, que por su efecto se sembró un profundo aforismo que, con el devenir de los años, se hizo alma, vida y pensamiento: “Mérida es una Universidad con una ciudad por dentro”.

Hoy, cuando el tiempo dispone el rumbo de la vida hacia la cima de una segunda década del siglo XXI, la Universidad de Los Andes se alza con sus capacidades y potencialidades, entre pesadas desavenencias, para exponer ante el mundo entero su fuerza y vitalidad toda vez que se tiene el empeño de “hacer de esta buena Universidad, una gran Universidad”.

Sobre este particular, no cabe duda en afirmar que la Universidad de Los Andes luce diferente debido a distintas razones. Primeramente, porque Mérida, la ciudad que la albergó desde sus inicios, somatizó su crecimiento y, por tanto, llegó a construirse al paso que la Universidad fue consolidándose organizacional e institucionalmente. Segundo, porque la expansión de la Universidad representó para Mérida uno de los factores a partir de los cuales la ciudad fraguó su cultura lo cual hizo que se convirtiera en ciudad estudiantil. Y, en consecuencia, en ciudad universitaria. Tanto que puede decirse, en función de observar diseminada la Universidad a lo largo y ancho de la ciudad, que por doquier se respira aire universitario impregnado de calor de aula, pero también de la fertilidad propia de sus laboratorios. Tercero, porque para los merideños la vida corre en conjugación con la movilidad que le imprime la Universidad de Los Andes a la ciudad.

UNA VISIÓN EN RETROSPECTIVA

Este modo de apreciar el mundo desde la particular perspectiva universitaria que sólo puede vivificarse desde las alturas merideñas, hace de dicha realidad una sinonimia entre Mérida y Universidad. Ha sido tal su capacidad de asimilación social, espiritual y culturalmente, que su relación ha alcanzado otras ciudades. Por consiguiente, Trujillo, San Cristóbal, Barinas, Guanare y Valle de

la Pascua se vieron tentadas a emular la reunión entre factores y actores fundamentales de la vida política en provecho del acervo científico, humanístico y tecnológico regional.

Por tan trascendental razón, la Universidad extendió sus brazos para cobijar sentimientos y esperanzas de quienes han buscado situarse en el plano universitario para otear posibilidades reales de coadyuvar al desarrollo regional y nacional. Así es y ha sido la Universidad de Mérida, la Universidad de Los Andes.

Indiscutiblemente, desde sus inicios esta Universidad ha acuñado un prestigio que le ha valido la capacidad necesaria para asentar un papel ante la comunidad merideña, en la sociedad venezolana e internacional. Supeditada, por supuesto, a los diversos embates políticos y económicos que ha padecido la nación en virtud de las ejecutorias asumidas por las distintas formas de gobierno que han trazado las políticas públicas por las cuales el país ha dirigido sus cursos de acción.

Desde entonces, la Universidad se convirtió en uno de los actores fundamentales de Mérida, al lado de la Iglesia Católica y de la cúpula gubernamental regional por cuanto supo comprender el carácter macro que, como sujeto político-social, debía encarnar a los fines de afrontar los distintos desafíos académicos que el devenir le depararía. Así, la institución universitaria merideña comenzó a conocer los diferentes trayectos que representaba el hecho de arrogarse la responsabilidad de llevar adelante cada decisión que comprometiera su función académica.

De ser una incipiente Casa de Estudios con “(...) la facultad para conferir todos los grados menores y mayores en Filosofía, Medicina, Derecho Civil y Canónico y en Teología” (Fundación Polar; 1997; p.128), paseándose por la situación vivida de funcionar escasamente “(...) en 1904 con 29 profesores y 95 estudiantes” (Ibídem; p.129), logró desarrollarse institucional y académicamente al punto que, para principios del siglo XXI, su crecimiento le permite mostrarse entre las universidades más consolidadas de América Latina.

A lo largo de su existencia, la Universidad de Los Andes vino enraizándose no sólo mediante el apego a importantes tradiciones y costumbres locales y regionales por lo que su personalidad académica bien supo reflejar los sentimientos más recónditos del merideño. También, a través del significado que han regido las distintas tendencias sociales, políticas y económicas, regionales y nacionales, lo cual le ha valido posibilidades de interpretarlo desde la fuente del proceso enseñanza-aprendizaje para traducirlo así en razones para la acción orientadora que ha emprendido ante la sociedad venezolana.

El dictado en el imaginario colectivo de que Mérida es “(...) una Universidad con una ciudad por dentro”, se hizo pensamiento y corazón luego de haberse comprendido el grado de insondable compenetración que se ha intentado establecer entre ambas realidades. Y en efecto, el determinante histórico de Mérida ha sido, indiscutiblemente, su Universidad. Pero, además, ha sido el pivote desde donde se ha impulsado su agrandamiento y el escenario en el cual han ensayado importantes propuestas que le han permitido su reconocimiento como ciudad potenciada por una naturaleza envidiable e incomparable. Pero al mismo tiempo debe aducirse que la Universidad ha vivido momentos críticos. Entre otros, deberá admitirse que en el paroxismo político del siglo XX fue envuelta y sacudida por las crisis de entonces que luego vinieron a convulsionar las instituciones nacionales toda vez que América Latina no supo responder de forma efectiva a los efectos de las vorágines económica y política que se propagaron.

LA UNIVERSIDAD QUE ENVOLVIÓ A UNA CIUDAD

La idea de que “Mérida es una Universidad con una ciudad por dentro”, igualmente le ha valido razones a su gente para magnificar la relación entre Mérida y su Universidad en virtud de ciertas situaciones que revelan la imbricación que pudiera establecerse entre ambas realidades. No obstante, a decir por algunas vocerías, las cosas no suceden exactamente de esa forma. Es decir, muchas veces, la Universidad ni reconoce a Mérida y por yuxtaposición, la ciudad tampoco considera a su Universidad lo cual, históricamente, puede explicarse. De hecho, hay quienes aseguran que Mérida sin la Universidad se hubiese consolidado a partir de otras áreas de desarrollo que, de alguna manera, habrían fungido como focos de atracción a diversos factores de la economía. Habida cuenta que Mérida, por naturaleza, está situada en una zona caracterizada por un vasto potencial agrícola y turístico, generadora de condiciones estéticas, lo cual sobrepasa la oferta de otras regiones del país con similitud de condiciones.

En el plano de esas realidades que desde los años 70 no sólo se manifestaron como el agotamiento del modelo de desarrollo, sino además como:

(...) una crisis del tipo de dominación, tanto como del tipo de dominación vigente” (De la Cruz; 1998; p.15), sucumbió la Universidad venezolana. Por supuesto, arrastrada por la inercia sociopolítica de entonces. Además que no pudo recuperarse, al extremo que Ernesto Mayz Vallenilla, escribía sobre el “Ocaso de las Universidades” a manera de hacer ver que ni siquiera “es la organización ni su correspondiente funcionamiento administrativo el peor de los defectos que exhibe nuestro mal llamado Sistema de Educación Superior, sino que también es la anacrónica inflexibilidad y rigidez que de ello se origina para el diseño de los planes de estudio que integran sus carreras con la consiguiente carencia de oportunidades que confrontan los jóvenes. (Aut. cit.; 1984; p.17)

La ofuscación vivida por quienes han confundido la política universitaria con la micro-política o política de circunstancias o coyunturas, siguió repercutiendo indefectiblemente en la posibilidad de construir escenarios universitarios en los cuales la pretendida “búsqueda de la verdad” adquiriera su verdadero sentido y dimensión. Pero aludir dudas sobre si, en verdad, Mérida es una Universidad con una ciudad por dentro, indiscutiblemente pasa por distintos niveles de discusión. No obstante, uno de ellos se refiere a todos aquellos procesos que comprometen la extensión universitaria en función de su importancia y trascendencia.

Por consiguiente, mientras que su concepción siga viéndose sesgada por visiones mezquinas, la Universidad dejará de interpretar el clamor de la ciudad para convertirlo en parte de ella mediante acciones que respondan al llamado de la merideñidad y a su idiosincrasia. Desconocer la necesidad de emprender propuestas dirigidas a exaltar sus capacidades de cara a las necesidades inmediatas locales y regionales, intra e interinstitucionales, es alentar una Universidad que, al aislarse de una ciudad cuyo entusiasmo le permita emprender propósitos que dignifiquen su gente y exhorten sus tradiciones y costumbres, podría profundizar fracturas acumuladas y brechas potenciales que retrasarían la consecución de objetivos de largo aliento sobre los cuales se depara el futuro de la institución académica.

ANTE UNA ENTRAÑABLE VINCULACIÓN

En virtud de la situación sobre la cual se cimienta la funcionalidad académica merideña, debe admitirse que la relación ciudad-universidad precede y preside la condición histórica y cultural que caracteriza a Mérida por encima de cualquier otra ciudad de Venezuela. Incluso, de América Latina. Desde luego, esta condición, en algunos momentos, se ha visto dificultada por causa de recurrentes

agresiones político-económicas que han afectado posturas y, por tanto, degradado comportamientos cuyos resultados han incidido en descompensar el nivel de concienciación que, ante valores y principios universitarios, se han tenido como razones de lucha social y reivindicación institucional.

Sin embargo, actualmente, ha renacido esa necesidad de fundamentar la Universidad de Los Andes como institución integradora de visiones capaces de proyectar a Mérida entre las ciudades con mayor arraigo cultural. Pero más aún, con suficiente fuerza cognitiva para hacer trascender sus potencialidades en lo científico, tecnológico y humanístico.

Es así como el Acuerdo del Consejo Universitario de la Universidad del Zulia, hizo una señera exaltación sobre el Sesquicentenario de la fundación de la Universidad de Los Andes. Al respecto refería que

en la transformación económica y moral de Mérida gravita conscientemente su ilustre Universidad que cada vez más ha ido adaptándose a los imperiosos reclamos de la hora. Esa situación es centro de convergencia irradiación de vocaciones puras y formas elevadas del saber. A la sombra de sus prestigiosos claustros, caravanas de estudiantes de todos los puntos cardinales del país han levantado su tienda para beber a grandes sorbos en las fuentes de aquella densa cultura. (Revista de la Universidad del Zulia; En: López Bohórquez; 211; pp.235-236)

Definitivamente, Mérida se hizo ciudad para albergar su Universidad. Sería casi un exabrupto considerar lo contrario, puesto que la ciudad se desarrolló a partir de la presencia e incidencia de la institución universitaria. Indiscutiblemente, esa relación alcanzó tal grado de compenetración e identificación, que por su causa se avivó un hermoso y profundo sentimiento que se patentizó a nivel de calle, de escuelas, de plazas y de cualquier circunstancia que posibilitara toda expresión universitaria como una forma de ilustrar el orgullo de convivir en franca concordancia con la Universidad de Los Andes. Ello, por supuesto, vino configurándose como parte del temperamento merideño.

Desde muchos destinos, la Universidad de Los Andes empezó a manifestarse como la Casa de Estudios Superiores que bien sabía recibir a quienes llegaban a ella con la desnuda finalidad de formarse profesionalmente para entonces integrarse a los procesos de desarrollo económico y social que habrían de reclamar la participación de universitarios cabalmente preparados. Todo ello contribuyó a asentar la imagen de una institución universitaria que fue agrandándose en la medida que las sucesivas generaciones de niños y jóvenes recreaban en sus sueños la idea de convertirse en los científicos, humanistas, tecnólogos y artistas que la Universidad era capaz de inducir a través del trabajo académico que desde siempre vino procurando.

Cada padre o madre que ha conocido y reconocido la significación de la Universidad, hace lo imposible porque su hijo egrese de sus aulas armado del conocimiento, pero también de la capacidad social que sólo el grado universitario puede brindar.

La condición de universitario se constituyó así en un valor de trascendental importancia lo cual, sin duda, ha sido comprendido por quienes han vivido, de alguna manera, la Universidad. Quizás, más por la cercanía o proximidad a ella que por otra razón. De cualquier forma, esa querencia se tradujo en parte de un comportamiento social por el cual se buscó favorecer la fragua universitaria en su condición de institución baluarte de la educación, la ciencia y la cultura.

Con el tiempo, la Universidad adquirió una especie de imantación cuya fuerza le permitió no sólo atraer personas dispuestas a entregarse al estudio sino también enamorar actitudes y aptitudes tanto como ilusiones y expectativas de quienes se atrevieran a cerrar filas en sus predios. Tal fue así, que ello devino en una condición espiritual que se irrigó desde Mérida hacia toda la región andina, primeramente.

Luego, se proyectó hacia todo el país alcanzándose de esa forma una comunión maravillosa entre la cultura social del venezolano, y especialmente del merideño, y la Universidad de Los Andes.

Después de haber tramontado por los avatares y desatinos que se han replicado en los pasillos universitarios, en razón de similares problemas nacionales que se han propagado ante los propósitos expuestos por los trazados del desarrollo, la Universidad de Los Andes no ha dejado de lado los ideales que enmarcaron su creación en 1810 cuando su acta de constitución declaró su apego a la libertad, la solidaridad y a los principios de justicia social. Dichos objetivos se hicieron piel, mente y corazón en cada uno de quienes vivieron y viven la Universidad.

COLOFÓN EN UN TIEMPO

Actualmente, la Universidad de Los Andes ha implantado una cultura propia afincada en valores que exaltan el sentido de la realidad, la dignidad, el optimismo, el entendimiento y la cooperación. Su dinámica funcional le lleva a divulgar esas razones como factores de desempeño institucional lo cual anima en el merideño una necesidad de pensar la Universidad como parte de su mundo. De ese merideño que se honra de saber –a consciencia– que la ciudad que le vio nacer, igualmente comparte su crecimiento y desarrollo con la Universidad de Los Andes. De ese merideño que en algún momento habría expresado: “Jamás podrás saborear con tanta avidez la vida, si acaso no has conocido las excepcionales bondades de la Universidad de Los Andes cuando de brindarle al merideño sus fuerzas se trata”

De Mérida podría decirse mucho. Pero de todo lo que de ella pudiera expresarse, una sola cosa pareciera anclarse en el tiempo para presentarse como la razón que mejor ha reforzado el significado de merideñidad. Y es la Universidad de Los Andes.

De hecho, no hay lugar donde no se reconozca o se desconozca que ciertamente es la institución que más le ha brindado a Mérida. En efecto, la Universidad le ha obsequiado a Mérida no sólo consciencia, valores y determinaciones a partir de las cuales la ciudad, tanto como la región, se ha crecido para bien de Venezuela. También, la Universidad de Los Andes ha sido prolífica cuando le ha deparado al país las capacidades intelectuales y profesionales de las cuales ha dependido parte importante de su desarrollo, progreso y crecimiento.

No hay día en que la ciudad deje de celebrar, de alguna manera, la presencia de su Universidad. Aun cuando acá también la regla tiene su excepción ya que sería inconcebible asentir lo primero en el plano de las emociones, las pasiones y las naturales rivalidades que, algunas veces, se tornan en factores de discordia o en causas de desencuentro. Pero aún así, el ritmo de la ciudad lo sigue marcando la funcionalidad universitaria puesto que la dinámica institucional se supedita siempre al carácter vehemente inducido por la gente que hace vida académica desde cualquier nivel o posición.

Indiscutiblemente, resulta contagiante vivir la ciudad en momentos de gloria estudiantil cuando importantes contingentes celebran su grado universitario. Definitivamente, Mérida aprendió a vibrar con la algarabía de las caravanas que se desplazan a lo largo y ancho de su geografía citadina, al son de estruendosas músicas que casi ponen a bailar a todos quienes la disfrutan desde algún punto o esquina de la ciudad. Concomitante con estas festividades universitarias, habrá que destacar las noches de fiestas que por momentos llegan a paralizar la ciudad en virtud de la afluencia de familiares que vienen a compartir el gozo académico que significa el término de los distintos procesos de formación profesional.

Más aún, Mérida vive momentos extraordinarios que sólo son el resultado de la presencia de la Universidad de Los Andes. Así, puede entonces aludirse a las numerosas reuniones, congresos,

jornadas, simposios, conversatorios y de toda expresión de acercamiento en función de la necesidad inminente de debatir importantes temas de todo orden científico, humanístico y tecnológico. La organización y animación de dichos eventos, naturalmente es pautaada como actividad de reiterado acercamiento desde los intramuros académicos para beneficio del conocimiento universal.

No hay duda del significado que tiene la Universidad de Los Andes para Mérida, fundamentalmente. La historia contemporánea lo demuestra y bien lo explica. Por tanto, así como dice la sentencia popular que “el sol no se puede tapar con un dedo”, igualmente la Universidad no se puede esconder en la valija de quien pretende relegar sus bondades. Por todos lados resuena el eco universitario, la resonancia de su vida marcada por el calor de una juventud que nunca envejece porque siempre sus aulas se hallan desbordantes de una muchachada fresca, rebelde y estudiosa.

Es evidente pues que Mérida es una ciudad que vive para su Universidad. Tanto que, por su resultado, se alienta una especie de simbiosis entre Mérida y su Universidad lo cual es fuente de múltiples comportamientos sociales que han venido reproduciéndose para entonces poner a los cuatro vientos la imagen y la idea de una ciudad universitaria o de una universidad con una ciudad por dentro.

De manera que, desde cualquier perspectiva, Mérida se confunde con la Universidad de Los Andes lo cual luce igual cuando se afirma que la Universidad de Los Andes se confunde con Mérida y en cuya relación se apuntala una cultura tan singular que sólo la experimenta quien vive la Universidad o quien vive la ciudad.

Antonio José Monagas. Prof. Titular-Activo Universidad de Los Andes. Maestría en Ciencias Políticas (ULA); Maestría en Planificación del Desarrollo (UCV); Doctorado Ciencias del Desarrollo (UCV); Especialización en Gerencia Pública (Instituto Venezolano de Planificación - CORDIPLAN); Diplomado Internacional en Avances Gerenciales en Administración Pública. Cátedras Libres Naciones Unidas. Diplomado en Derechos Humanos (ULA); Programa de Altos Estudios en Gobernabilidad y Gerencia Política (CAF-The George Washington University - UCAB. Autor de textos publicados por Fundación Polar-UCAB, USM, ULA, UCLA, CIV, Congreso de la República - Venezuela y CRESALC-UNESCO. Columnista regular de El Universal - Caracas, RunRun.es, Efecto Cocuyo.com, Analítica.com, Noticiero Digital, Comunicación Continua, Crítica.com, Diario Frontera y Memoria Educativa-Google Scholar

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- De la Cruz, Rafael (1998) Venezuela en busca de un nuevo Pacto Social. Alfadil/Trópicos, UCV. Caracas.
- Fundación Polar (1997) Diccionario de Historia de Venezuela. Tomo IV, Caracas.
- Mayz Vallenilla, Ernesto (1984) El Ocaso de las Universidades Monte Ávila Editores. Caracas.
- Revista de la Universidad del Zulia (1960) Año 3, N°11, Maracaibo. En: López Bohórquez, Alí Enrique (2011) La Fundación de la Universidad de Los Andes, 21 septiembre de 1810. Universidad de Los Andes. Mérida.

Declaración sobre Inteligencia Artificial Inclusiva y Sostenible para las personas y el planeta. Organización de las Naciones Unidas, ONU

Declaration on Inclusive and Sustainable Artificial Intelligence for people and planet. United Nations Organization

Cumbre de Acción sobre IA copresidida por Francia e India
París, 10, 11 de febrero de 2025



DECLARACIÓN SOBRE INTELIGENCIA ARTIFICIAL INCLUSIVA Y SOSTENIBLE PARA LAS PERSONAS Y EL PLANETA

1. Participantes de más de 100 países, incluyendo líderes gubernamentales, organizaciones internacionales, representantes de la sociedad civil, el sector privado y las comunidades académicas y de investigación, se reunieron en París los días 10 y 11 de febrero de 2025 para celebrar la Cumbre de Acción sobre IA. El rápido desarrollo de las tecnologías de IA representa un cambio de paradigma importante, que impacta a nuestros ciudadanos y sociedades de muchas maneras. En línea con el Pacto de París por las Personas y el Planeta, y los principios de que los países deben ser dueños de sus estrategias de transición, hemos identificado prioridades y lanzado acciones concretas para promover el interés público y cerrar las brechas digitales acelerando el progreso hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Nuestras acciones se basan en tres principios principales: ciencia, soluciones - centradas en modelos de IA abiertos que cumplan con los marcos nacionales - y estándares de políticas, en línea con los marcos internacionales.
2. Esta Cumbre ha puesto de relieve la importancia de reforzar la diversidad del ecosistema de la IA. Ha establecido un enfoque abierto, multiactor e inclusivo que permitirá que la IA se base en los derechos humanos, esté centrada en las personas, sea ética, segura y confiable, al tiempo que subraya la necesidad y la urgencia de reducir las desigualdades y ayudar a los países en desarrollo a fortalecer sus capacidades en inteligencia artificial.
3. Reconociendo las iniciativas multilaterales existentes sobre IA, incluidas las resoluciones de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el Pacto Digital Mundial, la Recomendación de la UNESCO sobre la ética de la IA, la Estrategia Continental de IA de la Unión Africana y las obras de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Consejo de Europa y la Unión Europea, el G7, incluido el Proceso de IA de Hiroshima, y el G20, hemos afirmado las siguientes prioridades principales:
 - Promover la accesibilidad a la IA para reducir las brechas digitales;
 - Garantizar que la IA sea abierta, inclusiva, transparente, ética, segura y confiable, teniendo en cuenta los marcos internacionales para todos;
 - Impulsar la innovación en IA creando las condiciones para su desarrollo y evitando la concentración del mercado que impulsa la recuperación y el desarrollo industrial;

- Fomentar el despliegue de la IA que configure positivamente el futuro del trabajo y los mercados laborales y brinde oportunidades para el crecimiento sostenible
- Lograr que la IA sea sostenible para las personas y el planeta;
- Reforzar la cooperación internacional para promover la coordinación en la gobernanza internacional.

Para cumplir con estas prioridades:

- Los miembros fundadores han lanzado una importante plataforma e incubadora de IA de interés público para apoyar, potenciar y reducir la fragmentación entre las iniciativas públicas y privadas existentes en materia de IA de interés público, así como para abordar la brecha digital. La Iniciativa de IA de interés público sustentará y respaldará bienes públicos digitales, asistencia técnica y proyectos de desarrollo de capacidades en datos, desarrollo de modelos, apertura y transparencia, auditoría, computación, talento, financiación y colaboración, con el fin de apoyar y cocrear un ecosistema de IA confiable que promueva el interés público de todos, para todos y por todos.
 - Por primera vez en una Cumbre y con la participación de múltiples actores, hemos abordado cuestiones relacionadas con la IA y la energía. Este debate ha propiciado el intercambio de conocimientos para fomentar las inversiones en sistemas de IA sostenibles (hardware, infraestructura, modelos), la promoción de un diálogo internacional sobre la IA y el medio ambiente, la creación de un observatorio sobre el impacto energético de la IA en colaboración con la Agencia Internacional de Energía y la presentación de innovaciones de IA respetuosas con el medio ambiente.
 - Reconocemos la necesidad de ampliar nuestro conocimiento compartido sobre el impacto de la IA en el mercado laboral, mediante la creación de una red de observatorios, para anticipar mejor las implicaciones de la IA en los lugares de trabajo, la formación y la educación, y para utilizar la IA para fomentar la productividad, el desarrollo de habilidades, la calidad, las condiciones laborales y el diálogo social.
4. Reconocemos la necesidad de diálogos inclusivos entre múltiples partes interesadas y de cooperación en materia de gobernanza de la IA. Subrayamos la necesidad de una reflexión global que integre, entre otros aspectos, cuestiones de seguridad, desarrollo sostenible, innovación, respeto del derecho internacional, incluido el derecho humanitario y el derecho internacional de los derechos humanos, así como la protección de los derechos humanos, la igualdad de género, la diversidad lingüística, la protección de los consumidores y de los derechos de propiedad intelectual. Tomamos nota de los esfuerzos y debates relacionados con los foros internacionales donde se examina la gobernanza de la IA. Tal como se describe en el Pacto Digital Global adoptado por la Asamblea General de las Naciones Unidas, los participantes también reafirmaron su compromiso de iniciar un Diálogo Global sobre la Gobernanza de la IA y el Panel Científico Internacional Independiente sobre IA, y de armonizar los esfuerzos de gobernanza en curso, garantizando la complementariedad y evitando la duplicación.
 5. Aprovechar los beneficios de las tecnologías de IA para impulsar nuestras economías y sociedades depende del fomento de la confianza y la seguridad. Elogiamos el papel de la Cumbre de Seguridad de la IA de Bletchley Park y las Cumbres de Seúl, que han sido fundamentales para el avance de la cooperación internacional en materia de seguridad de la IA, y destacamos los compromisos voluntarios asumidos en ellas. Seguiremos abordando los riesgos que la IA representa para la integridad de la información y continuaremos trabajando en la transparencia de la IA.

6. Esperamos con interés los próximos hitos de la IA, como la Cumbre de Kigali, el 3er Foro Mundial sobre la Ética de la IA organizado por Tailandia y la UNESCO, la Conferencia Mundial de IA de 2025 y la Cumbre Mundial de IA para el Bien de 2025, para dar seguimiento a nuestros compromisos y continuar tomando medidas concretas alineadas con una IA sostenible e inclusiva.
7. Países signatarios
1. Armenia. 2. Australia. 3. Austria. 4. Bélgica 5. Brasil. 6. Bulgaria. 7. Camboya. 8. Canadá. 9. Chile. 10. China. 11. Croacia. 12. Chipre. 13. República Checa. 14. Dinamarca. 15. Yibuti. 16. Estonia. 17. Finlandia. 18. Francia. 19. Alemania. 20. Grecia. 21. Hungría. 22. India. 23. Indonesia. 24. Irlanda. 25. Italia. 26. Japón. 27. Kazajistán. 28. Kenia. 29. Letonia. 30. Lituania. 31. Luxemburgo. 32. Malta. 33. México. 34. Mónaco. 35. Marruecos. 36. Nueva Zelanda. 37. Nigeria. 38. Noruega. 39. Polonia. 40. Portugal. 41. Rumania. 42. Ruanda. 43. Senegal. 44. Serbia. 45. Singapur. 46. Eslovaquia. 47. Eslovenia. 48. Sudáfrica. 49. República de Corea. 50. España. 51. Suecia. 52. Suiza. 53. Tailandia. 54. Países Bajos. 55. Emiratos Árabes Unidos. 56. Ucrania. 57. Uruguay. 58. Vaticano. 59. Unión Europea. 60. Comisión de la Unión Africana. 

Última modificación: 26/12/2025

Reglamento Europeo de la Inteligencia Artificial. Unión Europea. 2024/1689. Objetivos, riesgos y obligaciones

European Regulation on Artificial Intelligence. European Union. 2024/1689. Objectives, Risks, and Obligations



CONTEXTO Y PLAZOS

El Diario Oficial de la Unión Europea (DOUE) del 12 de julio recoge la publicación del **Reglamento UE 2024/1689** del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, en el que se establece el **marco europeo de responsabilidades para empresas proveedoras y empresas usuarias de tecnologías de inteligencia artificial**, en función de sus riesgos potenciales en diferentes ámbitos, entre ellos el laboral, y su nivel de impacto.

Los **valores de la UE** de respeto de la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la democracia y el Estado de Derecho, así como de los derechos fundamentales de no discriminación, la protección de datos e intimidad y los derechos del niño, inspiran la letra de esta nueva norma, cuyo **objetivo es garantizar un uso ético y responsable de la inteligencia artificial**. **Ambos conceptos se traducen en obligaciones y responsabilidades** concretas para todos los actores implicados en la producción, comercialización, representación, uso y vigilancia de los sistemas de IA.

Los modelos de IA que operen en el ámbito del empleo, la gestión de trabajadores en las empresas y el acceso al autoempleo se definen dentro del grupo de los de alto riesgo, por lo que quedan sometidos a las obligaciones que en dicho Reglamento se contemplan.

PLAZOS

El Reglamento entra vigor a los 20 días de su publicación en el DOUE y será aplicable (salvo determinadas disposiciones) a partir del 2 de agosto de 2026, con las siguientes excepciones:

Prácticas prohibidas: a partir del 2 de febrero de 2025. **Seguridad de los productos:** a partir del 2 de agosto de 2025. **Sistemas de alto riesgo:** a partir del 2 de agosto de 2027.

ENFOQUE DE RIESGO BASADO EN VALORES

El texto de la norma es muy clara sobre cuál es su objetivo y cómo quiere conseguirlo:

- **Objetivo:** Aumentar la confianza en la IA y garantizar que esta tecnología respete los derechos fundamentales, los valores y la seguridad de los ciudadanos de la UE.

- **Procedimiento:** Estableciendo, para ello, un conjunto proporcionado y eficaz de normas vinculantes para los sistemas de IA basado en niveles de riesgos claramente definidos, con sus correspondientes obligaciones –incluidas las de transparencia– para los operadores pertinentes.

El enfoque de riesgo que refleja el Reglamento está inspirado por las Directrices éticas para una IA fiable, de 2019, elaboradas por el Grupo independiente de expertos de alto nivel sobre IA creado por la Comisión, que concluyeron formulando siete principios éticos a los que el RIA ahora añade una definición explícita:

1. **Acción y supervisión humana:** Se entiende que los sistemas de IA se desarrollan y utilizan como herramienta al servicio de las personas, que respeta la dignidad humana y la autonomía personal, y que funciona de manera que pueda ser controlada y vigilada adecuadamente por seres humanos.
2. **Solidez técnica y seguridad:** Los sistemas de IA se desarrollan y utilizan de manera que sean sólidos en caso de problemas y resilientes frente a los intentos de alterar el uso o el funcionamiento del sistema de IA para permitir su uso ilícito por terceros y reducir al mínimo los daños no deseados.
3. **Gestión de la privacidad y de los datos:** Los sistemas de IA se desarrollan y utilizan de conformidad con normas en materia de protección de la intimidad y de los datos, al tiempo que tratan datos que cumplen normas estrictas en términos de calidad e integridad.
4. **Transparencia:** Los sistemas de IA se desarrollan y utilizan de un modo que permita una trazabilidad y explicabilidad adecuadas, y que, al mismo tiempo, haga que las personas sean conscientes de que se comunican o interactúan con un sistema de IA e informe debidamente a los responsables del despliegue acerca de las capacidades y limitaciones de dicho sistema de IA y a las personas afectadas acerca de sus derechos.
5. **Diversidad, no discriminación y equidad:** Los sistemas de IA se desarrollan y utilizan de un modo que incluya a diversos agentes y promueve la igualdad de acceso, la igualdad de género y la diversidad cultural, al tiempo que se evitan los efectos discriminatorios y los sesgos injustos prohibidos por el Derecho nacional o de la Unión.
6. **Bienestar social y ambiental:** Los sistemas de IA se desarrollan y utilizan de manera sostenible y respetuosa con el medio ambiente, así como en beneficio de todos los seres humanos.
7. **Rendición de cuentas:** Supervisión y evaluación de los efectos a largo plazo en las personas, la sociedad y la democracia.

El enfoque de la UE con respecto a la inteligencia artificial se centra en la excelencia y la confianza, con el objetivo de impulsar la investigación y la capacidad industrial, garantizando al mismo tiempo la seguridad y los derechos fundamentales.

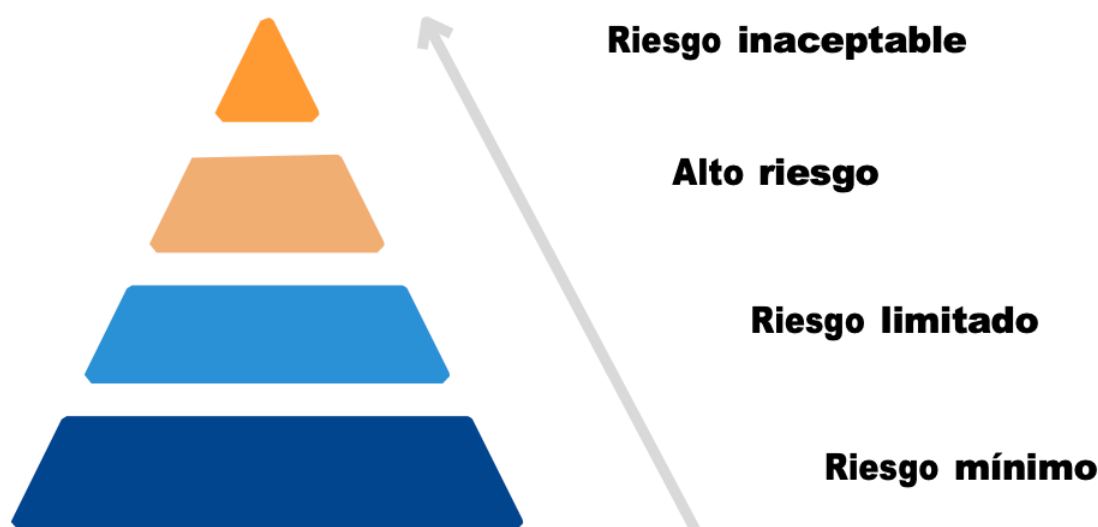
El logro de estos objetivos de confianza y excelencia, junto con los principios éticos antes mencionados, inspiran cuatro niveles de riesgo en función del impacto que el uso de la inteligencia artificial puede tener en los derechos antes referidos. Ver Pirámide de riesgo de la IA.

Riesgo inaceptable

Los que suponen una amenaza para las personas.

- **Manipulación cognitiva del comportamiento de personas o grupos vulnerables específicos:** por ejemplo, juguetes activados por voz que fomentan comportamientos peligrosos en los niños.
- **Puntuación o “scoring” social:** clasificación de personas en función de su comportamiento, estatus socioeconómico o características personales;

La pirámide de riesgo de la IA



Fuente: Estrategia Digital de la UE, 2024

- **Sistemas de identificación biométrica** en tiempo real y a distancia, como el reconocimiento facial.

Alto riesgo

Los que afectan negativamente a la seguridad o a los derechos fundamentales. Todos serán evaluados antes de su comercialización y a lo largo de su ciclo de vida. Se dividirán en dos categorías:

Los que se utilicen en productos sujetos a la legislación de la UE sobre seguridad de los productos, p. ej.: juguetes, aviación, automóviles, dispositivos médicos y ascensores.

Los pertenecientes a ocho ámbitos específicos que deberán registrarse en una base de datos de la UE:

- identificación biométrica y categorización de personas físicas, gestión y explotación de infraestructuras crítica,
- educación y formación profesional,
- empleo, gestión de trabajadores y acceso al autoempleo,
- acceso y disfrute de servicios privados esenciales y servicios y prestaciones públicas,
- aplicación de la ley,
- gestión de la migración, el asilo y el control de fronteras,
- asistencia en la interpretación jurídica y aplicación de la ley.

Riesgo limitado

Deben cumplir unos requisitos mínimos de transparencia que permitan a los usuarios tomar decisiones con conocimiento de causa. Ello significa que:

- los usuarios deben ser conscientes de cuándo están interactuando con la IA, incluidos los chatbots y los sistemas de IA que generan o manipulan contenidos de imagen, audio o vídeo.
- tras interactuar con las aplicaciones y habiendo reconocido su naturaleza artificial, el usuario puede decidir si desea seguir utilizándolas.

Riesgo mínimo

Todos los demás sistemas de IA pueden desarrollarse y utilizarse conforme a la normativa vigente sin otro tipo de obligaciones adicionales, pudiendo los proveedores adoptar voluntariamente las directrices para una IA digna de confianza y adherirse a códigos de conducta voluntarios.

IMPACTO EN LA GESTIÓN RH

El legislador europeo ha tenido especial celo en salvaguardar los valores de la UE de respeto de la dignidad humana, la libertad, la igualdad, la democracia y el Estado de Derecho, así como de los derechos fundamentales de no discriminación, la protección de datos e intimidad y los derechos del niño. Y pone especial foco en el ámbito del empleo, un derecho fundamental que no puede verse perjudicado por una aplicación de la IA que no garantice la igualdad de trato y la equidad en la toma de decisiones relacionadas con el acceso al empleo y el desarrollo profesional, y que socave la protección de los datos personales y la intimidad.

A este respecto, el Reglamento es explícito al afirmar que “deben clasificarse como de alto riesgo los sistemas de IA que se utilizan en los ámbitos del empleo, la gestión de los trabajadores y el acceso al autoempleo” y más concretamente en:

La contratación y la selección de personal en lo que atañe a los anuncios de empleo y en análisis, filtrado y evaluación de los candidatos, así como a la toma de decisiones de incorporación.

La toma de decisiones que afecten a las condiciones de las relaciones de índole laboral:

- condiciones de trabajo,
- promoción y desarrollo profesional,
- asignación de tareas basadas en el comportamiento o las características de la persona;
- supervisión o evaluación de las personas en el marco de las relaciones contractuales de índole laboral.

La rescisión de relaciones contractuales

Para todos ellos es importante señalar que las responsabilidades adquiridas lo son tanto para los objetivos (explícitos) del sistema de IA utilizado como para los que se pudieran derivar de su aplicación a un contexto específico (implícitos) sin ser intencional su hallazgo.

Además, y en base a los niveles de riesgo anteriormente explicitados, se prohíbe usar sistemas de IA en el ámbito laboral para inferir emociones o categorizar de manera biométrica a los trabajadores para obtener determinados datos sensibles.

OBLIGACIONES

De los responsables del despliegue de sistemas de IA de alto riesgo

Aunque los riesgos relacionados con los sistemas de IA pueden derivarse de su diseño, también pueden derivarse riesgos del uso que se hace de ellos. Por ello, los responsables del despliegue de un sistema de IA de alto riesgo desempeñan un papel fundamental a la hora de garantizar la protección de los derechos fundamentales, como complemento de las obligaciones del proveedor al desarrollar el sistema de IA.

Además, se encuentran en una posición óptima para comprender el uso concreto que se le dará al sistema de IA de alto riesgo y pueden, por lo tanto, detectar potenciales riesgos significativos que

no se previeron en la fase de desarrollo, al tener un conocimiento más preciso del contexto de uso y de las personas o los colectivos de personas que probablemente se vean afectados, entre los que se incluyen colectivos vulnerables.

- **Han de adoptar las medidas técnicas y organizativas adecuadas** para garantizar que utilizan dichos sistemas con arreglo a las instrucciones de uso que los acompañen.
- **Encomendarán la supervisión humana a personas físicas** que tengan la competencia, la formación y la autoridad necesarias.
- **Las obligaciones anteriores no afectan a otras obligaciones** que el Derecho nacional o de la Unión imponga a los responsables del despliegue ni a su libertad para organizar sus propios recursos y actividades con el fin de poner en práctica las medidas de supervisión humana que indique el proveedor.
- **Se asegurarán de que los datos de entrada sean pertinentes y suficientemente representativos** en vista de la finalidad prevista del sistema, en la medida en que ejerza el control sobre dichos datos.
- **Vigilarán el funcionamiento del sistema** basándose en las instrucciones de uso y, cuando proceda, informarán a los proveedores.
 - **Cuando tengan motivos para considerar que utilizar el sistema conforme a sus instrucciones puede dar lugar a que ese sistema presente un riesgo** informarán, sin demora indebida, al proveedor o distribuidor y a la autoridad de vigilancia del mercado pertinente y suspenderán el uso de ese sistema.
 - **Cuando detecten un incidente grave** informarán inmediatamente, en primer lugar, al proveedor y, a continuación, al importador o distribuidor y a la autoridad de vigilancia del mercado pertinente.
- **Conservarán los archivos de registro** que los sistemas de IA de alto riesgo generen automáticamente en la medida en que dichos archivos estén bajo su control, durante un período de tiempo adecuado para la finalidad prevista del sistema de IA de alto riesgo, de al menos seis meses, salvo que se disponga otra cosa en el Derecho de la Unión o nacional aplicable, en particular en el Derecho de la Unión en materia de protección de datos personales.
- Antes de poner en servicio o utilizar el un sistema en el lugar de trabajo, los responsables del despliegue que sean empleadores informarán a los representantes de **los trabajadores y a los trabajadores afectados** de que estarán expuestos a la utilización del sistema de IA de alto riesgo. A este respecto, el Reglamento explicita que “los proveedores y responsables del despliegue de sistemas de IA adoptarán medidas para garantizar que, en la mayor medida posible, su personal y demás personas que se encarguen en su nombre del funcionamiento y la utilización de sistemas de IA tengan un nivel suficiente de alfabetización en materia de IA, teniendo en cuenta sus conocimientos técnicos, su experiencia, su educación y su formación, así como el contexto previsto de uso de los sistemas de IA y las personas o los colectivos de personas en que se van a utilizar dichos sistemas”.
- Cuando proceda, **utilizarán la información facilitada para cumplir la obligación de llevar a cabo una evaluación de impacto** relativa a la protección de datos.
- **Cooperarán con las autoridades competentes** pertinentes en cualquier medida que éstas adopten.

Además, están obligados a realizar una evaluación de impacto para identificar los riesgos específicos para los derechos fundamentales de las personas o grupos de personas que puedan verse

afectados, y para identificar las medidas que deben adoptarse en caso de que se materialicen estos riesgos. Dicha evaluación se tendrá que realizar antes de desplegar el o los sistemas de IA de alto riesgo. A tal fin, la norma establece el siguiente contenido para dicha evaluación:

- **una descripción de los procesos del responsable del despliegue** en los que se utilizará el sistema en consonancia con su finalidad prevista;
- **una descripción del período de tiempo** durante el cual se prevé utilizar cada sistema de y la frecuencia con la que está previsto utilizarlo;
- **las categorías de personas físicas y colectivos que puedan verse afectados** por su utilización en el contexto específico;
- **los riesgos de perjuicio** que puedan afectar a las categorías de personas físicas y colectivos determinados por su uso en el contexto específico;
- **una descripción de la aplicación de medidas de supervisión humana**, de acuerdo con las instrucciones de uso;
- **las medidas que deben adoptarse en caso de que dichos riesgos se materialicen**, incluidos los acuerdos de gobernanza interna y los mecanismos de reclamación;
- **La obligación se aplicará al primer uso del sistema de IA de alto riesgo.** En casos similares, el responsable del despliegue podrá basarse en evaluaciones de impacto relativas a los derechos fundamentales realizadas previamente o a evaluaciones de impacto existentes realizadas por los proveedores. Si durante el uso del sistema de IA de alto riesgo el responsable del despliegue considera que alguno de los elementos enumerados ha cambiado o ha dejado de estar actualizado, adoptará las medidas necesarias para actualizar la información.
- Una vez realizada la evaluación, **el responsable del despliegue notificará sus resultados a la autoridad de vigilancia del mercado**, presentando el modelo cumplimentado que elaborará la Oficina de IA y que contendrá información detallada sobre los seis puntos anteriores. Dicho modelo de cuestionario será diseñado mediante una herramienta automatizada, a fin de facilitar que los responsables del despliegue cumplan sus obligaciones en virtud del presente artículo de manera simplificada.
- **Si ya se cumple cualquiera de las obligaciones establecidas** mediante la evaluación de impacto relativa a la protección de datos realizada con arreglo al artículo 35 del Reglamento (UE) 2016/679 o del artículo 27 de la Directiva (UE) 2016/680, la evaluación de impacto relativa a los derechos fundamentales a que se refiere el apartado 1 del presente artículo complementará dicha evaluación de impacto relativa a la protección de datos.

De los proveedores de sistemas de IA de alto riesgo

- Velarán por que sus sistemas de IA de alto riesgo cumplan los requisitos relativos al sistema de control de riesgos que han de definir de acuerdo al contenido explicitado en el Reglamento.
- Serán responsables de garantizar que su producto cumpla plenamente todos los requisitos aplicables en virtud de los actos legislativos de armonización de la Unión.
- Indicarán en el sistema de IA de alto riesgo o, cuando no sea posible, en el embalaje del sistema o en la documentación que lo acompañe, su nombre, su nombre comercial registrado o marca registrada y su dirección de contacto.
- Contarán con un sistema de gestión de la calidad que cumpla con lo dispuesto en el artículo 17 del Reglamento.

- Conservarán toda la documentación relacionada con el sistema durante un periodo de 10 años.
- Cuando estén bajo su control, conservarán los archivos de registro generados automáticamente por sus sistemas.
- Se asegurarán de que los sistemas sean sometidos al procedimiento pertinente de evaluación de conformidad antes de su puesta en el mercado o en servicio.
- Elaborarán una declaración UE de conformidad y colocarán el marcado CE en el sistema de IA de alto riesgo o, cuando no sea posible, en su embalaje o en la documentación que lo acompañe, para indicar la conformidad con el Reglamento.
- Cumplirán las obligaciones de registro consignadas en el Reglamento.
- Adoptarán las medidas correctoras necesarias y facilitarán la información exigida.
- Demostrarán, previa solicitud motivada de la autoridad nacional competente, la conformidad del sistema con los requisitos establecidos en la sección 2.
- Velarán por que el sistema cumpla requisitos de accesibilidad de conformidad con las Directivas (UE) 2016/2102 y (UE) 2019/882.

De una manera más específica, la lectura del RIA aporta información detallada sobre estas responsabilidades de la figura del proveedor de IA de alto riesgo, que en su deber tiene:

- **Definir y aplicar un sistema de gestión de riesgos pre y post comercialización:**
 - Que sea iterativo, continuo, planificado y ejecutado durante todo el ciclo de vida del sistema.
 - Que tenga por objeto detectar y mitigar los riesgos pertinentes de los sistemas de IA para la salud, la seguridad y los derechos fundamentales.
 - Que permita documentar las medidas de gestión de riesgos más adecuadas.
 - Que permita tener en cuenta los usos de los sistemas de IA que, aunque no estén directamente cubiertos por la finalidad prevista ni establecidos en las instrucciones de uso, cabe esperar razonablemente que se deriven de un comportamiento humano fácilmente previsible en el contexto de las características específicas y del uso de un sistema de IA concreto.
- **Proporcionar la documentación necesaria para que el responsable de la implantación tenga:**
 - **Información clara sobre el funcionamiento del sistema, sus fortalezas y limitaciones,** así como de cualquier circunstancia, conocida o previsible, asociada a la utilización del sistema conforme a su finalidad prevista o a un uso indebido razonablemente previsible, que pueda dar lugar a riesgos para la salud y la seguridad o los derechos fundamentales. Con ello se pretende garantizar que el responsable del despliegue sea consciente de estos riesgos y los tenga en cuenta al utilizar el sistema de IA de alto riesgo.
 - **Información para facilitar la interpretación de los resultados de salida del sistema de IA.** La transparencia, incluidas las instrucciones de uso que acompañan a los sistemas de IA, debe ayudar a los responsables del despliegue a utilizar el sistema y tomar decisiones con conocimiento de causa. A fin de mejorar la legibilidad y la accesibilidad de la información incluida en las instrucciones de uso, cuando proceda, deben incluirse ejemplos ilustrativos, por ejemplo, sobre las limitaciones y sobre los usos previstos y excluidos del sistema de IA. Los proveedores deben garantizar que toda la documentación, incluidas las instrucciones de uso, contenga información significativa, exhaustiva, accesible y comprensible, que tenga en cuenta las necesidades y los conocimientos previsibles de los responsables del despliegue destinatarios. Las instrucciones de uso deben estar disponibles en una lengua fácilmente comprensible para los responsables del despliegue destinatarios.

- Definir las medidas adecuadas de supervisión humana antes de su introducción en el mercado o puesta en servicio.
 - Cuando proceda, dichas medidas deben garantizar, en concreto, **que el sistema esté sujeto a limitaciones operativas incorporadas en el propio sistema que éste no pueda desactivar**, que responda al operador humano y que las personas físicas a quienes se haya encomendado la supervisión humana posean las competencias, la formación y la autoridad necesarias para desempeñar esa función.
 - También es esencial, según proceda, **garantizar que los sistemas incluyan mecanismos destinados a orientar e informar a las personas físicas** a las que se haya asignado la supervisión humana para que tomen decisiones con conocimiento de causa acerca de si intervenir, cuándo hacerlo y de qué manera, a fin de evitar consecuencias negativas o riesgos, o de detener el sistema si no funciona según lo previsto.
- **Garantizar un nivel de ciberseguridad adecuado a los riesgos**, adoptando medidas adecuadas y teniendo también en cuenta, cuando proceda, la infraestructura de TIC subyacente.
- **Garantizar el pleno cumplimiento de los requisitos de accesibilidad**, incluidas la Directiva (UE) 2016/2102 del Parlamento Europeo y del Consejo (38) y la Directiva (UE) 2019/882, para asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso, en igualdad de condiciones con las demás, a las tecnologías y sistemas de la información y las comunicaciones, así como para garantizar el respeto a la intimidad de las personas con discapacidad;
- **Llevar registros y disponer de documentación técnica** que contenga la información necesaria para evaluar si el sistema de IA de que se trate cumple los requisitos pertinentes. Dicha información ha de estar actualizada a lo largo de toda la vida útil del sistema y debe incluir las características generales, las capacidades y las limitaciones del sistema y los algoritmos, datos y procesos de entrenamiento, prueba y validación empleados, así como documentación sobre el sistema de gestión de riesgos pertinente, elaborada de manera clara y completa.
- **Facilitar a las autoridades toda la información necesaria sobre la conformidad** del sistema y registrar éste en la base de datos de la UE de alto riesgo.
- Y finalmente, con carácter excepcional, y en la medida en que sea estrictamente necesario para garantizar la detección y corrección de los sesgos asociados a los sistemas de IA de alto riesgo, **deben ser capaces de tratar categorías especiales de datos personales**, como cuestión de interés público esencial.

DEBERES DE TRANSPARENCIA E INSTRUCCIONES DE USO

Transparencia y comunicación de información a los responsables del despliegue por parte de los proveedores

Los sistemas de IA de alto riesgo se diseñarán y desarrollarán de modo que se garantice que funcionan con un nivel de transparencia suficiente para que los responsables del despliegue interpreten y usen correctamente sus resultados de salida.

Para ello, irán acompañados de las **instrucciones de uso correspondientes con las siguientes características y contenidos mínimos**:

- En un **formato digital o de otro tipo adecuado**,
- Con **información concisa, completa, correcta y clara que sea pertinente, accesible y comprensible**, y que, al menos, contenga:

- **la identidad y los datos de contacto del proveedor** y, en su caso, de su representante autorizado;
- **las características, capacidades y limitaciones del funcionamiento del sistema**, con inclusión de:
 - su **finalidad** prevista,
 - el **nivel de precisión** (incluidos los parámetros para medirla), solidez y ciberseguridad mencionado en el artículo 15 con respecto al cual se haya probado y validado el sistema de IA de alto riesgo y que puede esperarse, así como cualquier circunstancia conocida y previsible que pueda afectar al nivel de precisión, solidez y ciberseguridad esperado,
 - **cualquier circunstancia conocida o previsible**, asociada a la utilización del sistema conforme a su finalidad prevista o a un uso indebido razonablemente previsible, que pueda dar lugar a riesgos para la salud y la seguridad o los derechos fundamentales,
 - en su caso, **las capacidades y características técnicas** del sistema para proporcionar información pertinente **para explicar sus resultados de salida**,
 - cuando proceda, **su funcionamiento con respecto a determinadas personas o colectivos** de personas en relación con los que esté previsto utilizar el sistema,
 - cuando proceda, **especificaciones relativas a los datos de entrada, o cualquier otra información pertinente en relación con los conjuntos de datos de entrenamiento, validación y prueba usados**, teniendo en cuenta la finalidad prevista del sistema de IA de alto riesgo,
 - en su caso, **información que permita interpretar los resultados de salida** del sistema y utilizarla adecuadamente;
- Los **cambios en el sistema de IA de alto riesgo** y su funcionamiento predeterminado por el proveedor en el momento de efectuar la evaluación de la conformidad inicial, en su caso;
- Las **medidas de supervisión humana**, incluidas las medidas técnicas establecidas para facilitar la interpretación de los resultados de salida de los sistemas de IA de alto riesgo por parte de los responsables del despliegue;
- Los **recursos informáticos y de hardware necesarios, la vida útil prevista del sistema y las medidas de mantenimiento y cuidado necesarias (incluida su frecuencia)** para garantizar el correcto funcionamiento de dicho sistema, también en lo que respecta a las actualizaciones del software;
- Cuando proceda, una **descripción de los mecanismos incluidos en el sistema que permita a los responsables del despliegue recabar, almacenar e interpretar correctamente los archivos de registro**.

DATOS DE CALIDAD

Hacia un modelo de gobernanza de los datos

El RIA incluye la obligación de instaurar prácticas adecuadas de gestión y gobernanza de datos para lograr que los conjuntos de datos para el entrenamiento, la validación y la prueba sean de alta calidad:

- Todos ellos, **incluidas las etiquetas, deben ser pertinentes, lo suficientemente representativos**,
- En la mayor medida posible, **estar libres de errores y ser completos** en vista de la finalidad prevista del sistema.
- En materia de **protección de datos**, las prácticas de gestión y gobernanza de datos deben incluir,

en el caso de los datos personales, la transparencia sobre el fin original de la recopilación de datos.

- Los conjuntos de datos deben tener las **propiedades estadísticas adecuadas**, también en lo que respecta a las personas o los colectivos de personas en relación con los que esté previsto utilizar el sistema de IA de alto riesgo.
- Los conjuntos de datos tendrán en cuenta, en la medida necesaria para la finalidad prevista, las **características o elementos particulares del entorno geográfico, contextual, conductual o funcional específico** en el que está previsto que se utilice el sistema de IA de alto riesgo.

Los sesgos pueden ser inherentes a los conjuntos de datos subyacentes, especialmente cuando se utilizan datos históricos o generados cuando los sistemas se despliegan en entornos del mundo real. Los resultados de los sistemas de IA dependen de dichos sesgos inherentes, que tienden a aumentar gradualmente y, por tanto, perpetúan y amplifican la discriminación existente, en particular con respecto a las personas pertenecientes a determinados colectivos vulnerables, incluidos colectivos raciales o étnicos.

El requisito de que los conjuntos de datos, en la mayor medida posible, sean completos y estén libres de errores no debe afectar al uso de técnicas de protección de la intimidad en el contexto del desarrollo y la prueba de sistemas de IA. En particular, los conjuntos de datos deben tener en cuenta, en la medida en que lo exija su finalidad prevista, los rasgos, características o elementos particulares del entorno geográfico, contextual, conductual o funcional específico en el que esté previsto que se utilice el sistema de IA.

Los requisitos relacionados con la gobernanza de datos pueden cumplirse recurriendo a terceros:

- que ofrezcan servicios certificados de cumplimiento,
- incluida la verificación de la gobernanza de datos, la integridad del conjunto de datos y las prácticas de entrenamiento, validación y prueba de datos,

Todo ello en la medida en que se garantice el cumplimiento de los requisitos en materia de datos del presente Reglamento.

El derecho a la intimidad y a la protección de datos personales debe garantizarse a lo largo de todo el ciclo de vida del sistema de IA. A este respecto, los principios de minimización de datos y de protección de datos desde el diseño y por defecto, establecidos en el Derecho de la Unión en materia de protección de datos, son aplicables cuando se tratan datos personales. **Las medidas adoptadas por los proveedores para garantizar el cumplimiento de estos principios podrán incluir no solo la anonimización y el cifrado, sino también el uso de una tecnología que permita llevar los algoritmos a los datos y el entrenamiento de los sistemas de IA sin que sea necesaria la transmisión entre las partes ni la copia de los datos brutos o estructurados.**

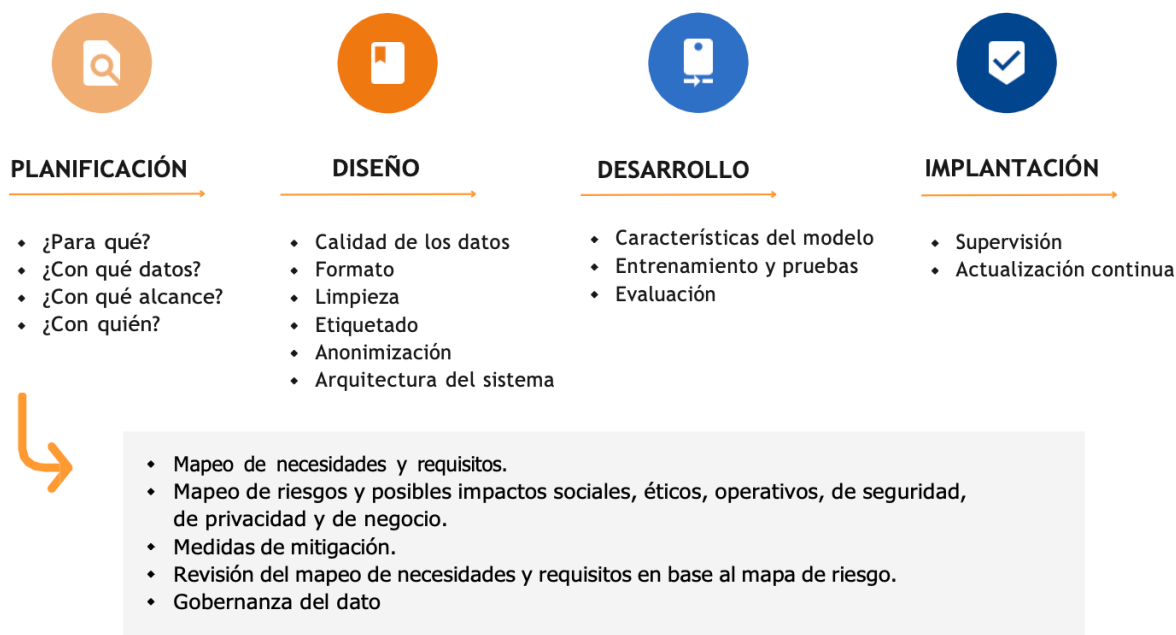
MAPA DE RUTA

El modelo de gobernanza de la IA más allá de la gobernanza de los datos

La inteligencia artificial es un **reto de gobernanza en el que todos los colectivos de una organización han de estar involucrados**. Y ello es así porque los desafíos que trae consigo no son tanto tecnológicos sino profundamente humanos. Ante un potencial de negocio que se antoja infinito es más necesario que nunca comprometerse con la idea de que el fin no justifica los medios, y en lo que

respecta a la IA, marcar los límites de los cómo y los para qué no es sólo una cuestión de regulación normativa sino mucho más de valores y de ética corporativa.

Dado que sus posibilidades crecen exponencialmente y los plazos que impone el RIA, el posicionamiento de las empresas no se puede dilatar: la reflexión debe iniciarse ahora y desde arriba, y ha de expresarse en un modelo de gobernanza que recoja la estrategia corporativa, tanto dentro como fuera de ella.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Cuatrecasas y del RIA.

El cumplimiento normativo y el cumplimiento ético son, en el marco de la inteligencia artificial, obligaciones críticas, interdependientes y al mismo nivel de prioridad, ya que ambos resultan esenciales para garantizar un uso responsable y beneficioso de esta tecnología. Y no sólo porque la velocidad de crecimiento exponencial de ésta choque con los tiempos jurídicos, sino porque los grises que pueda generar su aplicación en muchos casos habrán de quedar cubiertos por los principios y los valores organizacionales, profesionales pero también personales.

La distinción entre estas tres esferas no es baladí, porque **si ponemos a la persona en el centro del algoritmo y las personas queremos estar en el centro del él, más allá del compromiso de las organizaciones y de sus profesionales, cada individuo tiene su propia responsabilidad para conducirse con ella y en ella**. Las empresas tienen un rol referente a la hora de crear cultura de compliance pero el cumplimiento no sólo se agota en ella; de la misma manera de compliance somos todos, la cultura de IA también ha de ser de todos.

La responsabilidad empresarial en la construcción de una cultura de uso de IA

El Reglamento Europeo de IA será de obligado cumplimiento en 2026, o antes si los procedimientos se aceleran, y las obligaciones que impone, con sus consiguientes sanciones en caso de incumplimiento, llaman a poner orden en cada casa con antelación y en detalle. A los principios tradicionales de respeto a los derechos humanos y no discriminación que inspiran el RIA, el legislador suma los de transparencia y explicabilidad, con los que quiere exponer la razonabilidad de las decisiones basadas en IA al entendimiento de todas las partes implicadas.

Precisamente esta claridad de conceptos, usos y fines de la IA es la que le dota de un objetivo adicional a un modelo de gobernanza, más allá del mero cumplimiento normativo y para hacer de éste una misión común: el de contribuir a generar una cultura de uso ético y responsable de la misma. Del modelo se derivarán políticas y procedimientos de obligado cumplimiento que, para ello, habrán de ser interiorizados a través de hábitos en los procesos y en las actitudes de toda la jerarquía de la organización. La visión holística y multidisciplinar, es el primer mandato de un modelo de gobernanza que debería incluir:

Si ponemos a la persona en el centro del algoritmo y las personas queremos estar en el centro del él, más allá del compromiso de las organizaciones y de sus profesionales, cada individuo tiene su propia responsabilidad para conducirse con ella y en ella.

¿QUÉ SIGNIFICA PONER A LA PERSONA EN EL CENTRO DE LA IA?

UNA PROPUESTA DE MODELO DE GOBERNANZA PARA LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Un modelo de gobernanza de la IA centrado en las personas ha de contener procedimientos, prácticas, estándares y políticas que aseguren:

- Su uso seguro, ético y responsable por parte de todos los integrantes de la organización.
- Que sea una herramienta de inclusión y oportunidades para la fuerza laboral interna y externa a la empresa.

¿QUÉ ESCENARIOS HA DE CONTEMPLAR?

- CÓDIGO ÉTICO:** Reglas y protocolos internos para un uso responsable, seguro y confiable de la IA.
- LIDERAZGO:** Alta dirección y cadena de mando como modelo e impulsor de dichos principios éticos en el día a día.
- EVALUACIÓN DE RIESGOS:** Impacto normativo, ético y reputacional.
- CAPITAL HUMANO:** Creación de una cultura corporativa de IA que interiorice el código ético, el cumplimiento normativo, la consciencia sobre los sesgos + (reskilling) y desarrollo (upskilling).
- MODELO DE COMPLIANCE:** Cumplimiento de las regulaciones y leyes aplicables, desde la privacidad de los datos hasta la responsabilidad de las decisiones tomadas basadas en sistemas de IA.
- INFRAESTRUCTURA:** Tecnología segura y escalable en términos de gestión de datos y de ciberseguridad.
- SISTEMAS DE COMUNICACIÓN ENTRE EQUIPOS MULTIDISCIPLINARES:** Organigrama de roles y responsabilidades en materia de IA, creación de equipos multidisciplinarios para hacer confluir el conocimiento técnico y de procesos y establecimiento de canales transversales de reporting y de rendición de cuentas definidos.
- SUPERVISIÓN DE LOS MODELOS DE IA:** Procedimiento sistematizado para evaluar, y en su caso, auditar, de manera continua el rendimiento de los modelos, para eliminar o mitigar el impacto de posibles sesgos y para asegurar el cumplimiento normativo y de los principios éticos de la organización.

CONCEPTOS CLAVE

TRANSPARENCIA Y EXPLICABILIDAD

Para generar confianza en torno a la IA su aplicación ha de ser comprensible para las personas, quienes han de entender cómo toman decisiones y cómo les afectan.

EQUIDAD Y JUSTICIA

La IA ha de ser equitativa con la gestión del dato para ser justa y no discriminatoria con sus recomendaciones, siendo para ello necesario una correcta gestión de los sesgos en el algoritmo.

PRIVACIDAD Y SEGURIDAD

Los modelos de IA han de cumplir las leyes en materia de protección de datos personales y dotarse de un sistema de seguridad robusto frente a ciberataques.

MEJORA DE LAS CAPACIDADES HUMANAS

La IA debe ser una herramienta que potencie la inteligencia y creatividad de los trabajadores, de ahí el valor de los programas de aprendizaje para evitar que sea una amenaza.

Código de ética para el desarrollo y aplicación responsable de la Inteligencia Artificial-Venezuela

Code of ethics for the responsible development and application of Artificial Intelligence. Ministry of People's Power for Science and Technology-Venezuela.

Ministerio del Poder Popular para la Ciencia y Tecnología

Caracas, 19 de febrero de 2026



INTRODUCCIÓN

No cabe duda que la Inteligencia Artificial (IA), tecnología vinculada a las matemáticas y a las ciencias de la computación, si bien tiene sus inicios y primeras aplicaciones prácticas en la segunda mitad del Siglo XIX, se ha convertido en una de las herramientas de más rápido desarrollo y con más interés e impacto en la sociedad y en la economía global de los últimos años. Con el potencial de revolucionar la industria, mejorar la calidad de vida, y abordar desafíos globales complejos como la salud, la educación, la alimentación y el ambiente, resulta claro que su rápido desarrollo también plantea interrogantes éticos, sociales y legales que deben ser estudiados de manera responsable. En este contexto, la creación de marcos regulatorios sólidos se ha convertido en una prioridad de la sociedad global, con el objetivo de garantizar que la IA se utilice de manera justa, transparente y en beneficio de la humanidad y de la vida en el planeta.

Considerando lo antes mencionado, el presente documento, elaborado por la Dirección General de Desarrollo y Aplicación de Inteligencia Artificial (DGDAIA), adscrita al Despacho del Viceministerio para el Desarrollo de las Tecnologías de la Información y Comunicación (DVTIC) del Ministerio del Poder Popular para Ciencia y Tecnología (MINCYT), aborda los antecedentes y estado del arte de las iniciativas y desarrollos tanto a nivel internacional como nacional en cuanto a los marcos regulatorios y éticos relacionados con la inteligencia artificial, con el fin de servir como base para la propuesta y formulación de un código de ética que guíe el desarrollo y la aplicación responsable de la IA en Venezuela.

En este sentido, el presente Código de Ética para el Desarrollo y Aplicación responsable de la Inteligencia Artificial establece nueve principios fundamentales que buscan orientar el uso de esta tecnología en Venezuela. Estos principios incluyen la IA humanista, la equidad, la responsabilidad ambiental, la seguridad, la privacidad, la transparencia, la rendición de cuentas, la ciencia abierta y la excelencia. Cada uno de estos principios están enmarcados en el conocimiento del consenso mundial en el área de la IA y toma en consideración la realidad regional y nacional de Venezuela, así como los fundamentos teóricos y científicos de esta disciplina, y su objetivo primordial es fomentar que todos los actores e involucrados en los procesos de investigación, desarrollo, innovación y apli-

cación de los sistemas de inteligencia artificial, así como de los usuarios de esta tecnología, generen y usen una herramienta que sirva al bien común, respete los derechos humanos, la naturaleza, y contribuya a la construcción de un futuro más justo y sostenible para el bien de nuestros pueblos.

ANTECEDENTES

En el contexto global y nacional, el desarrollo y la implementación de la inteligencia artificial han generado un creciente interés por establecer marcos éticos y jurídicos que garanticen su uso responsable y beneficioso para la sociedad y la naturaleza. En Venezuela, este esfuerzo se enmarca dentro de un conjunto de normativas y principios éticos ya existentes en la administración pública, que abarcan desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela hasta leyes específicas como la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación y la Ley de Infogobierno, las cuales sientan las bases para la regulación de tecnologías emergentes. A nivel internacional, organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Comisión Europea, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y otros han propuesto principios y directrices éticas que buscan armonizar el desarrollo de la IA con valores fundamentales como los derechos humanos, la equidad, la transparencia y la sostenibilidad. A continuación, se presentan los antecedentes de las iniciativas y desarrollos tanto a nivel nacional como internacional en cuanto a los marcos regulatorios y éticos relacionados con estas tecnologías, que sirven como bases para la propuesta y formulación del código de ética presentado.

MARCO JURÍDICO NACIONAL

La administración pública en Venezuela cuenta con varios códigos de ética, siendo su tipo y naturaleza de diversa índole. Según el grupo de trabajo intergubernamental de composición abierta sobre la prevención y corrupción (2017)¹ “Unos son de carácter más principista, otros abordan el comportamiento, las responsabilidades y los deberes de los funcionarios del Órgano o ente con arreglo a un conjunto de normas y valores de carácter ético”, siendo la mayoría una combinación de ambos.

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999)², en su Título I, Principios Fundamentales, en el artículo 2, hace mención a los valores superiores, entre los que menciona: la vida, la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social, entre otros. Estos valores se mencionan nuevamente en los artículos 76 (en relación con la planificación familiar), 102 y 106 (educación) y 110 (investigación).

La Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación³, reformada en el año 2022, en referencia a los aspectos éticos de las tecnologías de información y comunicación, en su Título I, Disposiciones Fundamentales, establece en su artículo 6 los principios éticos para la ciencia, la tecnología, la innovación y sus aplicaciones. Igualmente, la Ley sobre Acceso e Intercambio Electrónico de Datos, Información y Documentos entre los Órganos y Entes del Estado⁴ del año 2012, en su artículo 5, hace mención sobre los principios de la interoperabilidad que regirán el acceso e intercambio electrónico de datos, información y documentos entre los órganos y entes del Estado con el fin de garantizar su implementación.

La Ley de Infogobierno (2013)⁵, en su Capítulo II, titulado “Principios y bases del uso de las tecnologías de información”, establece y menciona los principios de: igualdad, legalidad, conservación documental, transparencia, accesibilidad, proporcionalidad, seguridad, coordinación y colaboración.

En este orden de ideas, el Reglamento Parcial de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación referido a los Aportes, el Financiamiento y su Resultado, y la Ética en la Investigación, Tecnología e Innovación⁶ (2011) en sus artículos 30 y 31, hace una definición de la ética de la investigación y su aplicación a las ciencias exactas y sociales y su incidencia en los principios bioéticos fundamentales para la ciencia, tecnología y sus aplicaciones, respectivamente.

En relación al tema de uso de datos, la Ley de la Función Pública Estadística⁷, establece en su Título II los principios del suministro de datos, referidos al principio de proporcionalidad y la intimidad.

Aunado a lo anterior, desde el mes de febrero del año 2024, la República Bolivariana de Venezuela ocupó la Vicepresidencia del Comité Intergubernamental de Bioética de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), para el período 2024-2026, en reconocimiento a las políticas llevadas a cabo por la nación en materia de ciencia y tecnología. Como parte de estas tareas, el país ha hecho seguimiento a la declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos, ha dado recomendaciones relacionadas con la ética de las neurotecnologías y su impacto sobre la identidad y los derechos humanos de las personas y, por supuesto, tiene la responsabilidad de participar en la discusión mundial sobre la ética del desarrollo y aplicación de las tecnologías y sistemas de inteligencia artificial.

Finalmente, en fecha 19 de noviembre del año 2024, la Asamblea Nacional aprobó en primera discusión el proyecto de Ley de Inteligencia Artificial, que tiene como objetivo principal promover y fortalecer las capacidades de los sectores productivos del país. Este punto constituye un hito de importancia dentro del desarrollo de la Ciencia y la Tecnología, y más específicamente, dentro de las Tecnologías de Información y Comunicación.

MARCO JURÍDICO INTERNACIONAL

En el ámbito internacional, los gobiernos ya plantean aproximaciones regulatorias respecto al desarrollo de la inteligencia artificial, a fin de prevenir potenciales riesgos de seguridad, sesgos, vigilancia, entre otros. Al respecto, uno de los grandes desafíos que se presenta es la necesidad de una gobernanza global que agrupe principios éticos básicos de países y organizaciones multilaterales a efectos de aprovechar su potencial de la manera más equitativa posible, toda vez que su uso concentra el poder y la riqueza, con implicaciones geopolíticas y económicas, y a su vez, los estímulos o restricciones de estos marcos legales van a determinar el avance en esta área.

En este sentido, los documentos elaborados por diversos organismos multilaterales y diferentes Estados, entre los que se encuentran: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)⁸, la Comisión Europea⁹, la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE)¹⁰, los Principios Éticos establecidos por las Repúblicas de Brasil¹¹ y Singapur¹², la Corporación Andina de Fomento (CAF)¹³ y la Declaración de Montreal¹⁴, muestran las perspectivas de desarrollo de esta tecnología atendiendo las necesidades imperantes.

En el año 2021 la UNESCO, con la aprobación de los 193 Estados miembros, se establecieron una serie de recomendaciones englobadas en cuatro (4) valores y diez (10) principios, entre los cuales tenemos: respeto, protección y promoción de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la dignidad humana; prosperidad del medio ambiente y los ecosistemas; garantizar la diversidad y la inclusión; vivir en sociedades pacíficas, justas e interconectadas; proporcionalidad e inocuidad; seguridad y protección; equidad y no discriminación; sostenibilidad; derecho a la intimidad y protección de datos; supervisión y decisión humanas; transparencia y explicabilidad; responsabilidad

y rendición de cuentas; sensibilización y educación; gobernanza y colaboración adaptativas y de múltiples partes interesadas, los cuales han servido de marco referencia para muchos países al momento de abordar las regulaciones éticas.

Por su parte, la Comisión Europea ha sido pionera en establecer un marco jurídico regulatorio vinculante a los Estados parte de la Unión, con el denominado reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo de 13 de junio de 2024¹⁵. Asimismo, ha establecido cuatro (4) principios en su documento del 2019 denominado “Directrices éticas para una IA fiable”¹⁶, a saber: respeto a la autonomía humana, prevención del daño, equidad y explicabilidad.

En cuanto a la OCDE, esta plantea cuatro (4) principios a tener en cuenta, siendo estos:

respetar el Estado de derecho, los derechos humanos y los valores democráticos, incluida la equidad y la privacidad. Solidez, seguridad y protección. Transparencia y explicabilidad, y por último, responsabilidad.

Por otro lado, la CAF en su documento del 2022 denominado “Uso estratégico y responsable de la inteligencia artificial en el sector público de América Latina y el Caribe, Estudios de la OCDE sobre Gobernanza Pública”¹³, plantea cinco (5) principios: robustez, seguridad y protección. Valores centrados en el ser humano y equidad. Crecimiento inclusivo, desarrollo sostenible y bienestar. Transparencia y explicabilidad, y rendición de cuentas.

Dado que Singapur es un Estado pionero en desarrollo tecnológico, también se consideran relevantes los principios establecidos en el documento “Principles to Promote FEAT in the Use of AI and Data Analytics in Singapore’s Financial Sector”¹², los cuales son: Fairness, Ethics, Accountability and Transparency (justicia, ética, rendición de cuentas y transparencia).

Mientras tanto, el esfuerzo liderado por la Universidad de Montreal plasmado en la “Declaración de Montreal para un desarrollo responsable de la inteligencia artificial de 2018”¹⁴, plantea diez (10) principios, a saber: respeto de la autonomía, participación democrática, bienestar, inclusión de la diversidad, equidad, desarrollo sostenible, protección de la privacidad y la intimidad, responsabilidad, solidaridad y prudencia.

En el año 2021, Chile publicó su Política Nacional de Inteligencia Artificial¹⁷ donde presenta un plan de acción integral compuesto por tres Ejes: 1. Factores Habilitantes 2. Desarrollo y Adopción. 3. Gobernanza y Ética, destinados a fomentar la adopción de la inteligencia artificial para beneficiar a su sociedad y economía. Por otra parte, el Estado chileno demostró lo dinámica que puede ser esta tecnología al emitir una actualización de la Política Nacional de la Inteligencia Artificial en el año 2024¹⁸. Este cambio se centra en los lineamientos éticos siguiendo la Recomendación de la UNESCO sobre la Ética de la Inteligencia Artificial, estableciendo 9 puntos: Regulación e institucionalidad. Articulación Internacional. Medio ambiente y crisis climática. Género, equidad y no discriminación. Impactos en el trabajo. Niños, niñas y adolescentes (NNAs). Creación y propiedad intelectual. Cultura y preservación del patrimonio cultural, y Ecosistema Digital Seguro.

Como se puede ver, todos estos esfuerzos demuestran la seriedad y el compromiso con el que se ha decidido abordar la aplicación de la ética en el desarrollo de una tecnología que promete mucho. Es por ello que estos documentos e iniciativas no solo son una muestra de la disposición global en el tema, sino que además representan un amplio abanico de posibilidades y aspectos a ser considerados a la hora de establecer las regulaciones pertinentes y guiar el desarrollo de la inteligencia artificial, prevenir los riesgos y obtener el máximo beneficio de esta para las sociedades y la humanidad.

PRINCIPIOS ÉTICOS

El presente Código de Ética para el Desarrollo y Aplicación Responsable de la Inteligencia Artificial establece un conjunto de principios fundamentales e ineludibles para que esta tecnología se utilice de manera justa, equitativa, segura, transparente y responsable, respetando siempre los derechos humanos y el bienestar de la sociedad y el ambiente.

Estos principios deben ser considerados como lineamientos prácticos que influyen en cada etapa del ciclo de vida de los sistemas de IA, desde su concepción, diseño y desarrollo, hasta su implementación y uso. Su objetivo es fomentar una inteligencia artificial que sea humanista, que sirva al bien común y que contribuya a la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Así, enmarcados en el conocimiento del estado del arte de esta tecnología, así como en el consenso que existe a nivel mundial sobre la necesidad de crear marcos regulatorios y legislaciones que orienten su desarrollo y aplicación, y tomando además en consideración la realidad tanto regional como nacional de la República Bolivariana de Venezuela, presentamos nuestros nueve (09) principios éticos:

Al igual que todo progreso tecnológico, la IA debe concebirse con el objeto de servir a la humanidad, promoviendo el desarrollo humano y previniendo cualquier forma de daño. Por lo cual su diseño y uso deben centrarse en el ser humano, garantizando el respeto por la autonomía individual y la dignidad humana. En lo específico, una inteligencia artificial humanista implica:

- **Respeto a la Autonomía Humana:** los sistemas de IA deben permitir que los individuos alcancen sus objetivos morales y vivan una vida que consideren valiosa, sin imponerles un estilo de vida específico. La IA debe empoderar a las personas y los pueblos para tomar decisiones informadas y mantener el control sobre sus vidas, evitando la manipulación, la coacción, la limitación de la libertad de elección, la creación de dependencias o la imposición de ideologías o estilos de vida. Los sistemas de IA deben ser herramientas que amplíen las capacidades humanas sin restricciones indebidas, respetando y promoviendo la diversidad de elecciones.
- **Prevención del Daño:** los sistemas de IA no deben causar daño, ni agravar los existentes, ni perjudicar de ninguna otra manera a los seres humanos. Esto abarca la protección de la dignidad humana, así como de la integridad física y mental. Todos los sistemas y entornos de IA deben ser seguros y minimizar los riesgos, evitando la discriminación, la manipulación emocional, la vigilancia masiva y cualquier otra forma de perjuicio.
- **Respeto a los Derechos Humanos:** la dignidad humana, inviolable e intrínseca a cada ser humano, es la base del sistema universal de derechos humanos y libertades fundamentales. El desarrollo y la aplicación de la IA deben alinearse con estos derechos universales, incluyendo la libertad de expresión, la privacidad, la igualdad y la no discriminación.
- **Democracia y Estado de Derecho:** los actores de la IA deben respetar el Estado de Derecho, los derechos humanos, los valores democráticos y los valores centrados en el ser humano a lo largo del ciclo de vida de los sistemas de IA. Esto incluye la no discriminación, la igualdad, la libertad, la dignidad, la autonomía de las personas, la privacidad y la protección de datos, la diversidad, la equidad, la justicia social y los derechos laborales reconocidos internacionalmente. La inteligencia artificial debe fortalecer las instituciones democráticas y el estado de derecho, evitando su uso para socavar procesos democráticos, desinformar o restringir libertades civiles.
- **Calidad de Vida:** la IA debe contribuir a mejorar la calidad de vida de las personas, permitiendo que ellas definan este concepto por sí mismas, siempre y cuando no se violen los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esto implica considerar el bienestar social, el acceso a oportunidades, la inclusión y la sostenibilidad.

EQUIDAD, IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN

Considerando que el desarrollo y uso de la inteligencia artificial debe ser justo, imparcial e inclusivo, promoviendo la equidad y evitando cualquier forma de discriminación, la IA debe garantizar entonces la inclusión de todos los sectores sociales, con especial atención a los grupos marginados, vulnerables y minoritarios, protegiendo los derechos y la dignidad de niños, niñas y adolescentes, y adoptando una perspectiva de género en todos los procesos. Por su parte, deben tenerse en cuenta las realidades sociales y culturales, la idiosincrasia y el conocimiento de los pueblos originarios. Es esencial, por tanto, que no se fomente la homogeneización de la sociedad mediante la normalización de comportamientos y opiniones. Así, resulta necesario considerar los siguientes aspectos:

- Diversidad en el desarrollo de la IA: los entornos de desarrollo y aplicación de la IA deben ser inclusivos, reflejando la diversidad de las personas y los grupos dentro de la sociedad.
- Promoción de la diversidad e inclusión: la diversidad y la inclusión deben ser promovidas durante todo el ciclo de vida de los sistemas de IA, conforme a los derechos humanos. Se debe fomentar la participación activa de todas las personas, sin distinción de origen étnico, color, ascendencia, género, edad, lengua, religión, opiniones políticas, origen nacional, social o étnico, condición económica o discapacidad.
- No homogeneización: el desarrollo y aplicación de los sistemas de inteligencia artificial no debe contribuir a la homogeneización de la sociedad mediante la normalización de comportamientos y opiniones. Desde el diseño de los algoritmos hasta su implementación, se debe considerar la amplia diversidad cultural y social de la población, garantizando que los sistemas evidencien esta pluralidad y no promuevan comportamientos y opiniones estandarizadas. Es fundamental que los equipos de desarrollo sean diversos e inclusivos, y que los algoritmos diseñados respeten y reflejen las distintas expresiones culturales y sociales.
- No segmentación de la población: los sistemas de IA no deben utilizar los datos para segmentar, categorizar o encerrar a las personas en perfiles sesgados o confinarlas en burbujas informativas o cámaras de eco, lo que limitaría sus oportunidades de desarrollo personal y podría tener efectos negativos, especialmente en sectores clave como la educación, la justicia o los negocios.
- Protección de grupos vulnerables: es crucial asegurar la protección de los grupos más vulnerables, como minorías, niños, adolescentes y mujeres, garantizando que los sistemas de IA no los perjudiquen ni discriminen. Se debe aplicar una perspectiva de Fomento de sociedades pacíficas y justas: los desarrolladores y usuarios en el campo de la IA deben contribuir a la construcción de sociedades pacíficas y justas, basadas en la interconexión global y respetuosas con los derechos humanos. El uso de la IA1 debe apuntar a mejorar la convivencia y el bienestar colectivo, favoreciendo la justicia social y la igualdad de oportunidades.

RESPONSABILIDAD AMBIENTAL

La investigación y desarrollo en inteligencia artificial puede, en sí misma, ayudar en la lucha por conservar el ambiente. Su capacidad de procesar grandes cantidades de datos de manera eficiente, buscar coincidencias en conjuntos de información y detectar patrones, entre otras funciones, permite evaluar e identificar cambios anormales en los registros climáticos y en los comportamientos globales y locales de los ecosistemas.

Sin embargo, toda la infraestructura y el hardware necesario para esta tecnología traen consigo consecuencias ambientales a considerar. La fabricación de elementos como microprocesadores implica la extracción de tierras raras, las cuales usualmente se hacen de formas destructivas para los

ecosistemas. Asimismo, la refrigeración de estos sistemas consume grandes cantidades de agua: considerando que este es un recurso escaso en algunas zonas del planeta, esto puede representar un problema.

Por su parte, el consumo de energía eléctrica en los sistemas de inteligencia artificial es uno de los aspectos más críticos a considerar en su impacto ambiental. Los centros de datos y servidores que soportan estas tecnologías requieren grandes cantidades de energía para su funcionamiento, lo que, en muchos casos, proviene de fuentes no renovables y contribuye a la emisión de gases de efecto invernadero. Por ello, la eficiencia energética se convierte en un factor clave para reducir la huella ecológica de la IA. La implementación de sistemas de optimización a nivel de software, como algoritmos más eficientes, técnicas de compresión de datos y modelos de aprendizaje automático que requieran menos recursos computacionales, puede disminuir de manera significativa el consumo energético. Además, la adopción de prácticas como el uso de hardware eficiente y la migración hacia fuentes de energía renovable son pasos esenciales para garantizar que el desarrollo de la IA sea compatible con la responsabilidad ambiental. En este sentido, la innovación tecnológica debe ir de la mano con la sostenibilidad, asegurando que los avances en IA no solo sean eficaces, sino también respetuosos con los límites planetarios.

Teniendo en cuenta lo descrito, es imperativo estimar el impacto ambiental del uso y desarrollo de los sistemas de IA y adoptar prácticas sostenibles y responsables con nuestro planeta. El desarrollo y la implementación tecnológica deben regirse por principios de sostenibilidad y sustentabilidad, con el objetivo primordial de minimizar la huella ecológica. Es necesario que prestemos especial atención al consumo energético, la gestión de recursos y la emisión de gases contaminantes en la aplicación de las nuevas tecnologías.

Así, todo actor dentro del ciclo de vida de los sistemas de IA deben contribuir a un desarrollo que satisfaga las necesidades presentes sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras. Es decir, ser capaces de mantenerse y perdurar en el tiempo sin agotar los recursos naturales ni causar daños irreparables al ecosistema. En consecuencia, los sistemas deben ser diseñados y operados de manera responsable, minimizando sus repercusiones negativas. Por ello, resulta crucial la optimización del uso de los recursos computacionales y toda la infraestructura asociada a la IA, buscando siempre la eficiencia y la reducción del consumo, así como de la utilización de los propios algoritmos de IA para mejorar dichos aspectos.

SEGURIDAD

Reconociendo que la seguridad en el desarrollo de sistemas de inteligencia artificial constituye un principio rector, este tema representa una de las características más debatidas de esta tecnología. Por ello, las medidas preventivas determinadas deben aplicarse de forma responsable.

Los riesgos de seguridad que enfrenta la inteligencia artificial se podrían caracterizar en:

- Protección de los datos: el desarrollo de la IA depende de grandes cantidades de información, entre las cuales se pueden encontrar datos personales e información sensible. Por su naturaleza, esta puede estar expuesta a manipulación y ataques. Teniendo esto en consideración, resulta fundamental establecer procesos y herramientas que permitan proteger la integridad, confidencialidad, anonimato y disponibilidad de los datos durante todo el ciclo de vida del sistema.
- Seguridad del modelo: los propios sistemas de IA están expuestos a ataques, lo cual puede comprometer la integridad del modelo subyacente y alterar así los parámetros que definen su comportamiento y rendimiento. De igual forma, los datos con los que son entrenados y las bibliotecas

de software que se utilizan pueden ser objeto de manipulación para afectar el entrenamiento de los modelos.

- Seguridad de la infraestructura: la infraestructura tecnológica, es decir, el hardware de estos sistemas, presenta vulnerabilidades tanto digitales como físicas, como lo puede ser el ataque a los edificios o estructuras donde se encuentran almacenados. De igual forma, el sistema interconectado, el suministro eléctrico y los desastres naturales son vulnerabilidades a considerar.

Es por esto que todo sistema de IA que se desarrolle e implemente debe garantizar la integridad, confidencialidad, disponibilidad y privacidad de los datos procesados, utilizando tecnologías avanzadas de protección y cifrado. La seguridad de la información no solo debe abordarse desde una perspectiva técnica, sino también desde un enfoque ético y legal, asegurando que los datos personales y sensibles sean tratados con el más alto nivel de responsabilidad. Esto implica la adopción de medidas como la anonimización de datos, la implementación de protocolos de acceso restringido y la aplicación de técnicas de auditoría continua para detectar y mitigar posibles vulnerabilidades.

Además, es crucial que los sistemas de IA estén diseñados para funcionar de manera robusta en condiciones de uso normal, uso previsible, uso indebido o incluso en escenarios adversos, sin plantear riesgos excesivos para los usuarios o la sociedad. La privacidad debe ser un pilar central, respetando el derecho de las personas a controlar su información y evitando la recopilación o el uso indebido de datos sin consentimiento. Por ello, los altos

PRIVACIDAD

La privacidad es un derecho fundamental que debe ser respetado intrínsecamente en el diseño y la utilización de sistemas de inteligencia artificial. De modo que la gestión de datos personales debe caracterizarse por la claridad, la transparencia y el respeto de los usuarios. Este principio esencial salvaguarda la protección de la información personal y el control sobre los datos.

La protección de la información personal implica que la recolección, el almacenamiento, el uso, la desincorporación o eliminación de datos o información sensible por parte de los sistemas de IA deben realizarse respetando de manera escrupulosa la privacidad de los individuos y las leyes de datos. Esto es una prioridad absoluta en el desarrollo y la aplicación de los sistemas de IA.

Por otro lado, toda aplicación o sistema de IA deberá requerir el consentimiento informado de los usuarios antes de recopilar y utilizar sus datos personales. Se debe garantizar la transparencia sobre el uso que se dará a los datos y ofrecer mecanismos efectivos para que los usuarios puedan ejercer sus derechos de acceso, rectificación, cancelación y oposición. Además, se deben obtener únicamente los datos necesarios para la finalidad específica del sistema de IA, evitando la recopilación excesiva o innecesaria de información personal.

Además, y en concordancia con el principio de seguridad, la infraestructura que soporta los sistemas de IA debe ser segura y resiliente en cuanto a los datos se refiere, lo que implica la protección contra ataques o pérdidas que puedan poner en riesgo la información personal de los usuarios, clientes u organizaciones. Todo esto incluye, por supuesto, no solo información personal de carácter estructurado como nombres, direcciones, números de identificación o de contratos a servicios, sino aspectos más complejos como datos asociados a sistemas biométricos, exámenes e imágenes médicas, o cualquier otro tipo de dato no estructurado que pueda ser sensible y considerado como información privada y confidencial.

Teniendo claro que en el mundo moderno los datos personales son un activo invaluable, garantizar la privacidad en el desarrollo y uso de la IA no solo protege a los individuos, sino que también

fortalece la credibilidad y sostenibilidad de estas tecnologías, promoviendo un avance tecnológico alineado con los valores humanos y sociales.

TRANSPARENCIA

La transparencia en los sistemas de inteligencia artificial es un pilar fundamental que debe estar presente en todas las etapas de su ciclo de vida, desde el diseño y desarrollo hasta la implementación y operación. Esto implica que los procesos, algoritmos y decisiones asociados a estos sistemas deben ser claros, comprensibles y explicables, permitiendo que las partes interesadas, incluidos usuarios, reguladores y la sociedad en general, puedan entender el razonamiento detrás de las acciones y decisiones tomadas por la IA.

La transparencia no solo facilita la confianza en la tecnología, sino que también permite identificar sesgos, errores o comportamientos no deseados, lo que es esencial para garantizar la equidad y la justicia en su aplicación. Para lograrlo, es necesario que los desarrolladores implementen algoritmos y técnicas que, por su naturaleza, sean interpretables o, en su defecto, ofrezcan herramientas complementarias que permitan explicar y auditar el funcionamiento de los modelos, asegurando que las decisiones sean trazables y justificables.

La explicabilidad de los sistemas de IA es un componente clave para generar confianza y responsabilidad. No solo se trata de que los algoritmos sean técnicamente eficientes, sino también de que sus resultados puedan ser comprendidos y validados por personas no expertas. Esto es muy relevante en contextos críticos, como la salud, la justicia o la seguridad, donde las decisiones basadas en IA pueden tener un impacto profundo en la vida de las personas. La auditabilidad, por su parte, juega un papel crucial al permitir la identificación y corrección de errores, así como el cumplimiento de normativas y estándares éticos y legales.

Además, la contraloría social debe incorporarse como un mecanismo indispensable para garantizar que el desarrollo y uso de la IA se alineen con los intereses y valores de la sociedad. Esto implica la participación activa de la población en la supervisión y evaluación de estos sistemas, fomentando la transparencia en la toma de decisiones, la rendición de cuentas y la inclusión de las partes interesadas en los procesos de desarrollo y aplicación. En este sentido, es fundamental establecer canales accesibles y efectivos para que los usuarios y la sociedad en general puedan ejercer su derecho a auditar, cuestionar y, en su caso, corregir el funcionamiento de los sistemas de IA, asegurando que estas tecnologías sirvan al bien común y respeten los principios democráticos y éticos aquí establecidos.

RENDICIÓN DE CUENTAS

Este principio establece que, aunque los sistemas de inteligencia artificial puedan operar de manera autónoma, la responsabilidad última por sus acciones y decisiones debe recaer siempre en los seres humanos. Esto implica que los desarrolladores, operadores y usuarios de la IA deben asumir las consecuencias de sus decisiones y acciones relacionadas con el diseño, implementación y uso de estos sistemas. La rendición de cuentas es un elemento esencial para garantizar que los actores involucrados en el ciclo de vida de la IA sean transparentes y asuman la responsabilidad por los resultados, ya sean positivos o negativos.

Para lograr esto, es necesario establecer mecanismos claros y efectivos de contraloría y rendición de cuentas que permitan identificar, evaluar y, en su caso, sancionar malas prácticas o fallos en el

desarrollo y aplicación de la IA. Estos mecanismos deben abarcar desde la fase de diseño hasta la implementación y operación, asegurando que todas las decisiones clave sean tomadas por personas responsables y que los sistemas de IA no se utilicen como excusa para evadir responsabilidades. Además, los desarrolladores tienen la obligación de proporcionar información clara y accesible sobre el funcionamiento de los algoritmos, los datos utilizados y los resultados obtenidos, facilitando así la verificación, auditoría y corrección de errores.

Así, la rendición de cuentas no solo promueve la transparencia y la confianza en la tecnología, sino que también fomenta un uso ético y responsable de la IA. Al garantizar que los seres humanos mantengan el control y la responsabilidad sobre estos sistemas, se protegen los derechos de los usuarios y se minimizan los riesgos asociados a decisiones sesgadas, discriminatorias o perjudiciales. En última instancia, este principio refuerza la idea de que la IA debe ser una herramienta al servicio de la sociedad, siempre sujeta a la supervisión y el control humano.

CIENCIA ABIERTA

En su documento “Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta”¹⁹, se define esta práctica como:

Un constructo inclusivo que combina diversos movimientos y prácticas con el fin de que los conocimientos científicos multilingües estén abiertamente disponibles y sean accesibles para todos, así como reutilizables por todos, se incrementen las colaboraciones científicas y el intercambio de información en beneficio de la ciencia y la sociedad, y se abran los procesos de creación, evaluación y comunicación de los conocimientos científicos a los agentes sociales más allá de la comunidad científica tradicional. UNESCO, 2021, pp 7

Al respecto, se comparte la iniciativa de acceso libre y transparente al conocimiento científico relacionado con la inteligencia artificial y la tecnología en general. La tecnología que respalda su desarrollo debe ser abierta, accesible y transparente, promover la colaboración global y el intercambio de conocimientos.

En este contexto, la ciencia abierta encuentra un aliado fundamental en el código abierto y el software libre, los cuales son pilares esenciales para garantizar la transparencia, la accesibilidad y la colaboración en el desarrollo de la inteligencia artificial. El código abierto permite que los algoritmos, modelos y herramientas tecnológicas estén disponibles para su revisión, modificación y mejora por parte de la comunidad global, fomentando la innovación colectiva y evitando la concentración del conocimiento en manos de unos pocos. Por su parte, el software libre promueve la libertad de uso, estudio, distribución y modificación de las aplicaciones, lo que facilita la replicabilidad de los avances científicos y tecnológicos, así como su adaptación a diferentes contextos y necesidades.

Estas prácticas no solo refuerzan los principios de la ciencia abierta, sino que también democratizan el acceso a la tecnología, permitiendo que investigadores, desarrolladores y organizaciones de todo el mundo participen en el progreso de la IA. La apertura en la investigación científica, la educación y la publicación de resultados, junto con la disponibilidad de datos de entrenamiento, modelos y arquitecturas, son fundamentales para construir sistemas de IA más robustos, éticos y alineados con el bien común. Además, el código abierto y el software libre contribuyen a reducir las brechas económicas, sociales y tecnológicas entre las naciones, al facilitar el acceso a herramientas y conocimientos que de otro modo estarían restringidos.

Como parte de nuestros principios orientadores, creemos que la adopción de la ciencia abierta, complementada con el uso de código abierto y software libre, no solo acelera el desarrollo teórico y práctico de la inteligencia artificial, sino que también impulsan la innovación y la equidad global.

EXCELENCIA

Por último, este principio, de carácter humanista, busca impulsar la innovación y el desarrollo de la inteligencia artificial al más alto nivel, poniendo especial énfasis en el talento humano y la búsqueda de la excelencia intelectual, científica y tecnológica. Esto implica no solo fomentar la investigación y la innovación para alcanzar y mantener el estado del arte en IA, sino también garantizar que quienes trabajan en este campo crezcan tanto intelectual como profesionalmente, desarrollando habilidades y conocimientos que los posicionen entre los mejores del mundo. La excelencia en este ámbito se traduce en un compromiso con la calidad, la creatividad y el progreso sostenible, asegurando que los avances científicos y tecnológicos se apliquen de manera ética y en beneficio de la humanidad y, en consecuencia, con nuestro país y nuestros pueblos.

Para lograrlo, es esencial promover un entorno que impulse la investigación de vanguardia, fomentando la colaboración entre la academia, la industria y el gobierno, así como la investigación interdisciplinaria, tanto teórica como aplicada. Esto incluye invertir en la construcción de capacidades, apoyar proyectos de investigación de punta y crear condiciones que favorezcan la innovación y el desarrollo de soluciones tecnológicas de alto impacto. La excelencia en IA no solo se mide por los resultados, sino también por la capacidad y mirada crítica de sus profesionales para contribuir al avance del conocimiento, participar en iniciativas globales y mantener estándares de calidad que compitan con los mejores del mundo.

En esencia, este principio reconoce que la excelencia en inteligencia artificial va más allá de los avances técnicos: implica un compromiso con el crecimiento personal y profesional de quienes trabajan en el área, su compromiso con el desarrollo científico, tecnológico y económico del país, así como con la creación de un ecosistema que valore la calidad, la ética y la colaboración. Solo así se puede garantizar que la IA no solo esté a la vanguardia de la ciencia y la tecnología, sino que también contribuya de manera significativa al progreso humano y al bienestar nacional y global.

CONCLUSIONES

A lo largo de este documento, se han presentado los antecedentes y marcos regulatorios tanto nacionales como internacionales que sustentan la necesidad de un enfoque ético en el desarrollo y la aplicación de la inteligencia artificial, por supuesto siempre teniendo en cuenta las consideraciones científicas y teóricas detrás de esta tecnología. Desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela hasta las directrices propuestas por organismos internacionales como la UNESCO, la Comisión Europea y la OCDE, se ha evidenciado un consenso global sobre la importancia de alinear el progreso tecnológico con valores fundamentales como los derechos humanos, la equidad, la transparencia y la sostenibilidad. Estos principios no solo buscan prevenir riesgos asociados a la IA, como la discriminación, la violación de la privacidad o el daño ambiental, sino también maximizar su potencial para contribuir al bienestar colectivo.

Los nueve principios éticos establecidos en este código –Inteligencia Artificial Humanista, Equidad, Igualdad y No Discriminación, Responsabilidad Ambiental, Seguridad, Privacidad, Transparencia, Rendición de Cuentas, Ciencia Abierta y Excelencia– constituyen un marco integral para guiar a todos los actores involucrados en el ciclo de vida de la IA. En el mejor de los casos, estos principios no son meras recomendaciones, sino imperativos prácticos que deben ser integrados en cada etapa, desde el diseño y desarrollo hasta la implementación y uso de los sistemas de IA. Su aplicación garantiza que la tecnología esté centrada en el ser humano, respete la diversidad cultural

y social, proteja el ambiente, y promueva la innovación en un marco de responsabilidad y transparencia.

Como se puede ver, la implementación de este código no solo es un compromiso con el presente, sino también con el futuro. Al adoptar prácticas éticas y sostenibles, se sientan las bases para un desarrollo tecnológico que no solo impulse el progreso económico y social, sino que también preserve los derechos y la dignidad de las personas, así como la soberanía nacional. Además, este enfoque ético fortalece la confianza de la sociedad en la IA, fomenta la colaboración entre sectores y promueve la participación activa de todos los actores, incluyendo la academia, la industria, el gobierno y la ciudadanía.

En un mundo cada vez más interconectado y dependiente de la tecnología, la República Boliviana de Venezuela tiene la oportunidad de posicionarse como un referente en el desarrollo responsable de la inteligencia artificial. Este código refleja el compromiso del país con los valores universales establecidos en la Declaración de los Derechos Humanos, pero también establece un camino claro para que la IA sea una herramienta al servicio del bien común. Al priorizar la ética en el desarrollo tecnológico, se asegura que los avances en IA no solo beneficien a las generaciones actuales y concentren el poder y el conocimiento en unos pocos, sino que también protejan los intereses y derechos de las generaciones futuras. 

REFERENCIAS

1. Oficina de las Naciones Unidas Sobre y Crimen (ONUSC). Thematic compilation of relevant information submitted by Venezuela Article 8 UNCAC Codes of conduct for public officials, Venezuela (Eighth meeting), Grupo de trabajo intergubernamental de composición abierta sobre la prevención y corrupción, Viena, 21 al 23 de agosto de 2017.
2. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, (CRBV). Gaceta Oficial No. 36.860 de fecha: 30 de diciembre de 1999.
3. Ley Orgánica de Reforma Parcial del Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación, publicado en la Gaceta Oficial Extraordinaria N°6.693 de fecha: 01 de abril de 2022.
4. Ley Sobre Acceso e Intercambio Electrónico de Datos, Información y Documentación Entre los Órganos y Entes del Estado, publicado en la Gaceta Oficial No 39.945, Decreto N.º9.501 fecha: 15 de junio de 2012.
5. Ley de Infogobierno, publicada en la Gaceta oficial N.º 40.274. Fecha: 17 de octubre de 2013.
6. Reglamento Parcial de la Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación Referido a los Aportes, el Financiamiento y su Resultado, y la Ética en la Investigación, Tecnología e Innovación. Fecha: 8 de noviembre de 2011.
7. Ley de la Función Pública Estadística, publicada en la Gaceta Oficial N.º 37.321, fecha 09 de noviembre de 2001.
8. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO. (2022). Recomendación sobre la Ética de la Inteligencia Artificial. París: UNESCO.
9. Comisión Europea (2019). Directrices Éticas para una IA fiable. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/library/ethicsguidelines-trustworthy-ai>
10. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE (2019). Recommendation of the Council on Artificial Intelligence. OECD/LEGAL/0449. Disponible en: <https://legalinstruments.oecd.org/en/instruments/OECD-LEGAL0449#mainText>
11. Projeto de Lei nº 2338, “Dispõe sobre o uso da Inteligência Artificial”, (Brasil), apresentado por Rodrigo Pacheco, año 2023. Disponible en: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/157233>
12. Monetary Authority of Singapore MAS (S/F). Principles to Promote FEAT in the Use of AI and Data Analytics in Singapore’s Financial Sector.
13. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE / Corporación Andina de Fomento CAF (2022). Uso estratégico y responsable de la inteligencia artificial en el sector público de América Latina y el Caribe, Estudios de la OCDE sobre Gobernanza Pública. Paris: OECD. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5b-189cb4-es>

14. Université de Montréal (2018). Declaración de Montreal para un desarrollo responsable de la Inteligencia Artificial. Montreal. Disponible en: https://declarationmontrealiaresponsable.com/wp-content/uploads/2023/01/ES-UdeM_Decl-IA-Resp_LADeclaration_v4.pdf
15. Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (236024). Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024 (Reglamento de Inteligencia Artificial). Diario Oficial de la Unión Europea.
16. Comisión Europea (2019). Directrices Éticas para una IA fiable. Bruselas: Comisión Europea. Disponible en: <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/library/ethicsguidelines-trustworthy-ai>
17. Congreso Nacional de Chile. (2021). "POLÍTICA NACIONAL DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL" (Decreto 20). Disponible en: <https://bcn.cl/2uo23>
18. Congreso Nacional de Chile. (2024). ACTUALIZACIÓN DE LA "POLÍTICA NACIONAL DE INTELIGENCIA ARTIFICIAL" (Decreto 12). Disponible en: <https://bcn.cl/Gea3QA>
19. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO (2021). Recomendación de la UNESCO sobre la Ciencia Abierta (Informe). París, Francia: UNESCO. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa/PDF/379949spa.pdf.multi
20. Propuesta: Código de Ética aplicable a la Inteligencia Artificial en la República Bolivariana de Venezuela (2024). Centro Nacional de Desarrollo e Investigación en Telecomunicaciones, CENDIT.

La dimensión ética del territorio: verdad y veracidad ante la partida de Jürgen Habermas

The ethical dimension of territory: truth and truthfulness in the face of Jürgen Habermas' departure

Enrique Pacheco Graf

epachecograf@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0006-8690-5944>

Doctorado en Educación

Universidad de Los Andes

Facultad de Humanidades y Educación

Escuela de Educación

Doctorado en Educación

Doctorando

Mérida edo. Mérida

República Bolivariana de Venezuela



El tránsito físico de Jürgen Habermas invita a una introspección necesaria sobre la naturaleza de la crisis que atraviesa la habitabilidad contemporánea. No se asiste simplemente a un proceso de degradación biofísica o económica; en realidad, se enfrenta una crisis de la racionalidad comunicativa aplicada al espacio que se habita. Para el pensamiento crítico, la relación del ser humano con su entorno no puede reducirse a una manipulación técnica de objetos sin que los sujetos, todos, sean considerados. El territorio es, ante todo, un mundo de la vida, aquel Lebenswelt que Habermas acuñara donde el entendimiento intersubjetivo debería ser la norma. En esta arquitectura del pensamiento, la sostenibilidad territorial depende de la restauración de dos pretensiones de validez fundamentales que el autor identificó como constitutivas de cualquier sociedad funcional: la verdad de las proposiciones y la veracidad de los sujetos.

Mientras la verdad fáctica se refiere a la correspondencia de los enunciados con un mundo objetivo, la crisis de viabilidad territorial, manifestada en la alteración de ciclos ecohidrológicos o la erosión de suelos, constituye una evidencia que se impone por su peso ontológico. Sin embargo, cuando la ciencia se limita a describir esta verdad fáctica, a menudo cae en una racionalidad instrumental que trata al territorio como un mero sistema de recursos a ser administrados y, en la mayoría de los casos, objeto de vorágines extractivistas que solo a su eventual colapso llevan. Con ello tiende a olvidarse que la realidad requiere ser interpretada y narrada por quienes la habitan y, de forma multidireccional, por aquellos que desde afuera la ven. A diferencia de la verdad que se constata en el objeto en su pura naturaleza, la veracidad reside en el sujeto. Es la transparencia y la Coherencia Prima entre lo que se enuncia institucionalmente y lo que se ejecuta fácticamente. La sostenibilidad no se garantiza con decretos o informes técnicos si estos no están imbuidos de una veracidad que reconozca la fragilidad de la vida misma.

Esta veracidad actúa como el antídoto contra el simulacro y representa la exigencia de que el conocimiento producido sea consistente con una ética del cuidado y una responsabilidad sociohis-

tórica que custodia la memoria ancestral. Tal custodia es garante del sentido de pertenencia que sustenta la identificación ciudadana con su espacio y, por ende, su defensa. No obstante, la crisis de habitabilidad persiste como una patología social que Habermas denominó la colonización del mundo de la vida. Este proceso ocurre cuando las lógicas sistémicas, tales como el poder burocrático y la racionalidad económica instrumental, invaden los espacios de reproducción simbólica y cultural, sustituyendo el entendimiento mutuo por imperativos de aparente eficiencia y control que terminan por mutar en anarquismos. La desarticulación de la viabilidad territorial surge, precisamente, cuando estas estructuras orgánicas son desplazadas por una racionalidad externa. Así, el territorio deja de ser un espacio de encuentro y sentido para convertirse en una variable de ajuste administrativo o en un objeto de explotación técnica desvinculado de su esencia humana y natural.

La consecuencia más severa de este desplazamiento es la progresiva difuminación de la solidaridad social: cuando el lenguaje de la comunidad es sustituido por el de los sistemas exógenos, se pierde la capacidad de los habitantes para coordinar sus acciones de manera autónoma hacia un bienestar sostenible. Frente a este fenómeno de fragmentación, el pensamiento habermasiano ofrece una vía de salida que trasciende la mera gestión técnica: la transición de la acción instrumental hacia una orientada al entendimiento. La reconstrucción de la viabilidad no es una tarea que pueda imponerse desde la verticalidad del sistema, sino que debe emerger de una praxis comunicativa que reconozca la dignidad del habitante como un interlocutor válido. Superar la desarticulación sistémica implica generar espacios donde la verdad de los diagnósticos científicos y la veracidad de los compromisos ciudadanos se fundan en un consenso político racional. Solo cuando el territorio es comprendido como un proyecto común y no como un inventario de recursos, es posible revertir los procesos que hoy amenazan su permanencia.

En última instancia, la sostenibilidad se revela como un problema de justicia discursiva. No habrá viabilidad territorial mientras la palabra de la comunidad sea silenciada por la inercia de gestores con profundas carencias éticas y epistemológicas. Es por ello que se requiere de un sistema que, además de la eficiencia, sea terreno fértil para el cultivo de capacidades orientadas al juicio y la actuación en pro del bien común consensuado de manera intersubjetiva. Honrar la memoria de quien defendió la razón comunicativa implica persistir en la búsqueda de una verdad que no pretenda imponerse, sino desarrollarse en un ámbito compartido. De este modo, la viabilidad territorial deja de ser una meta tecnicista y descontextualizada para convertirse en un compromiso ético presente que se renueva en cada acto de entendimiento genuino sobre la tierra que se habita.

Reseña de libro “Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos”

Systematization: A Way to Investigate Practices and the Production of Knowledge

Marco Raúl Mejía

Otras Voces en Educación

Centro Internacional de Investigación Otras Voces en Educación



El libro “Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos” de Marco Raúl Mejía es una obra fundamental en el campo de la educación popular y la investigación cualitativa. En este texto, Mejía desarrolla una propuesta metodológica para la sistematización de experiencias, entendida como un proceso de reflexión crítica y organizada que permite aprender de las prácticas sociales y producir conocimientos desde las realidades concretas.

A continuación, se presenta un análisis detallado de los aspectos clave del libro:

1. Contexto y propósito del libro

- Marco Raúl Mejía es uno de los referentes más importantes de la educación popular en América Latina, y su trabajo está influenciado por pensadores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda.
- El libro surge en un contexto donde predominan metodologías de investigación tradicionales, centradas en la producción de conocimientos desde la academia. Mejía propone una alternativa que valora los saberes contruidos desde las prácticas sociales y comunitarias.
- El propósito central es ofrecer una guía teórica y metodológica para la sistematización de experiencias, entendida como una forma de investigación que combina la reflexión crítica con la acción transformadora.

2. Concepto de sistematización

Mejía define la sistematización como un **proceso de reflexión crítica sobre las prácticas**, que permite reconstruir, interpretar y aprender de las experiencias. No se trata de una simple descripción de lo sucedido, sino de un análisis profundo que busca comprender los sentidos, las contradicciones y los aprendizajes de una práctica concreta. La sistematización es, al mismo tiempo, una **metodología de investigación** y una **herramienta pedagógica**, ya que permite a los actores involucrados aprender de su propia experiencia y mejorar sus prácticas futuras.

3. Elementos teóricos clave

- Epistemología del sur: Mejía rescata la idea de que los conocimientos no solo se producen en la academia, sino también en las prácticas sociales y comunitarias. Esto implica reconocer y valorar los saberes populares y locales.
- Educación popular: La sistematización está estrechamente vinculada con la educación popular, ya que promueve la participación activa de los sujetos en la construcción de conocimientos y en la transformación de su realidad.
- Praxis: Mejía retoma el concepto freireano de praxis (acción-reflexión-acción), destacando que la sistematización es un proceso dialéctico que combina la práctica con la teoría.

4. Metodología de la sistematización

Mejía propone una serie de pasos para llevar a cabo la sistematización de experiencias:

- a. Definir el objeto de sistematización:
 - Identificar la experiencia que se va a analizar y establecer su relevancia.
 - Plantear preguntas orientadoras que guíen el proceso de reflexión.
- b. Recuperar el proceso:
 - Reconstruir la historia de la experiencia a través de relatos, documentos, testimonios y otros materiales.
 - Identificar los hitos, actores y contextos relevantes.
- c. Reflexionar críticamente:
 - Analizar la experiencia desde diferentes perspectivas, identificando sus logros, dificultades y contradicciones.
 - Relacionar la práctica con el contexto social, político y cultural.
- d. Elaborar conclusiones:
 - Sintetizar los aprendizajes y extraer lecciones que puedan ser útiles para futuras acciones.
 - Formular recomendaciones y propuestas de mejora.
- e. Socializar los resultados:
 - Compartir los conocimientos generados con otros actores, tanto dentro como fuera de la comunidad.
 - Promover el diálogo y el intercambio de saberes.

5. Aportes del libro

- a. Democratización del conocimiento:
- b. Mejía enfatiza que la sistematización permite reconocer y valorar los saberes producidos por las comunidades, cuestionando las jerarquías tradicionales del conocimiento.
- c. Enfoque participativo:
- d. La metodología propuesta involucra a todos los actores de la experiencia, promoviendo su empoderamiento y su capacidad de acción colectiva.
- e. Vinculación con la transformación social:
- f. La sistematización no solo busca comprender la realidad, sino también transformarla, en línea con los principios de la educación popular.

6. Críticas y limitaciones

Algunos críticos señalan que la sistematización puede ser un proceso complejo y demandante, especialmente en contextos donde los recursos y el tiempo son limitados. Además, existe el riesgo de que la reflexión crítica se quede en un nivel superficial, sin llegar a profundizar en las causas estructurales de los problemas analizados.

7. Relevancia actual

- El libro de Mejía sigue siendo una referencia fundamental para quienes trabajan en educación popular, investigación-acción y desarrollo comunitario.
- Su propuesta metodológica es especialmente relevante en contextos donde se busca fortalecer la participación ciudadana y la construcción de conocimientos desde las bases.

El libro **“Sistematización: una forma de investigar las prácticas y de producción de saberes y conocimientos”** de Marco Raúl Mejía es una obra clave para comprender y aplicar la sistematización como metodología de investigación y herramienta pedagógica. Su enfoque participativo, crítico y transformador ofrece una alternativa valiosa para producir conocimientos desde las prácticas sociales y contribuir a la transformación de la realidad.

El libro se puede descargar en: <https://drive.google.com/file/d/1t4p45J2LcJsXgzkyt-jxSzgn-QPcR24LB/view> 

Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

PRELIMINARES

Todo artículo enviado a Pensamiento y Praxis de la Educación para su evaluación y publicación debe ser revisado previamente por el director editor - jefe, editor - asistente o consejo de redacción.

Esta fase preliminar se rige por las normas técnico-administrativas que seguidamente se indican. Su incumplimiento impedirá la remisión del manuscrito al arbitraje de rigor, en consecuencia, se devolverá al autor(es) para su corrección y ajustes. Una vez hechas las adecuaciones entrará al banco de artículos para su arbitraje de ley, si el fallo es aprobatorio, se colocará en la edición correspondiente

Estas pautas se desprenden de las Normas para los Colaboradores y responden a las exigencias de Revencyt.

Este documento exige a los escritores el cumplimiento de ciertas pautas de cumplimiento obligatorio que ayudarán a facilitar la tramitación regular de los artículos y hacer más expedito y eficiente el proceso de revisión preliminar de los mismos. Así mismo, impedirán la incorporación de artículos con defectos y omisiones que no son de observancia por los árbitros, en virtud de no ser de sus competencias.

Buena parte del problema que tienen los artículos se explica porque los autores –en general– no leen las normas de las revistas para las que desean escribir y ello se traduce en un trabajo administrativo adicional e innecesario de chequeos y ajustes para el editor y el Consejo editorial.

Estas consideraciones son de orden formal, administrativo y ético y, en modo alguno, se vincula con el contenido del artículo que es materia exclusiva del arbitraje.

REQUERIMIENTOS NORMATIVOS

Solicitud formal y declaración de ética editorial

Todo artículo debe acompañar una solicitud formal de publicación dirigida al editor y Consejo Editorial de la revista a través de las direcciones electrónicas: revistaeducaciondoctorado.ula@gmail.com con copia a la secretaría del doctorado: doctoedu.ula.ve@gmail.com. Igualmente debe enviarse por razones de seguridad al correo personal del director editor, para la fecha, Prof. Pedro

Rivas: rivaspj12@gmail.com. Esta comunicación debe estar suscrita por el autor o los autores con sus firmas electrónicas.

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD Y AUTENTICIDAD DE AUTORES

En el oficio en cuestión el autor o autores deben señalar que asumen responsablemente las cuatro (4) declaraciones de ética editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación, sin las cuales el artículo no se recibirá ni procesará editorialmente. Si un artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo se retirará del Repositorio Institucional y el autor no podrá escribir más en Educere. Esta sanción ética se hará de conocimiento de la institución educativa donde el profesor trasgresor está adscrito.

Esta declaración se hace llegar a través de una carta formato anexo al final del presente normativo.

El autor/ autores admite/n que en el artículo enviado:

- Acepta-n la normativa que rige la cultura editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación.
- Afirma-n que es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrado en otra publicación.
- Expresa-n que no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores inescrupulosos.
- Finalmente, aseguran que no ha sido procesado por *“funciones cognitivas de una maquina”* que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de *“percibir”, “razonar”, “aprender” y “resolver problemas”* por vía de la Inteligencia Artificial. En síntesis, se trata de que la elaboración intelectual del manuscrito esté restringido a la *Inteligencia Humana*, lo cual no niega el uso de herramientas tecnológicas que den soporte a la creatividad e imaginación del homo sapiens sapiens.

TÍTULO DEL ARTÍCULO

El título del artículo debe ser corto y preciso. Si desea reducirlo puede utilizar un subtítulo y *no usar más de 15 palabras*.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE

- El resumen se elabora en un máximo de diez (10) líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o de cien (100) palabras aproximadamente.
- Las palabras clave deben ser pertinentes con la esencia del trabajo, redactadas de forma precisa en número de cinco o seis. Las palabras clave sirven de indicadores para facilitar la ubicación del artículo en los motores de búsqueda electrónica.

TRADUCCIÓN AL INGLÉS

Las tres consideraciones 3, 4 y 5 serán traducidas al inglés (título, resumen y palabras clave). La traducción la hará un profesional o experto en la materia buscado por el autor. En consecuencia, no se admitirán artículos cuyas traducciones hayan sido procesadas por *“traductores electrónicos”*.

RESEÑA AUTORAL

1. El autor debe incorporar una reseña académica actualizada en diez líneas o ciento veinte (120) palabras aproximadamente y un mínimo de ocho (8) líneas o cien (100) palabras aproximadamente.
2. Cada autor debe indicar las referencias de identidad personal y académica solicitadas para su conversión en los metadatos identificarán la portadilla del artículo o sección de créditos del manuscrito. Los Repositorios Institucionales e índices requieren esta información para su presentación editorial en la red.
3. Los metadatos del autor son los siguientes
4. Los nombres(s) y apellido(s) completo(s) del autor o autores si los tienen. La institución donde labora(n) (si fuera el caso). Ejemplo: Universidad de Los Andes de Mérida o Universidad Católica de Santiago de Chile y la instancia académica de adscripción (si fuera el caso). Ejemplo: Facultad, Escuela, Instituto, Centro, Programa, Laboratorio, Postgrado, etc., identificando el estado federal, departamento o provincia y país. Sea otro caso, si el autor/a labora en un establecimiento escolar tal como una escuela, colegio o liceo, debe identificar sus datos completos y la ciudad de ubicación, identificando el estado federal, departamento o provincia y país. El código Orcid. El teléfono móvil de contacto indicando el código del país, ejemplo: + (58) 414 7466057.

EL CÓDIGO ORCID

El código Orcid del autor es una condición fundamental que debe ser enviado. Si el autor no está registrado debe hacer su solicitud a través de la siguiente dirección: <https://orcid.org/> El proceso para suministrar los datos es muy sencillo y rápido. El siguiente código es un ejemplo ilustrativo: <https://orcid.org/0000-0002-9838-684X>

LOS CUADROS, DIAGRAMAS, TABLAS Y FIGURAS

Los cuadros, diagramas, tablas y figuras deben presentar en la parte superior el número correspondiente el título correspondiente. En la parte inferior se identifica la fuente donde se extrajo el contenido y la forma indicada en el cuadro, diagrama, tabla o figura.

Si el diseño es de autoría individual o colaborativa se indicará identificando la autoría correspondiente, para lo cual se señalará nombrando el o los autores con sus apellidos referenciando el año. Sea el siguiente caso:

- **Fuente:** elaborado por Juan Armas, Marina Delgado y María Torres (2021)
- Si la fuente es ajena al autor, se indicará su origen.

Fuente: Tomado de Fernando Buen Abad en Semiótica de la Semiótica (2020)

LAS NOTAS

Los comentarios o notas referenciales se enumeran de manera continua en una sección identificada como Notas, ubicada al finalizar el contenido del manuscrito. No se admiten aclaratorias o referencias autorales o bibliográficas al pie de la página.

LAS REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

En la bibliografía si un (1) autor está referido en más de un título, éste se citará repitiendo sus apellidos y nombres, tantas veces como referencias haya. Sea el ejemplo:

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2002). *Didáctica, pedagogía y saber...*

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2005). *Pedagogía, educabilidad y formación.*

Zambrano Leal, Armando Jesús. (2017). *La educación, el vacío y la frivolidad.*

REVISIÓN MINUCIOSA DEL MANUSCRITO ANTES DEL ENVÍO

- La revista Pensamiento y Praxis de la Educación agradece que el artículo antes de su envío haya sido debidamente revisado en su ortografía y redacción y se encuentre limpio de todo ruido escritural. Es fundamental que el autor cuente con un lector externo que revise el texto antes de su envío.
- Un artículo escrito indebidamente en su contenido y forma no será admitido en su revisión preliminar y, por tanto, no será enviado al arbitraje correspondiente.

LEER LAS NORMAS PARA LOS COLABORADORES

Es necesario que el autor revise con atención las Normas para los Colaboradores de Pensamiento y Praxis de la Educación que rigen, entre otros aspectos, la escritura de todo artículo que llega para su estudio y edición.

Sobre alguna irregularidad que contravenga la ética editorial

En caso que un autor o autores haya-n violado las disposiciones indicadas en el numeral 2 sobre su responsabilidad ética, le será negado publicar en Educere durante los próximos cinco años. El director de Educere notificará a la institución de adscripción sobre las irregularidades comprobadas.

El autor o autores gozarán del derecho de la defensa y a la descarga de las contrapruebas.

Por el Comité Editorial de Pensamiento y Praxis de la Educación

Dr. Pedro Rivas

Editor-jefe

+ 58 414 746 6055

respaldopedrorivas@gmail.com

Lilian Angulo

Editora- adjunta

+ 58 414 702 4834

liliannayiveangulo@gmail.com

Normas generales para los colaboradores



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

Pensamiento y Praxis de la Educación publica dos números al año con los resultados más recientes de la investigación sobre los distintos aspectos de la educación. Tiene un carácter plural en cuanto al reconocimiento de las diversas disciplinas, perspectivas teóricas y metodológicas adoptadas por cada investigador o colectivo de trabajo del campo de la investigación educativa, siempre y cuando refleje resultados rigurosos de indagación y cumpla con los criterios de pertinencia y relevancia establecidos por la revista. Es una publicación de intercambio y debate dirigida a investigadores, estudiantes de grado y posgrado, especialistas y personal directivo de instituciones educativas y expertos en toma de decisiones del sistema educativo.

Las colaboraciones deberán ser artículos originales e inéditos. Además de cumplir con los siguientes criterios: buena redacción (ortografía, claridad, estructura coherente), pertinente para el campo de la investigación educativa (aportaciones, nuevas perspectivas teóricas o metodológicas, replicable en otros contextos) y socialmente relevante (aborda problemas contingentes de la educación, alude a sectores sociales amplios o a grupos sociales poco atendidos). Para la **sección de investigación**: artículos de investigación, con una explícita y rigurosa metodología aplicada al estudio; para la **sección de reflexiones pedagógicas y proposiciones educativas**: desarrollos teóricos, aportes de discusión y debate o sistematización de experiencias educativas, con una sólida fundamentación teórica; para la **sección de diálogos y encuentros**: entrevistas, conferencias y ponencias de eventos académicos; para la **sección reseñas**: reseña descriptiva o analítica de libros o medios audiovisuales y digitales de carácter educativo y pedagógico; y para la **sección de política editorial** encargada de presentar los artículos y establecer la posición universitaria de la revista en atención a situaciones particulares de educación en sus múltiples contextos.

Los originales deberán presentarse en versión electrónica y tendrán una extensión de entre 20 y 30 cuartillas (estándar: Times de 12 puntos, interlineado 1.5, con 27-28 líneas, 2000 caracteres sin espacios por cuartilla), esto es, entre 7000 y 10,500 palabras (incluyendo cuadros, gráficas y referencias). Las reseñas serán preferiblemente de publicaciones recientes en educación y constarán de 6 a 10 cuartillas (de 2,100 a 3,500 palabras). No se aceptarán trabajos que no cumplan con los mínimos y máximos establecidos, y/o con las características detalladas en los puntos 3 al 9 de estas normas (esta revisión técnica se realizará en un plazo no mayor a 4 días hábiles).

En el artículo deberá incluirse un resumen de entre 100 y 150 palabras en el cual se incluya: objetivos, metodología y principales resultados del artículo, además de cinco a siete palabras clave. El título del artículo deberá ser lo más breve y sintético posible. Deberá incluirse también el nombre

de los autores y/o autoras del trabajo, grado académico, institución, cargo que desempeñan, temas que trabajan, código Orcid y el correo electrónico.

Las notas del aparato crítico deberán ser lo más concisas posible y se presentarán numeradas al final del artículo. No deberán consistir únicamente en referencias bibliográficas.

Las tablas e ilustraciones deberán utilizarse sólo en la medida en que sean necesarios para el desarrollo y comprensión del texto. Deberán estar acompañados de la palabra “tabla” o “figura”, con un numerado consecutivo y citando siempre la fuente. Las tablas deberán presentarse en formato de texto, no como imagen.

Todas las siglas deberán estar desatadas y explicitadas, al menos la primera vez que aparezcan.

Los artículos deberán incluir sólo referencias bibliográficas, no bibliografía general. Los autores deben asegurarse de que las fuentes a las que se alude en el texto y en el apartado de Notas concuerden con aquellas que aparezcan al final, en el apartado de referencias. No se aceptan notas al pie de la página por razones de facilitación de la lectura.

Los trabajos se someterán a un proceso de dictamen en dos etapas, en las cuales se conservará el anonimato de quienes realizan el arbitraje, así como de los autores y autoras. Primera etapa: valoración por parte del Comité Editorial de la revista de acuerdo con los criterios establecidos en el punto 1 de estas normas: claridad, pertinencia y relevancia, además del propio interés de la revista en el tema (los artículos que no sean aceptados en esta primera etapa se les informará de la declinación en un plazo no mayor a 15 días hábiles). Segunda etapa: los textos que satisfagan los criterios anteriores se enviarán a dictamen por el tipo evaluación de doble ciego (este proceso tendrá un plazo máximo de dos meses). En cada una de las etapas se les dará a conocer a autores y autoras el resultado de la dictaminación.

En caso de problemas de autoría la revista se adhiere a los lineamientos y recomendaciones del Committee on Publication Ethics (COPE) <http://publicationethics.org/>

Los autores se comprometen a no someter a ninguna otra revista su artículo. No se aceptan artículos cuyo porcentaje de coincidencia con otro texto del mismo autor supere el 30 por ciento, ni artículos cuyo contenido esté disponible en línea (aunque sea con un formato diferente al de artículo científico). Al aprobarse la publicación de su artículo, el autor o autores ceden automáticamente los derechos patrimoniales de éste a la Universidad de Los Andes y autorizan su publicación en Pensamiento y Praxis de la Educación en cualquiera de sus soportes y espacios de difusión. La revista permitirá la reproducción parcial o total, sin fines de lucro, de los textos publicados, siempre y cuando se obtenga autorización previa por parte del editor y el autor, y que en la reproducción se explicita que dicho artículo ha sido publicado originalmente en Pensamiento y Praxis de la Educación.

En la edición del artículo se pueden hacer las modificaciones de extensión o estilo que exijan las políticas editoriales de la revista, consultándolo previamente con el autor o la autora. El envío de originales deberá realizarse a través del correo electrónico: revistadoctoradoedu.ula@gmail.com

Los artículos que entrarán al proceso de arbitraje serán aquellos que cumplan con las disposiciones básicas contenidas en el documento: Requerimientos mínimos exigidos a los artículos para ser admitidos previo envío al arbitraje.

Declaración de ética o certificación de originalidad y autoría



Aprobación/ Approved: 01/01/2024
Publicado/ Published: 01/01/2024

Quien(es) suscribe(n) la presente, profesor(es): _____

_____, _____,

_____, _____

y, de nacionalidad _____, respectivamente; en carácter de profesor(es) adscrito(s) a la institución: _____, y autor(es) del artículo, intitulado: _____,

afirmo/ afirmamos que este trabajo enviado a la revista: **Pensamiento y Praxis de la Educación** del Doctorado en Educación de la Universidad de Los Andes, es de mi/ nuestra autoría y, por tanto, afirmo con responsabilidad que:

1. Acepto-aceptamos la normativa que rige la cultura ética de la revista Pensamiento y Praxis de la Educación.
2. Afirmo/ afirmamos que el manuscrito es una creación original e inédita y que no está siendo arbitrada en otra publicación.
3. Expreso/ expresamos que el texto no ha sido diseñado por intermediario alguno ajeno a sus creadores ni han intervenido en su elaboración gestores editoriales profesionales que actúan en el mercado del libro que trafican con manuscritos para autores sin escrúpulos.
4. Aseguro/ aseguramos que el manuscrito no ha sido procesado por "*funciones cognitivas de una máquina*" que imita a un ser humano y que sus contenidos no son el resultado de "*percibir*", "*razonar*", "*aprender*" y "*resolver problemas*" por vía de la Inteligencia Artificial. La elaboración intelectual de este artículo solo ha estado restringido a la *Inteligencia Humana*.

Asimismo, asumo/ asumimos la responsabilidad de que si el artículo publicado en línea llegare a comprobarse fue objeto de una transgresión ética, el mismo sea inmediatamente retirado del Repositorio Institucional SaberULA y de otras bases de datos, directorios y registros donde esté alojado electrónicamente. De igual manera, acepto/ aceptamos se me/ nos suspenda de seguir escribiendo en la revista Pensamiento y Praxis de la Educación y acepto/ aceptamos que las sanciones aplicadas sean objeto, sean de conocimiento de la institución donde laboro/ laboramos como docente(s) e investigador(es).

En la ciudad de _____ a los _____ días del mes _____ de _____.

AUTOR(ES)

	Nombre y Apellido	Cédula de Identidad
1		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
2		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
3		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
4		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	
5		
	Correo:	Firma:
	Institución de adscripción:	
	Dirección:	

Pautas para evaluar los artículos científicos



Aprobación/ Approved: 01/01/2024

Publicado/ Published: 01/01/2024

Nombre del artículo:			
Nombre del Evaluador:			
Tipo de Artículo (marque con una x)			
☐	Artículo de Investigación	☐	Propuesta pedagógica
☐	Ensayo	☐	Experiencia educativa, pedagógica y didáctica
☐	Artículo de revisión tradicional	☐	Entrevista
Otro ¿Cuál?			

Formato tomado de Eleuthera, Revista Iberoamericana de Desarrollo Humano y Social de la Vicerrectoría de Investigaciones y Posgrados de Universidad de Caldas, República de Colombia. Dado su valor académico y editorial

Instrucciones generales para realizar la evaluación: A continuación, se presentan los criterios que le permitirán realizar la evaluación, le solicitamos que en la primera parte asigne el puntaje acorde a cada uno de ellos y que describa las razones que sustentan la valoración. Al final es muy importante para el autor que usted manifieste la sustentación de su decisión sobre la publicación. Si lo desea puede hacer comentarios adicionales sobre el archivo del artículo.

CRITERIOS	PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE ASIGNADO	SUSTENTO CUALITATIVO (RAZONES)
ORIGINALIDAD			
La temática central del artículo es original	10		
RIGOR METODOLOGICO			
Se describe claramente el tipo de estudio y corresponde con los resultados	04		
Se evidencia en el texto claridad en el manejo de la información	04		
Se encuentra coherencia entre los resultados y los objetivos	04		
ESTRUCTURA DEL TEXTO			
Título claro, conciso y preciso	04		
Incluye todos los componentes de un artículo (resumen, palabras clave introducción, materiales y métodos, resultados, discusión, conclusiones, referencias bibliográficas)	04		
Correspondencia entre el título, el resumen y el contenido	04		

CRITERIOS	PUNTAJE MÁXIMO	PUNTAJE ASIGNADO	SUSTENTO CUALITATIVO (RAZONES)
TRATAMIENTO DEL TEMA			
Presenta adecuada secuencia y coherencia en el desarrollo del tema	04		
El tratamiento de los temas consulta fuentes actualizadas y confiables	14		
RELEVANCIA			
El texto es importante para la comunidad, la institución y el avance del conocimiento en el área	20		
Los aportes del autor presentan coherencia argumentativa	10		
ASPECTOS FORMALES DEL ARTÍCULO			
Estilo (claridad, concisión, precisión y coherencia)	06		
Gramática (concordancia, puntuación y ortografía)	06		
Presentación (uso de normas o pautas para autores)	04		
Las Referencias bibliográficas son suficientes, actuales, pertinentes y acorde a las normas	02		
TOTAL	100		

Decisión final sobre la publicación: (marque con una x)

☐	Se aprueba sin cambios
☐	Se aprueba sujeto a cambios MENORES y no requiere nueva evaluación
☐	Se aprueba sujeto a cambios MAYORES y requiere nueva evaluación
☐	Se rechaza, no es publicable en la revista.

Razones generales de la decisión final:

Declaración de conflicto de intereses del evaluador: (marque con una x):

☐	Como evaluador manifiesto que poseo conflicto de Intereses para realizar la evaluación solicitada.
--------------------------	--

Declaración de confidencialidad y plagio del evaluador: (marque con una x):

☐	Como evaluador me comprometo a conservar mi anonimato y a NO divulgar los resultados de la evaluación realizada, y en caso de identificar un presunto plagio lo en las observaciones incluidas en este formato.
--------------------------	---

Fecha de Recepción del artículo: __/__/__

Fecha de Evaluación: __/__/__



Este Vol. 3 - No. 5
de la Revista **Pensamiento y Praxis de la Educación**
se terminó de diagramar y preparar para su
publicación digital en el RI SaberULA
el 24 de julio 2026