

República Bolivariana de Venezuela



UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
SIMÓN RODRÍGUEZ  
Decanato de Educación Avanzada

Revista  
**Educación  
y Ciencias  
Humanas**

Nueva Etapa. Año XVII - N° 34-35. Enero-Diciembre 2014

**Nuevas experiencias de transformación curricular**



República Bolivariana de Venezuela



**UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL  
SIMÓN RODRÍGUEZ**

**Rectorado  
Decanato de Educación Avanzada**

Revista  
**Educación  
y Ciencias  
Humanas**

**Ediciones del Decanato de Educación Avanzada  
Nueva Etapa. Año XVII - N° 34-35.  
Enero-Diciembre 2014**

**Nuevas Experiencias de Transformación Curricular**



## **AUTORIDADES DE LA UNESR**

Ana Alejandrina Reyes Páez

*Rectora*

Adrián José Padilla Fernández

*Vicerrector Académico*

Pedro Pablo Hutman Sánchez

*Vicerrector Administrativo*

Oscar Rodríguez Pérez

*Secretario*

## **AUTORIDADES DEL DECANATO DE EDUCACIÓN AVANZADA**

Magaldy Téllez

*Decana*

Gloria Mateus

*Directora de Formación Avanzada*

Patricia Yáñez

*Directora de Investigación*

Norah Gamboa

*Directora de Cooperación, Educación Continua e Interacción con las Comunidades*

Olga Uribe

*Directora de Secretaría*

Zaire Plater

*Directora de Administración*

El propósito de la revista *Educación y Ciencias Humanas* es ofrecer un espacio para la publicación y difusión de diversas formas de creación intelectual asociadas al fortalecimiento académico de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez y su proyección nacional e internacional.

**Portada:** Julio César Tábata y Luis Eduardo Pérez Gutiérrez  
**Corrección:** Miguel Raúl Gómez  
**Diagramación y montaje:** Norah Gamboa Vela

**Depósito Legal Electrónico Nro.**  
**ppi 201102DC3803**

**ISSN (Versión Digital)**  
**2244 -744X**

**Copyright:** UNESR  
**ISSN:** 1315.1762

# **REVISTA EDUCACIÓN Y CIENCIAS HUMANAS**

## **COMITÉ EDITORIAL**

Norah Gamboa Vela (Editora)

Patricia Yáñez

Olady Agudelo

Lisbehet Dubravaska Torcatty

Erick Nuñez

Mirla Sandoval

## **COMITÉ ASESOR NACIONAL E INTERNACIONAL**

Carlos Skliar (Argentina)

María Lourdes González-Luis (España)

Claudio Lozano (España)

Violeta Guyot (Argentina)

Magaldy Téllez (Venezuela)

Xiomara Martínez (Venezuela)

Xiomara Muro (Venezuela)

Revista arbitrada

**Indizada en:**

IRESIE, Universidad Nacional Autónoma de México.

OEI, Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, España.

REVENCYT, Revista Venezolana de Ciencia y Tecnología, Mérida, Venezuela.

LATINDEX, Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (UNAM – México)

SERIUNAM, Catálogo Colectivo (UNAM – México)

FONACIT, Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación, Caracas, Venezuela.

**Incluida en la Base de Datos de:**

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS, Brasil.

IVIC, Instituto Venezolano de Investigaciones Científicas, Caracas, Venezuela.

IESA, Instituto de Estudios Superiores en Administración, Caracas, Venezuela.

CENTRO GUMILLA, Caracas, Venezuela.

La información contenida en los textos publicados en este número es de la entera responsabilidad de los autores.

Está permitida la reproducción total o parcial de los textos contenidos en este número siempre que sea citada la fuente.

Dirección: 2.<sup>a</sup> Calle con 2.<sup>a</sup> Transversal, Urbanización Campo Alegre, Qta. Portofino,  
Municipio Chacao, Estado Miranda

Teléfonos: (0212) 2653023 - 2676786 - 2666155 - 6140179 (Directo)

Correo electrónico: [direccion.investigacion.decanato@gmail.com](mailto:direccion.investigacion.decanato@gmail.com)

Página web: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/>

## SUMARIO

Nota editorial .....	9
----------------------	---

### **TEMA CENTRAL**

#### **La transformación curricular del postgrado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez**

*María Egilda Castellano*

*Antonio Navas*

*Iluska Salazar*

*Minelia Ledezma de Nava*

*Moravia Wagner* ..... 15

### **EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR**

#### **Doctorado en Estudios de la Organización.**

#### **Un cambio de paradigma en la formación en Ciencias Administrativas**

*Ninoska Díaz Mila de la Roca* ..... 79

#### **La Maestría en Agroecología de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez:**

#### **Un programa para la formación agroecológica, la sustentabilidad y la cultura para la vida**

*Antonio José Navas*

*Minelia Ledezma de Nava* ..... 75

#### **Formación de docentes en Didáctica de las Matemáticas desde una visión transformadora**

*Walter Beyer (Asesor)*

*Iluska Salazar (Coordinadora)*

*Antonio Navas*

*Aníbal García*

*Freddy Escalona*

*Gabriel Leal*

*Raúl Pérez* ..... 139

**MISCELÁNEAS**

**Transformación del postgrado en la UNESR.**

**Entrevista a María Egilda Castellano Ágreda.**

*Lisbehet Dubravska Torcatty* ..... 161

**RESEÑAS BIBLIOGRÁFICAS**

**Simón Rodríguez: educador militante por la emancipación  
de los pueblos.**

*David E. Zuleta I* ..... 179

**Instrucciones para autores y árbitros** ..... 183

## Nota editorial

En esta oportunidad nos llena de entusiasmo hacer llegar a nuestros lectores una edición especial completamente dedicada al tema de la transformación curricular. El Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) ha puesto especial énfasis, desde 2011, en contribuir con las transformaciones que pueblo y gobierno construyen en Venezuela, a partir de que el presidente Hugo Rafael Chávez Frías asumió el poder en 1999.

Hacerse cargo de emprender la transformación de los Programas de Educación Avanzada, de la cual forma parte el Postgrado, es consustancial con la trayectoria de la UNESR, que efectivamente se creó para servir al pueblo venezolano mediante la formación integral de todos aquellos y aquellas que acudan a sus aulas. La relación estudio/ trabajo/ producción y la contextualización de su quehacer académico han sido históricamente sus horizontes; con la asunción responsable y activa del participante en la construcción de su plan de formación, centrado en un proceso de orientación-aprendizaje andragógico; en el carácter participativo de los aprendizajes y la superación del sistema clásico escolarizado de clases magistrales. Lo anteriormente expuesto evidencia que la UNESR, como casa de estudios superiores, siempre ha estado dispuesta a promover cambios que contribuyan a mantenerla a la vanguardia de la formación, la creación intelectual y la interacción con las comunidades, así como en la inclusión en la educación de los más desfavorecidos socialmente.

Consecuente con esta trayectoria, a inicios del año 2011, el Decanato de Postgrado<sup>1</sup>, bajo la dirección de la doctora Magaldy Téllez, sometió a la consulta de la comunidad universitaria los “Fundamentos y Criterios para la Transformación Curricular de los Programas de Postgrado de la UNESR”, documento sustentado en las políticas del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. En el mismo año, el Decanato nombró una Comisión Central a la que le asignó la función de elaborar una propuesta para orientar la transformación curricular de los Programas de Postgrado, encargándola, además, de trabajar con los equipos que en los Núcleos Regionales asumieran la elaboración de nuevos diseños o el rediseño de los existentes. La Comisión Central para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR, así llamada,

<sup>1</sup> Ahora Decanato de Educación Avanzada, según el Reglamento aprobado por el Consejo Directivo en julio de 2011.

sometió a la consideración de los/as directores/as de Núcleos, subdirectores/as de Educación Avanzada y profesores/as, el documento denominado “Bases para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR”. Producto de este trabajo, hasta el presente, han sido aprobados por el Consejo de Educación Avanzada seis nuevos programas y dos rediseños.

Particularmente, en las páginas de esta edición se recopila una variedad de textos provenientes de varios de los equipos de trabajo que, desde 2011, se empeñan en impulsar procesos de transformación curricular desde el Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

En la sección *Tema central* se presenta el trabajo “La transformación curricular del postgrado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez”. En este texto, la Comisión Central para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR condensa lineamientos y criterios que han orientado el proceso de transformación curricular y, de igual forma, precisa avances, limitaciones y algunas de las innovaciones pedagógicas y académico-administrativas incorporadas en los nuevos programas de postgrado.

Acompañando lo anterior, en la sección *Experiencias de transformación curricular*, tres equipos de trabajo nos presentan propuestas curriculares de nuevo tipo, a nivel de postgrado, diseñadas con la intención de responder a las necesidades y exigencias que se plantean en nuestro país.

En el primer texto “Doctorado en Estudios de la Organización. Un cambio de paradigma en la formación en Ciencias Administrativas”, Ninoska Díaz destaca los aspectos más importantes del documento fundacional de este diseño curricular y resalta la experiencia de construcción colectiva con la cual se trabajó. Su intención es difundir y reflexionar la experiencia sobre el trabajo realizado a fin de optimizar los procesos de coordinación y trabajo en equipo y, de este modo, orientar a otros grupos de trabajo interesados en este tipo de experiencia.

En el segundo, “La Maestría en Agroecología de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: un programa para la formación agroecológica, la sustentabilidad y la cultura para la vida”, Antonio Navas y Minelia Ledezma nos ofrecen una visión panorámica del diseño del programa. Esta propuesta,

expresan los autores, “representa una iniciativa institucional de alta prioridad estratégica, social, científica y humanística”; la misma se sustenta en un enfoque multidimensional e integrador, orientada por los paradigmas educativos emergentes, las concepciones y tendencias más actualizadas de la agroecología y las políticas nacionales e institucionales pertinentes.

En el tercer texto de esta sección, “Formación de docentes en Didáctica de las Matemáticas desde una visión transformadora”, los integrantes de la Comisión designada por el Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)<sup>2</sup> en el marco del proceso de transformación del postgrado, nos presentan una propuesta cuyo fin es “contribuir con la actualización y consolidación de un docente con potencialidades cognitivas y formación ética como facilitador del aprendizaje matemático, comprometido con una praxis pedagógica abierta, flexible, constructiva, colectiva y crítica, en relación estrecha con la comunidad, con participación plena para cimentar una nueva ciudadanía”.

En la sección *Misceláneas*, Lisbeth Dubravka Torcatty realiza una interesante entrevista a la doctora María Egilda Castellano Ágrede, con la cual nos ilustra acerca del ritmo y el devenir del movimiento de transformación curricular en el ámbito nacional en general, y en particular en el Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.

Así mismo, en la sección *Reseñas bibliográficas*, David E. Zuleta I. comparte la reseña del libro *Simón Rodríguez: educador militante por la emancipación de los pueblos*, escrito por Iluska Salazar —profesora jubilada de nuestra universidad—, y el cual recibió el Premio Gustavo Machado, mención “Mejor Ensayo al Pensamiento Político”.

Para finalizar, el Comité Editorial reitera su complacencia en poner a disposición de la comunidad de la UNESR, así como de todos los interesados en el tema de la transformación curricular, estos aportes que son muestras del esfuerzo que esta casa de estudios ha hecho y continúa haciendo para contribuir con el avance de la educación universitaria y del país bajo los principios contenidos en la Carta Magna de 1999 y en la Ley Plan de la Patria, cuya finalidad es la refundación ética del Estado venezolano y la construcción entre todos y todas

---

<sup>2</sup> Walter Beyer (Asesor), Iluska Salazar (Coordinadora), Antonio Navas, Aníbal García, Freddy Escalona, Gabriel Leal y Raúl Pérez.

de una sociedad regida por la democracia participativa y protagónica, donde impere la justicia social.

*El Comité Editorial*

## **TEMA CENTRAL**

- ✓ La transformación curricular del postgrado  
en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez



# **La transformación curricular del postgrado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez**

*Comisión Central para la Transformación  
de los Programas de Postgrado de la UNESR:*

*María Egilda Castellano (Coord.)<sup>1</sup>*

*Antonio Navas<sup>2</sup>*

*Iluska Salazar<sup>3</sup>*

*Minelia Ledezma de Nava<sup>4</sup>*

*Moravia Wagner<sup>5</sup>*

---

<sup>1</sup> Socióloga. Magíster en Educación, mención Educación Superior y doctora en Educación, Universidad Central de Venezuela (UCV). Profesora titular jubilada (UCV). Investigadora activa con libros publicados y artículos en revistas nacionales e internacionales. Su libro más reciente se titula *Universidad, dominación y liberación*. Tutora de diversos Trabajos de Grado de especialización, maestría y doctorado. Clasificada en el Sistema de Promoción a la Investigación (PEI), Nivel C, MPPCT. Premio Anual de Investigación en el Área de Humanidades APUCV/CDCH/ASOVAC, 1990. Rectora fundadora de la Universidad Bolivariana de Venezuela 2003-2004.

<sup>2</sup> Profesor de Biología y Química egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas, Venezuela (1970). Master of Science, otorgado por la Illinois State University, Estados Unidos de Norteamérica (1974). Profesor titular jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinador de la comisión diseñadora de la Maestría en Agroecología y coautor del diseño curricular de la especialización en Didáctica de las Matemáticas, ambas de la UNESR.

<sup>3</sup> Profesora de Matemática y Tecnología Educativa egresada de la UPEL (1979). Especialista en Evaluación Educativa (UPEL, 1989) y Metodología de la Investigación (URU, 1994). Magíster en Ciencias de la Educación (UPEL). Doctora en Ciencias de la Educación (UNESR). Ha publicado varios artículos y ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales.

<sup>4</sup> Profesora de Biología y Ciencia General egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (1974). Máster en Ciencia, mención Biología de la Universidad de Ottawa, Canadá (1980). Profesora titular del IPC-UPEL. Investigadora activa. Coordinadora del equipo de investigadores del Proyecto Interinstitucional e Internacional sobre Criterios e Indicadores de Calidad de la Educación Superior Venezolana. Coautora de los diseños de la Maestría Robinsoniana y la Maestría en Agroecología. Miembro de la Comisión Central para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR.

<sup>5</sup> Profesora de Biología (UPEL). Doctora en Ciencias Gerenciales (UNEFA). Magíster en Dirección Universitaria (ULA-Bogotá, Colombia) y Especialista en Administración de Recursos Humanos (UCV). Postdoctorado en Ciencias Administrativas (UNESR). Profesora titular jubilada de la Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional. Su libro más reciente se titula *El liderazgo social en la gerencia universitaria* (2011). Facilitadora/asesora de universidades y otras instituciones educativas.

## RESUMEN

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), en concordancia con su carácter experimental, se ha propuesto la transformación curricular de sus programas de postgrado, con la finalidad de responder a los retos que plantean los cambios sociales, políticos, culturales y económicos que se construyen en el país y a aquellos que desde hace cierto tiempo vienen ocurriendo en las formas de crear, organizar, comunicar y aplicar el conocimiento y los saberes. El sustento legal y teórico-conceptual de esta propuesta se corresponde con el Proyecto de País plasmado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009), las disposiciones normativas emanadas de los entes rectores de la educación venezolana y los principios que la orientan, el paradigma emergente en educación universitaria y los documentos producidos por el Decanato de Educación Avanzada con esta finalidad. En este trabajo se hace referencia a la visión de cambio de la UNESR, frente al desafío de la transformación curricular de sus programas de postgrado; las innovaciones relevantes incorporadas en la propuesta; la institucionalización de la transformación curricular; los avances y las limitaciones en dicho proceso.

**Palabras clave:** universidad, paradigmas emergentes, transformación curricular e innovación.

## ABSTRACT

The Simón Rodríguez National Experimental University, in accordance with its experimental character and its vocation for change, has proposed a curricular transformation of its graduate programs, in order to respond to the challenges posed by social, political, cultural and economic changes which have taking place in the country, and to the modifications regarding ways to create, organize, communicate and apply knowledge, which have been occurring since some time ago. The theoretical, conceptual and legal basis of this proposal corresponds with the country project embodied by the Constitution of the Bolivarian Republic of Venezuela (1999), the organic law of education (2009), the regulatory provisions emanating from the governing bodies of Venezuelan education, the emerging paradigm in higher education, the guiding principles of the university education and the documents produced by the Dean's Office of advanced education. This work refers to the vision of change of the Simón Rodríguez National Experimental University, in the face of the challenge of the curriculum

transformation of its graduate programs; the relevant innovations incorporated in the proposal; the institutionalization of the curricular transformation; and the advances and constraints which have been recorded so far in this process.

**Keywords:** university, emerging paradigm, curricular transformation, innovation.

## **Introducción**

La transformación curricular es uno de los procesos de cambio más significativos que deben realizar las universidades venezolanas, para dar respuesta a los retos que plantean los cambios sociales, políticos, culturales y económicos, que conjugan los esfuerzos de organizaciones sociales, movimientos de base y las políticas del Estado orientadas a la edificación de una democracia participativa y protagónica para la construcción de una sociedad donde se ejerzan efectivamente los valores de la igualdad, la justicia social, la libertad, la paz y el respeto a los derechos humanos.

Ello implica, para las instituciones universitarias, asumir la responsabilidad de la inclusión, de la formación de profesionales integrales comprometidos con la consolidación de una sociedad soberana desde el punto de vista político, productivo, científico, tecnológico, cultural y en armonía con el ambiente. Además, debe atender a los cambios que desde hace cierto tiempo vienen ocurriendo en las formas de crear, organizar, comunicar y aplicar el conocimiento y los saberes. La base de sustentación de estos cambios es el análisis crítico que cuestiona la desintegración del saber, la división impuesta entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, la separación entre teoría y práctica, entre pensamiento y acción, entre conocimiento humanístico y conocimiento científico, entre formación, investigación, aplicación y transferencia de conocimientos; el divorcio entre las comunidades universitarias y los problemas reales de los contextos en los que dichas instituciones están localizadas.

En síntesis, las instituciones universitarias del país deben dar respuestas que superen la lógica disciplinar, el pensamiento simple, la formación de profesionales hiperespecializados, que poseen gran dominio de un sector muy reducido del conocimiento, pero con serias limitaciones para comprender las múltiples dimensiones e interconexiones implicadas en los ámbitos de conocimiento y los

sustentos epistemológicos y sociopolíticos que están en la base de las decisiones técnicas; en consecuencia, son profesionales con una visión reduccionista de lo real y de su conocimiento, es decir, su formación es incompleta. Esta situación, agravada a partir de la séptima década del siglo pasado, ha contribuido, a juicio de Edgar Morin (1999: 19), *al debilitamiento del sentido de la responsabilidad, pues cada uno tiende a ser responsable solamente de su tarea especializada*<sup>6</sup>; a lo cual hay que agregar que, en la medida en que los conocimientos y saberes son asuntos reservados a los expertos, el ciudadano común no tiene acceso a ellos, y la democracia se resquebraja. Las situaciones descritas se han acentuado en la llamada sociedad *globalizada*, eufemismo del imperialismo, donde el conocimiento ha adquirido un valor económico por encima de su valor social, y en consecuencia deja de ser un bien público para convertirse en una mercancía.

Lo expuesto repercute en la concepción y desarrollo de la educación de postgrado que, en el caso de las sociedades dependientes, como lo ha sido la venezolana, ha estado en su mayoría articulada a modelos foráneos ajenos a nuestras realidades. Al igual que los niveles educativos precedentes, la educación de postgrado ha estado condicionada, por una parte, por la estructura económico-social del país a la cual sirve; y por la otra, ha estado íntimamente vinculada al sistema científico, tecnológico y humanístico desarrollado en ese contexto. Por lo tanto, debe responder a las políticas explícitas o implícitas diseñadas a mediano y largo plazo, para consolidar o transformar la situación económica, social, política, ambiental, científica, tecnológica y geopolítica de la sociedad concreta.

La Carta Magna de la República Bolivariana de Venezuela, aprobada en 1999, así como la Ley Orgánica de Educación (2009), y las Líneas Generales de los Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación, expresan que el ser humano constituye el eje central de las políticas que orientan el desarrollo del país.

Al respecto, la educación se considera como un proceso político-social y un derecho humano universal, responsabilidad ineludible del Estado, base para alcanzar ese desarrollo social y humano. Por su parte, la Ley Orgánica de Educación establece el Estado Docente, cuando señala en su artículo 6.º que: *... a través de los órganos nacionales con competencia en materia Educativa, (se) ejercerá la rectoría en el Sistema Educativo*; define cursos de acción tendientes

---

<sup>6</sup> En todo el texto, las citas textuales se reseñan en itálicas.

a viabilizar el nuevo proyecto educativo auspiciado por el Estado. En relación con el nivel universitario, la LOE pauta la creación del subsistema de educación universitaria, señala su adscripción, la categorización de sus componentes, la conformación y operatividad de sus organismos y la garantía de participación de todos y todas sus integrantes; y añade a la formación de profesionales, *la novedad de formar investigadores o investigadoras de la más alta calidad y promover su permanente actualización y mejoramiento, con la intención de establecer sólidos fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas* (Art. 32). Además, su artículo 33 ratifica la coherencia que debe darse entre la educación universitaria y los principios *rectores fundamentales establecidos en la Constitución*.

Dentro del marco señalado, el Proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013:11), plantea *la refundación ética y moral de la Nación*, lo que constituye un paso primordial al colocar el acento en el desarrollo social. Esto implica reconocer al ser humano como constructor y responsable de su propio desarrollo, para lo cual es indispensable el ejercicio de la democracia participativa como elemento consustancial en la construcción de una sociedad incluyente cuyo soporte es la relación educación-trabajo; una sociedad con una economía social como base de la producción, el intercambio y el consumo; respetuosa y responsable de la Madre Tierra; que recobre la identidad nacional, los sentimientos colectivos autóctonos y recupere la memoria histórica promoviendo la interculturalidad entre nosotros mismos, [...] respetando la diversidad cultural de todos los pueblos del mundo, y muy especialmente los de América Latina y el Caribe, lo que exige un compromiso nacional con conciencia planetaria (Castellano, M., Navas, A., Salazar, I., Ledezma, M. y Wagner, M., 2011: 10).

La sociedad prefigurada debe ser capaz de crear una base endógena de investigación, creación intelectual, innovación, planificación y diseño, desarrollando y asegurando una cultura científica, técnica y humanística vinculada a nuestras raíces, a los retos nacionales y abierta al mundo, dirigida a la solución de los problemas concretos de nuestro pueblo; una sociedad con un ordenamiento territorial favorable a las relaciones armoniosas entre la ciudad y el campo, entre lo urbano y lo rural, *propiciando la integración interregional y el desarrollo territorial desconcentrado* (Proyecto Nacional Simón Bolívar: 70), así como un modo de producción social diversificado cuyas bases, y garantía de continuidad, sean nuestras potencialidades

endógenas, y el trabajo creador, desterrando la cultura rentística que nos marca desde las primeras décadas del siglo pasado. Desde el ángulo de las políticas públicas, las dirigidas a la educación y, en especial, a la educación superior<sup>7</sup>, han *enfaticado en el carácter de la educación y el conocimiento como derechos humanos y bienes públicos al servicio de todos y todas; en la inclusión y justicia social, la diversidad y la interculturalidad, la cooperación solidaria, la democracia participativa y protagónica, la calidad, la pertinencia, la formación integral, el ejercicio del pensamiento crítico y creativo, la educación a lo largo de toda la vida, la autonomía responsable, la equidad territorial, y la cooperación internacional*. Sin duda que estos principios orientadores de la educación universitaria responden coherentemente a las grandes líneas estratégicas para el desarrollo nacional, establecidas desde el año 2000 (*Líneas generales para el desarrollo económico y social de la nación 2000-2007*), colocándola en un espacio privilegiado para que ofrezca su contribución al desarrollo endógeno, integral y sostenible del país.

En consecuencia, el órgano rector de este nivel educativo viene elaborando, desde el año 2000, propuestas que, sometidas a la consideración y al debate de las comunidades universitarias, han impulsado cambios dirigidos a la inclusión de todos y todas en una educación con calidad y pertinencia; y su expansión en el territorio, utilizando la estrategia de la municipalización, para hacer accesible la formación a quienes habitan en los lugares más apartados del país.

Por otra parte, se han hecho esfuerzos orientados a forjar una nueva cultura proclive al trabajo interdisciplinario y transdisciplinario; a integrar los procesos académicos fundamentales en el hacer diario de profesores o facilitadores, alumnos o participantes, esto es, integrar en los planes de estudios la formación, la creación intelectual y la interrelación con la sociedad, como procesos que deben ser alimentados no solo mediante la adquisición de conocimientos científico-técnicos, sino también, a través de la incorporación de valores ético-políticos, culturales y estéticos que contribuyan a despertar las sensibilidades y a desarrollar las potencialidades para un ejercicio profesional integral e integrador, es decir, completo.

---

<sup>7</sup> A partir de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación (LOE), en el año 2009, todas las instituciones, sean universidades, institutos universitarios tecnológicos o los colegios universitarios, oficiales y privados, conforman el subsistema de educación universitaria.

En consonancia con los cambios impulsados por el Estado venezolano en la educación universitaria, algunas instituciones de este nivel educativo han venido sumando sus esfuerzos para generar propuestas innovadoras desde sus experiencias particulares. Tal es el caso de la UNESR, que ha generado iniciativas fundamentadas en el pensamiento de Simón Rodríguez, que contribuyen con las políticas del Estado. Hoy, prácticas como la acreditación del aprendizaje por experiencia, el método de proyectos, la articulación con las comunidades y la sistematización de experiencias, entre otras, cobran vigencia como sustentos de la transformación curricular que se impulsa en el postgrado.

Las ideas contenidas en esta propuesta para la transformación de los programas de postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez guardan relación con las que se han venido expresando en las últimas décadas a través de escuelas de pensamiento y de foros internacionales; entre estos últimos destacan los planteamientos expuestos en la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), realizada en Cartagena de Indias en el año 2008, y la Conferencia Mundial de Educación Superior, en París en el año 2009. En estas conferencias se reconoció a la educación superior como un derecho humano y un bien público social, y como un elemento insustituible para el avance social, la generación de riquezas, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, la lucha contra la pobreza y el hambre, la prevención del cambio climático y el consumo energético y la cultura para la paz. Además, se enfatiza la responsabilidad social de este nivel educativo; se insta a la promoción de acciones para garantizar la inclusión con calidad y pertinencia, para lo cual un pilar fundamental lo constituye la inversión por parte de los Estados; se recomienda la diversificación, flexibilidad y articulación institucional y curricular, la atención a la diversidad cultural, lingüística, étnica y de otra índole; la adecuación de las modalidades educativas a las heterogéneas necesidades de los estudiantes; se exhorta a impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos, la producción y transferencia del valor social de los conocimientos, el trabajo conjunto con las comunidades, una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de los problemas a atender y que ofrezca soluciones fundamentales para el desarrollo del país, la región y el bienestar de la población. Promover una activa labor de divulgación vinculada a la creación de conciencia ciudadana-

na, sustentada en los derechos humanos y en la diversidad cultural. Finalmente, los documentos citados enfatizan en la contribución de la educación superior a la promoción de los valores relacionados con la convivencia democrática, la tolerancia, la solidaridad y la cooperación.

En este orden de ideas, el Observatorio Internacional de Reformas Universitarias (Lanz, 2003) resume algunas de las macrotendencias que deben ser consideradas por las instituciones de educación universitaria en los procesos de cambio de sus proyectos curriculares, señalando al respecto: a) la creciente internacionalización de la producción y circulación del conocimiento; b) el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación como una oportunidad extraordinaria para ampliar los horizontes de las posibilidades de producción, circulación y transferencia de conocimientos con alta significación social; c) el incremento exponencial de las prácticas de intercambio académico a través de diversos programas de movilidad estudiantil y docente, propiciadores de aprendizajes interculturales, interdisciplinarios y transdisciplinarios que dan cuenta de la complejidad de estos tiempos; y d) la calidad como factor constitutivo de los procesos de transformación de las instituciones educativas, vista en la perspectiva de la consonancia de estas instituciones con los desafíos que hoy le plantean los sentidos de las transformaciones a escala planetaria y nacional.

Asumir los propósitos, planteamientos y macrotendencias mencionados en los párrafos precedentes, como *ideas fuerza* del proceso de transformación curricular que nos ocupa, permitió elaborar una propuesta novedosa, cuyos rasgos innovadores más resaltantes se describen más adelante.

Indudablemente la concepción, institucionalización y desarrollo de esta propuesta de transformación curricular impone a la UNESR y a su comunidad universitaria afrontar los desafíos que implica su ejecución. En este trabajo, presentamos al lector una relación de tales desafíos y de la manera como nuestra universidad los ha abordado y continuará abordando hasta lograr su consolidación. En este sentido, el documento se organiza en las siguientes partes: 1) La visión de cambio de la UNESR, frente al desafío de la transformación curricular de sus programas de postgrado; 2) Innovaciones relevantes incorporadas en la propuesta de transformación curricular del postgrado en la UNESR; 3) Institucionalización de la transformación curricular del postgrado en la UNESR; y 4) Avances y limitaciones en el proceso de transformación curricular desde su institucionalización, en febrero de 2011 hasta diciembre de 2014.

## **La visión de cambio de la UNESR frente al desafío de la transformación curricular de sus programas de postgrado**

Esta propuesta de transformación curricular para la UNESR parte del reconocimiento de su historia particular en el contexto sociopolítico de Venezuela a partir de los años setenta del pasado siglo; y de los principios que sustentaron su proyecto inicial, entre los cuales destacan aquellos articulados al pensamiento del maestro Simón Rodríguez, en especial, la educación social e inclusiva, el diálogo de saberes, el ensayo, la creación y la acción transformadora desde la educación, y la andragogía como concepción educativa que pone énfasis en el aprendizaje de los adultos, en sus disposiciones para el cambio y en sus capacidades para continuar aprendiendo durante toda la vida. La andragogía se interrelaciona, así, con el pensamiento de Simón Rodríguez porque enfatiza en la horizontalidad del proceso educativo, en su carácter problematizador y en la formación de individuos críticos. En el proyecto inicial de la UNESR se observan claramente las conexiones entre el pensamiento de Simón Rodríguez, el de Paulo Freire y los principios andragógicos aludidos. El carácter de universidad experimental de la UNESR le permitió desarrollar ensayos educativos que hoy constituyen fortalezas para asumir los cambios que requiere el momento histórico actual (Castellano y otros, 2011).

En este contexto, consideramos pertinente mencionar algunas experiencias de vital importancia para la institución que se han desarrollado satisfactoriamente y, aunque con poca conexión entre sí y con marcadas insuficiencias presupuestarias, ellas la identifican como institución *rodrigueana*. De ahí la necesidad de reconocerlas y revalorizarlas, para entamar sus aspectos significativos y constituir un sólido tejido que permita su interdependencia e intercambio con una visión de totalidad.

La capacidad de ensayo de la UNESR se ha constituido en un elemento de gran significación y ha propiciado el surgimiento de otras experiencias distintas al modelo convencional inspiradas en el pensamiento y la acción de Simón Rodríguez, orientadas en la búsqueda de un proceso formativo implicado con la praxis social liberadora. Como se plantea en el documento Bases para la Transformación Curricular de los Programas de Posgrado de la UNESR (Castellano y otros, 2011), se reconoce, en tal sentido, lo siguiente:

- La experiencia significativa en el área de Alimentos, Educación y Administración acompañada de procesos formativos, de producción, de

investigación y de articulación sociocomunitaria, los cuales constituyen una sólida plataforma para impulsar las transformaciones educativas a la luz del proceso bolivariano.

- La existencia en la institución de un acumulado de experiencias formativas desescolarizadas con base en la organización colectiva-autónoma de los procesos de aprendizaje validados en la práctica, lo que constituye un aporte significativo para las transformaciones educativas que hoy se emprenden en el país.
- La participación y la horizontalidad característica de experiencias como las señaladas no se han expresado en la búsqueda de formas organizativas de gestión que superen la jerarquización, la verticalidad, la fragmentación y la desconexión entre los Núcleos. Características estas que han alimentado la instauración de modelos curriculares convencionales, disciplinarios, rígidos, sin articulación social y con escasa incidencia en la producción investigativa.
- Las experiencias formativas identificadas como Misión Cultura, Simón de los Pueblos, Maestría en Educación Robinsoniana y la propuesta de transformación curricular de pregrado (2009) mantienen un hilo conductor que se resume fundamentalmente en la búsqueda de articulación de las funciones de docencia, investigación e interacción con las comunidades; la incorporación de la formación ética y política de los participantes; la puesta en juego de la interdisciplinariedad mediante la metodología de proyectos; la implicación y compromiso del participante con su proceso formativo mediante la consideración de la autobiografía, perfiles de egreso, la construcción colectiva y la sistematización de experiencias.

En consecuencia, desde tales experiencias formativas, en la UNESR se han fortalecido principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que nos proveen de bases fundamentales para, desde allí, delinear los aspectos medulares en las transformaciones curriculares que nos conciernen. Además, en la UNESR se adoptó la denominación de *educación avanzada*, expresión acuñada por el profesor Víctor Morles, con la colaboración de J. Núñez Jover y Neptalí Álvarez (1996), para designar uno de los dos sistemas que, según ellos, existen en toda sociedad: el sistema de producción de bienes y servicios, y el sistema de creación y distribución de bienes intelectuales.

Castellano (2014:109), apoyándose en Morles, expresa:

*(...) podemos considerar la educación avanzada como el componente del sistema de producción intelectual que además de la formación personal y profesional permanente integra en ella las manifestaciones más elevadas de creación intelectual del hombre. En consecuencia, la educación avanzada debe concebirse como subdividida en dos ramas, ambas de igual importancia: 1) la educación avanzada formal o sistemática o educación de postgrado y 2) la educación avanzada no formal o educación avanzada continua.*

La educación avanzada no formal permite poner en juego una amplia gama de estrategias, actividades, modalidades formativas, dirigidas a facilitar el aprendizaje permanente para vastos sectores de la población venezolana (Castellano, 2014: 111).

La adopción de la educación avanzada ofrece a la UNESR, además de una base sólida para la transformación curricular de su postgrado, ampliar la formación en investigación hacia otros enfoques y métodos distintos al método científico, pues la educación avanzada asume a la investigación como una expresión de la creación intelectual, al considerar que

*la ciencia no es la única ni necesariamente la más importante actividad intelectual del ser humano. Se olvida todo lo relativo a otras necesidades y potencialidades inmateriales de la humanidad. Inclusive algunas de carácter científico y técnico como son las que se refieren a la producción de teorías, la planificación, la invención y la elaboración o adaptación de diseños tecnológicos –todas las cuales, por cierto, exigen enfoques y métodos distintos a las del clásico método científico– para no mencionar otras creaciones intelectuales humanas también esenciales como son la filosofía, el deporte y la creación artística (Morles y colaboradores, 1996: 40).*

Desde esta perspectiva, la UNESR, a partir de esta propuesta de transformación curricular, incluye una oferta académica conformada por programas de formación avanzada que abarca: a) programas de formación conducentes a títulos académicos, dirigidos a egresados y egresadas de instituciones universitarias; b) programas de formación conducentes a certificaciones, dirigidos tanto a egresados y egresadas de instituciones universitarias como a participantes de los programas de pregrado y personas no egresadas de tales instituciones; c) programas interinstitucionales de formación avanzada; d) programas y lí-

neas institucionales de investigación que sirven de sustento a los programas conducentes a títulos académicos y a los programas de estudios postdoctorales (UNESR, 2011).

Por ello, se están revitalizando esfuerzos dirigidos a transformar los currículos de programas de formación avanzada, lo que ha venido acompañado de un cambio sustancial de la estructura organizativa y administrativa del Decanato de Postgrado, ahora Decanato de Educación Avanzada, desde una mirada abarcadora que atienda la complejidad de este ámbito. En esa dirección apuntan el Reglamento General de Educación Avanzada (UNESR, 2011) y la normativa para el currículo de postgrado y su sustento investigativo, que introducen cambios proclives a una visión emergente de la educación universitaria y, en particular, de la educación avanzada.

Desde este punto de vista, los planteamientos que presentamos recogen el desafío de transformación de los diferentes programas de formación avanzada que ofrece la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, para dar concreción a un debate que busca transformar el modelo racionalista, disciplinario y profesionalizante instalado en la universidad venezolana que conocemos y, por ende, en su nivel de postgrado, para avanzar en la construcción de un espacio universitario que, en ruptura con las barreras epistemológicas propias de dicho modelo, propicie la reflexión sobre el conocimiento del conocimiento y su impacto en la sociedad.

Se trata de abrir, en el ámbito de la educación avanzada, posibilidades para la construcción colectiva de un nuevo espacio educativo en el que confluyan la investigación como creación intelectual con pertinencia social, que privilegie el diálogo con saberes que han sido excluidos de la universidad y la formación integral de los participantes como ciudadanos, profesionales e investigadores (Téllez, 2012).

Nos proponemos, así, diseñar y desarrollar programas de educación avanzada arraigados en la visión emergente de la educación universitaria considerada desde una perspectiva multidimensional, como un proceso integrador de lo social, cultural, político y ético, con clara vocación emancipadora, como espacio de formación de una nueva ciudadanía que haga suya la construcción de una nueva sociedad donde se ejerzan efectivamente los principios de igualdad, justicia, libertad y solidaridad inherentes a la democracia delineada en el pro-

yecto sociopolítico nacional que tiene en el ejercicio del poder popular como poder constituyente, su fuerza fundamental, tal y como quedó plasmado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

La Universidad Simón Rodríguez, comprometida con el impulso y consolidación de este proyecto, avanza en la búsqueda de opciones que den respuesta a los desafíos planteados por el mismo. En este orden de ideas, centra su acción transformadora en el establecimiento de una nueva interacción universidad-país capaz de generar las condiciones para crear conocimientos relacionados con la vida en común y para el ejercicio efectivo de la igualdad, la libertad y la solidaridad. Una universidad que se convierta en plataforma real de la democracia sustantiva<sup>8</sup>, desplegando sus procesos fundamentales de formación, investigación e interacción con las comunidades como una acción crítica y creadora-emancipadora. En suma, una universidad comprometida con las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que hagan efectivos los preceptos de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Téllez, 2012).

Por otra parte, cabe observar que en el ámbito nacional existe una variedad de postgrados disímiles relacionados, de una manera u otra, con la educación, permitiendo reforzar el papel de las universidades como agentes para el desarrollo integral de nuestro país. No obstante, también podemos observar que en esta variedad existe un “mercado académico” a nivel de postgrado que desarrolla mecanismos ajenos al propósito de la formación integral y de la investigación con sentidos de transformación social, política y cultural. Ante tal situación, y considerando que la educación es un campo estratégico para el país y para el desarrollo universitario, asumimos que es necesario reforzar el carácter público de la educación y formar ciudadanos/as capaces de construir su propio conocimiento, así como comprometidos/as con la edificación de un país donde impera la justicia y la igualdad en la diversidad (Téllez, 2012).

Lo planteado reclama de la UNESR la puesta en juego de la perspectiva transcompleja en el despliegue de sus procesos fundamentales, pues considera-

---

<sup>8</sup> La “democracia sustantiva” implica la gestación y el fortalecimiento de una sociedad donde prive el ejercicio del poder popular y, como tal, de los principios de igualdad, justicia, libertad, pluralismo, participación y responsabilidad individual y colectiva; una sociedad que abre espacios para el debate colectivo y la participación efectiva en la toma de decisiones que conciernen a la vida en común. Esto supone reconocer que la democracia es un proyecto inacabado pues comporta su configuración como campo de luchas democráticas contra toda forma de dominación, que se extienden por la sociedad entera involucrando el conflicto como su condición constitutiva.

mos que los países latinoamericanos en general, y Venezuela en particular, tienen la impostergable tarea de romper con las prácticas de colonización intelectual con expresión en los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos y, por lo tanto, en las lógicas académicas. Para ello se requiere la ejecución de proyectos de formación e investigación que involucren el diálogo de saberes y la cooperación solidaria fundamentalmente entre los países Sur-Sur (Téllez, 2012).

Para hacer posible lo antes dicho, la UNESR, entre otras iniciativas, procurará enfatizar: a) la articulación entre la creación intelectual y la investigación con el proyecto nacional, y así orientar la generación y aplicación del conocimiento y la innovación hacia fines sociales en consonancia con las metas de justicia social y soberanía nacional; b) la investigación colectiva de facilitadores(as) y participantes y de estos con las comunidades, en concordancia con la Líneas Estratégicas de los Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación, con aquellas señaladas por el Ministerio del Poder Popular para Ciencia, Tecnología e Innovación (MPPCTI), con la visión integradora latinoamericana y con las áreas de conocimiento de los Programas de Postgrado; y, c) el diseño y desarrollo de proyectos de investigación de facilitadores(as) y participantes articulados entre sí, y con los requerimientos nacionales y regionales, convirtiéndolos, de esta manera, en la columna vertebral del desarrollo del proceso formativo por cuanto lo recorre de principio a fin.

Es oportuno reafirmar que la Ley Orgánica de Educación (2009), en su Artículo 32, establece que *la educación universitaria tiene por finalidad formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer fundamentos que, en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas*, razón por la cual, en la UNESR se plantea la formación de investigadores vinculados al fortalecimiento y desarrollo de una nueva cultura académica, capaz de incidir en la transformación cualitativa de nuestra educación y de nuestro país (Téllez, 2012).

Por todo ello, la transformación curricular que se propone en la UNESR para el nivel de postgrado aspira responder al esfuerzo en el que estamos empeñados para la refundación de la República, de cara al fortalecimiento de la independencia nacional y a la construcción de una democracia sustantiva; lo que reclama consolidar nuestra capacidad científica, tecnológica y de innovación,

con soberanía cognoscitiva, y, por ende, el afianzamiento de una cultura de la investigación en todos los ámbitos del conocimiento, en particular de aquellos que comportan la ruptura con el pensamiento social y político instalado como hegemónico. Tal transformación, en consecuencia, tiene como direccionalidad fundamental generar propuestas que apunten a su transformación asociada a la creación de condiciones para una vida digna, individual y colectiva, en justicia social y democracia (Téllez, 2012).

### **Innovaciones relevantes incorporadas en la propuesta de transformación curricular del postgrado en la UNESR<sup>9</sup>**

La presente propuesta de transformación curricular del postgrado que adelanta la UNESR, plantea cambios importantes en las maneras de concebir y realizar la planificación, la organización y la gestión de los procesos curriculares de sus programas de postgrado. Estos cambios se inscriben en la perspectiva que caracteriza la visión integradora de las funciones universitarias, en concordancia con las transformaciones sociales, políticas e institucionales que vive nuestro país. Dichos cambios constituyen aportes significativos para dar respuesta a las necesidades y demandas de la sociedad del siglo XXI y favorecer los procesos de transformación de la estructura académica (pregrado, postgrado, formación, creación intelectual e interacción con la sociedad) que requiere nuestra universidad, pues *una auténtica transformación curricular no es posible sin una transformación universitaria socialmente comprometida* (Valdez, 2012). A continuación, se ofrece una selección de tales innovaciones.

### **La concepción teórico-conceptual del postgrado**

En búsqueda de la superación de la lógica disciplinar y profesionalizante que impera en la universidad venezolana, el proceso de transformación curricular del postgrado en la UNESR, se plantea:

- La comprensión de las múltiples dimensiones e interconexiones implicadas en los ámbitos de conocimiento y los sustentos epistemológicos y sociopolíticos correspondientes.
- El ofrecimiento de respuestas a los retos que plantean las transformaciones sociales, políticas, culturales y económicas que tienen lugar en el país.

---

<sup>9</sup> A los fines del presente trabajo, entendemos por *innovación* aquellos cambios que se incorporan en procesos sociotecnológicos para mejorarlos.

- La construcción de una democracia participativa y protagónica como base de una sociedad donde se ejerzan efectivamente los valores de la igualdad, la justicia social, la libertad, la paz y el respeto a los derechos humanos.

Como uno de los sustentos de esta transformación se han asumido los siguientes *principios que orientan la transformación de los programas de postgrado*: Educación inclusiva, Formación integral, Complejidad y transdisciplinariedad, Privilegio de lo colectivo, Ambiente y desarrollo sustentable, Educación como proceso dialógico y transformador, y Calidad académica e innovación, los cuales se describen a continuación:

### **Educación inclusiva**

El conocimiento y la educación constituyen bienes públicos; por lo tanto todos y todas tienen derecho a sus beneficios para su desarrollo personal y colectivo. Desde este punto de vista, los estudios de postgrado deben dar respuesta a las necesidades de formación de profesionales en las distintas áreas del conocimiento y en todas las regiones del país.

En este sentido, la UNESR cuenta con una estructura organizativa extendida en todo el territorio nacional, y mediante la estrategia de la municipalización y el fortalecimiento de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), está en condiciones de atender a sectores de la población hasta ahora excluidos de este nivel educativo. Para lograrlo, requiere transformar y fortalecer sus estudios de postgrado mediante la creación de nuevos programas y el redimensionamiento de los existentes, para hacerlos más pertinentes; de forma que, sin perder la visión nacional y mundial, el postgrado se comprometa con el impulso y la promoción del desarrollo integral, endógeno y sustentable de cada una de las regiones en las que dichos programas estén insertos.

Asimismo, desde la perspectiva de la educación inclusiva, el modelo de postgrado que la UNESR se plantea desarrollar está concebido para generar impactos significativos en los ámbitos personales, sociales, económicos, transectoriales e institucionales. En consecuencia, los estudios de postgrado deberán:

- En lo personal, contribuir con la adquisición de nuevos conocimientos, propiciar el desarrollo personal y cultural, y fortalecer capacida-

- des para pensarse y repensarse a sí mismo y a su entorno, para idear y realizar proyectos y ser útil a los demás, favoreciendo las relaciones de solidaridad y actitudes positivas para la convivencia.
- En lo social, estimular el establecimiento de relaciones que contribuyan al logro de objetivos colectivos, orientados a la solución de problemas sociales en localidades concretas.
  - En lo político, fomentar la participación, el ejercicio de los derechos ciudadanos, la construcción de una nueva cultura política y la formación de los nuevos republicanos.
  - En lo económico, articularse con las líneas estratégicas del Plan de Desarrollo Nacional, atendiendo a las diferencias y potencialidades de las regiones y a la apertura de oportunidades para actividades socio-productivas, más allá del empleo, la creación y recreación de condiciones de vida y relaciones productivas, fundamentadas en la solidaridad y en la justicia social.
  - En lo transectorial e interinstitucional, vincularse tanto con los otros subsistemas, modalidades y niveles educativos, como con las Misiones establecidas por el Estado, y demás instituciones, con la finalidad de desarrollar programas conjuntos, compartir experiencias y recursos, para dar respuesta a los nuevos retos de participación e inclusión que se establecen en las disposiciones constitucionales y en el Plan de Desarrollo de la República.

## **Formación integral**

Los programas de postgrado de la UNESR responderán al principio de formación integral, entendida como:

*(...) un proceso complejo, abierto e inacabado mediante el cual se contribuye no solo a desarrollar competencias profesionales, sino también y, fundamentalmente, a forjar en los estudiantes nuevas actitudes y competencias intelectuales; nuevas formas de vivir en sociedad movilizadas por la resignificación de los valores de justicia, libertad, solidaridad y reconocimiento de la diferencia, tanto como por el sentido de lo justo y del bien común; nuevas maneras de relacionarnos con nuestra memoria colectiva, con el mundo en que vivimos, con los otros y con nosotros mismos; lo que implica la sensibilización ante las dimensiones éticas y estéticas de nuestra existencia (Téllez y González, 2003:19).*

La UNESR está en capacidad de propiciar los cambios radicales que exige la formación integral en cuanto concepción, organización y gestión universitaria, dirigidos a la modificación de sus estructuras, a la asunción de concepciones integrales e integradoras de los saberes y el conocimiento, como sustento de su organización y prácticas académicas, para asumir con propiedad su responsabilidad pública en la formación de postgrado que requiere un país en transformación.

### **Complejidad y transdisciplinariedad**

Los programas de postgrado de la UNESR se situarán en la perspectiva emergente de la educación que reconoce el carácter multidimensional de los fenómenos y las interacciones que se establecen entre ellos. De manera que la adopción de esta perspectiva implica cambios profundos en nuestra forma de pensar el mundo y modificaciones en nuestros valores, a tono con los postulados del pensamiento complejo, según los cuales todo fenómeno, toda práctica y todo proceso se produce en determinados contextos que le dan su sentido. Porque nuestras maneras de pensar, decir y hacer son resultados históricos y, a la vez, de los contextos culturales en los que estamos inmersos, lo cual es de gran importancia para forjar el reconocimiento de la diversidad cultural inherente a la condición humana.

La adopción del pensamiento complejo implica también entender la educación como un proceso abierto a la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. La primera, concebida como un enfoque y una forma de trabajo intelectual que propicia la integración de aportes disciplinarios para el abordaje y comprensión de lo real, lo que redundará en el enriquecimiento mutuo de las disciplinas. La segunda, entendida como perspectiva y como práctica orientada a la comprensión de la complejidad constitutiva del mundo y de la condición social y humana: de sus procesos, sus prácticas, sus dinámicas, sus cambios. La transdisciplinariedad redimensiona los aportes disciplinarios para hacer posible la emergencia de nuevos campos de saber y la comprensión de la complejidad de los procesos en estudio. Involucra la contextualización de los conocimientos disciplinarios para abordar los problemas en toda su complejidad.

Por ello, la formación de postgrado supone crear condiciones que permitan a los participantes desarrollar su capacidad crítica para:

- Procesar y articular informaciones y conocimientos relevantes;
- Reflexionar sobre el conocimiento, e interrogarse sobre lo que aprende, las formas de aprender y transformar lo aprendido, en una amplia

- gama de contextos distintos a los institucionales;
- Reapropiarse, desde una visión interdisciplinaria y transdisciplinaria, de nuevos modos de comprensión que les permitan posicionarse ante un mundo complejo;
  - Comprender que los procesos de transformación que se construyen en el país son complejos y requieren de la generación y socialización de cambios en la visión del mundo y de nosotros mismos, para que el ejercicio de los derechos y deberes ciudadanos contribuya a fortalecer la democracia participativa y protagónica.
  - Comprender la complejidad constitutiva de la condición humana desde un horizonte ético, el cual exige estar consciente de las consecuencias de sus acciones, asumiendo su responsabilidad como parte de una sociedad.

### **Privilegio de lo colectivo**

Los programas de postgrado de la UNESR reconocerán que las interacciones sociales y sus horizontes colectivos tienen una importancia fundamental para la inacabada formación integral de los sujetos, porque no existimos, ni conocemos, ni aprendemos al margen de interacciones sociales complejas, ni de los contextos culturales en los que ellas se inscriben. Es decir, aprendemos por nosotros mismos, pero siempre aprendemos de los otros y con los otros, de manera que mientras más fecundas sean las interacciones, más fecundo es el aprendizaje como proceso que supone el debate de ideas; la problematización de preceptos, de conceptos y de experiencias; la conjugación de esfuerzos individuales y colectivos en torno a proyectos comunes de acción.

### **Ambiente y desarrollo sustentable**

La crisis ambiental que caracteriza al mundo actual es expresión de la complejidad y múltiples interrelaciones entre lo económico, social, político, cultural, ecológico y las concepciones que han prevalecido en torno a la dimensión ambiental y las relaciones entre el hombre y la naturaleza. En consecuencia, la reflexión y comprensión de este problema debe ser parte de la formación integral de los participantes en los postgrados de la UNESR.

Esto supone el entendimiento de las relaciones entre los componentes del ambiente, el reconocimiento de los límites y potencialidades de la naturaleza y la

asunción de un compromiso individual y colectivo identificado con una ética de la sustentabilidad. Es decir, la interiorización de valores, creencias, sentimientos y saberes que renueven los sentidos existenciales, los modos de vida, las formas de habitar la tierra y se traduzcan en conductas respetuosas y amigables con el ambiente.

Así mismo, se requiere una nueva relación naturaleza-cultura fundada en una visión diferente del desarrollo económico que privilegie el respeto por la vida, la creación y re-creación de una ciencia y unas tecnologías que contribuyan con la solución de nuestros problemas en armonía con las transformaciones que estamos impulsando desde el punto de vista social, cultural y geopolítico que se orientan hacia un desarrollo sustentable. Por ello debemos usar los recursos del presente, de modo que puedan satisfacer las necesidades de las generaciones futuras, respetar el equilibrio de los sistemas que albergan la vida y construir una forma de relación con la naturaleza fundamentada en una manera diferente de mirar la realidad.

En consecuencia, la UNESR a través de sus programas de postgrado, ofrecerá escenarios propicios para la reflexión y comprensión de los problemas anteriormente planteados.

### **Educación como proceso dialógico y transformador**

Los programas de postgrado de la UNESR se fundamentarán en la concepción de la educación como proceso dialógico y transformador; y en este sentido, es creadora, dialoga con la incertidumbre; posibilita el diálogo de saberes; el diálogo horizontal entre profesores y estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los profesores entre sí y el de todos ellos con el contexto del que forman parte. La educación dialógica y transformadora supone, además, que los procesos de enseñanza-aprendizaje son inacabados e implican reflexión en la acción y acción en la reflexión.

Esta concepción propicia el desarrollo de prácticas educativas que contribuyan a:

- La formación de sujetos críticos y reflexivos capaces de pensar, decir, sentir y de actuar por sí mismos y reconocer que su autodesarrollo no es posible sin las relaciones con los otros y con el mundo.
- La construcción de espacios de reflexión y transferencia de conoci-

miento, desde la ética de lo colectivo, con el fin de generar propuestas para la transformación de la realidad hacia una sociedad justa, libertaria, soberana, igualitaria y solidaria.

- La generación de espacios de investigación pertinente, en función de la construcción de nuevos conocimientos para fortalecer el desarrollo institucional y nacional en los contextos locales, regionales e internacionales.
- La construcción de nuevos marcos de comprensión y transformación de la realidad social, política y cultural, contribuyendo a la realización de las políticas del Estado venezolano, para impulsar el desarrollo endógeno nacional y latinoamericano.

### **Apertura, flexibilidad y dinamismo curricular**

El currículo abierto, flexible y dinámico ofrece una amplia gama de opciones para la formación de postgrado y supone, además, cambios en la gestión académico-administrativa que viabilicen y superen las limitaciones impuestas por prácticas tradicionales, las cuales obstaculizan la transformación curricular. La apertura, la flexibilidad y el dinamismo curriculares son interdependientes, comparten algunas premisas y se desarrollan paralelamente.

El carácter abierto del currículo concede gran importancia al contexto social, cultural y territorial en el cual se desarrolla el programa. Se basa en una interacción permanente entre el sistema y su entorno de forma tal que coloque el proceso formativo en la vida cotidiana, en los espacios para la sociabilidad, para la ética de lo colectivo, para la producción y, además, para el fortalecimiento del tejido social en la construcción de otra cosmovisión de poder, del buen vivir, de la participación, de la ciencia y la tecnología.

La flexibilidad supone una organización académico-administrativa dúctil, cambiante, que promueve el flujo, la interacción, el autoaprendizaje, la autoorganización constante y la incorporación de transformaciones necesarias. Permite el rescate de formas y métodos de pensamiento e investigación, desde un enfoque que ponga en práctica la formación integral y autónoma del estudiante, contando para ello con su participación en el diseño de su plan de formación, dando lugar al desarrollo de experiencias formativas desescolarizadas, con base en la organización personalizada, colectiva y autónoma de los procesos de aprendizaje y de investigación y en el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario.

El carácter dinámico del currículo se refiere a la capacidad que deben tener los planes de formación, para ajustarse a los cambios que puedan surgir en las características del entorno, de los saberes y el conocimiento, los ambientes formativos y de los/las estudiantes, a través de un ejercicio de aprendizaje multidireccional e interactivo, donde todos estos elementos evolucionan, se desarrollan y se adaptan, para facilitar el mejoramiento continuo del proceso educativo.

Siguiendo lo expuesto, los postgrados de la UNESR privilegiarán diseños curriculares flexibles, dinámicos y abiertos que consideren:

- Los contextos históricos, sociales, culturales y geográficos en los cuales se desarrollan.
- Las diferencias individuales de los/as participantes, sus conocimientos previos, experiencias y realidades.
- La revisión y transformación constantes, para responder a los avances del conocimiento y a su pertinencia social.
- La acreditación del aprendizaje adquirido por los/las participantes en contextos formales y no formales a lo largo de su vida.
- La incorporación de proyectos como estrategia para la formación integral.
- El uso de diversas modalidades, métodos, estrategias y técnicas para el aprendizaje y la creación intelectual.
- El diálogo con la realidad social y sus problemas.
- La organización y desarrollo de contenidos bajo diversas situaciones de aprendizaje y experiencias formativas.
- La creación intelectual y la interacción con la sociedad como quehacer permanente de facilitadores/as y participantes.
- La integración de los procesos académicos fundamentales (funciones universitarias) a fin de conjugar teoría y práctica, pensamiento y acción, y a la vez, propiciar aprendizajes propios del desempeño profesional y de investigación, junto con la adquisición de valores y experiencias que contribuyan a fortalecer la capacidad de comprensión, comunicación y expresión, y favorezcan el diálogo de saberes.
- La creación de espacios para el trabajo inter y transdisciplinario.
- El trabajo colectivo y la incorporación de los/las participantes y sus tutores a las redes de investigadores/as y creadores/as intelectuales

adscritos a las líneas de investigación que sustentan el programa de postgrado correspondiente.

- La evaluación permanente, integral y diversa; centrada en el mejoramiento y en la generación de nuevos aprendizajes que involucre a todos/as los/las participantes, facilitadores/as e interlocutores/as externos.
- La construcción de currículos abiertos que respondan a los intereses y aspiraciones de los participantes, del colectivo, la región y el país.

### **Calidad académica e innovación**

En la transformación de los programas de postgrado de la UNESR, está presente, de manera significativa, la búsqueda constante de la calidad académica y la innovación como compromisos institucionales.

Por cuanto el concepto de *calidad académica* es un concepto complejo, que se construye respecto a múltiples y diversas referencias, en permanente evolución, convergente y ascendente tras un ideal de una gran fuerza de atracción (Arrién, 1995), a los fines de la transformación curricular que nos ocupa, concebimos la calidad académica como un concepto multidimensional que abarca todos los procesos y actividades educativas entendidas de manera continua e integral, consustanciadas con la transformación de sus prácticas, fundamentadas en el estudio a profundidad de los temas y problemas que se abordan, en la creación de espacios de reflexión y autocrítica, en el contraste de puntos de vista, en la diversidad de fuentes de información y la constitución de comunidades de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la calidad apunta a los procesos y logros de la universidad para ser cada vez mejor y cumplir con las responsabilidades y expectativas que le son planteadas, entre estas, las que son de impacto y proyección en su entorno social e inseparables de la capacidad de innovación institucional; de las formas de concebir y desarrollar la investigación, los currículos, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, los procesos institucionales de organización académica, las prácticas de administración, la toma de decisiones y las prácticas de gobierno, entre otros.

La capacidad para crear innovación tiene mucho que ver con el trabajo interdisciplinar ya que ella se genera en espacios fronterizos de las disciplinas, de donde surge como un elemento de creación y mejora de conocimientos, produc-

tos y procesos (Gros y Lara, 2008). En este sentido, la calidad y la innovación en los procesos académicos deben contribuir con:

- El desarrollo endógeno y sustentable del país;
- La creación científica, tecnológica y humanística;
- La formación integral de personas y profesionales capaces de pensar y actuar críticamente, valorando social y éticamente sus propias acciones;
- La consolidación de una cultura política, democrática y el fortalecimiento del ejercicio de la ciudadanía;
- El desarrollo del pensamiento crítico e innovador;
- La recuperación crítica y el cultivo de nuestra memoria colectiva; el análisis y comprensión del presente, para la construcción de un mejor futuro;
- La valoración y enriquecimiento del patrimonio cultural, en sus diversas expresiones y dimensiones locales, regionales, nacionales y universales;
- La unidad latinoamericana y caribeña, la solidaridad con los pueblos del Sur, el desarrollo de la multipolaridad y la comprensión de los problemas comunes a la humanidad (Castellano y otros, 2011).

A partir de los principios que se han expuesto, cobran vigencia como aspectos de la transformación curricular que se impulsa en el postgrado: la acreditación del aprendizaje por experiencia, el método de proyectos, la articulación con las comunidades y la sistematización de experiencias.

### **La investigación que debe sustentar los programas de postgrado**

El proceso de transformación curricular del postgrado busca la superación de la lógica disciplinar y profesionalizante; por ello, en la UNESR se plantea la investigación como expresión de la creación intelectual y como una función central de la Educación Avanzada. Esto requiere la adopción de una nueva visión de educación universitaria que surja de un modelo epistémico fundamentado en la organización y la práctica de la investigación acompañado del despliegue de políticas académicas que conduzcan a la inclusión de los paradigmas de la complejidad y la trasdisciplinariedad, y trascienda criterios de base con los que han sido pensados los mapas disciplinarios que gobiernan la taxonomía de carreras y la práctica investigativa vigente.

Trascender los criterios mencionados implica privilegiar la investigación transdisciplinaria, por cuanto esta tiene como intención superar la fragmentación del conocimiento. En este sentido, va más allá del abordaje meramente disciplinar, del enriquecimiento de las disciplinas con diferentes saberes (multidisciplina) y del intercambio epistemológico y de métodos científicos de los saberes (interdisciplina), *para constituirse en una completa integración teórica y práctica que logra crear un nuevo mapa cognitivo* común sobre el problema en cuestión, lo cual permite a los/las participantes compartir un *marco epistémico* amplio y una cierta *meta-metodología* que les sirven para integrar conceptualmente las diferentes orientaciones de sus análisis: postulados o principios básicos, perspectivas o enfoques, procesos metodológicos, instrumentos conceptuales, etcétera (Martínez, s/f).

Desde un punto de vista metodológico, *transdisciplinariedad* significa instrumentos de construcción, organización, procesamiento y análisis de evidencias empíricas que permitan introducir una perspectiva de nexos simultáneos múltiples para proponer un enfoque donde se funden los saberes, se desdibujan los límites y se diseñan procesos de investigación apropiados al problema de estudio y no a la metodología estrictamente disciplinar (Espina, 2007).

En tal sentido, desde la investigación apunta hacia el diseño y ejecución de programas de postgrado caracterizados por:

- La articulación entre la creación intelectual, la investigación y el proyecto nacional, para la generación de conocimientos e innovaciones cónsonos con fines sociales y con las metas de justicia social y soberanía nacional.
- Su orientación hacia la producción de conocimientos que buscan dar respuesta que coadyuven a la solución de problemas concretos del país y de la región latinoamericana.
- La asunción de la investigación pertinente que haga posible la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social.
- La asunción del conocimiento como proceso que involucra relaciones basadas en el aprendizaje colectivo implicando horizontalidad, diálogo de saberes y la búsqueda, desde nuestras raíces, de una sociedad justa y solidaria.
- El uso de enfoques multi, inter y transdisciplinarios en los que con-

vergen distintas teorías, métodos y metodologías, saberes y conocimientos. Y con ello, el uso crítico de métodos y metodologías como recursos para el desarrollo de investigaciones propias del área del conocimiento del programa, valorando la importancia del contexto, el trabajo interdisciplinario y la participación de las comunidades.

- La resignificación, redimensionamiento y regulación de instancias organizativas y vías de implementación de la investigación. Especialmente, en lo relativo a las líneas de investigación que sustentan cada programa de postgrado, como expresión de la articulación en torno a amplios ejes temáticos que generan espacios de reflexión y debate, promoviendo, a su vez, la integración y continuidad de los esfuerzos individuales y colectivos comprometidos con la construcción de conocimientos de amplia pertinencia institucional, teórica y social, y como escenarios propicios para contribuir a la formación de los participantes como investigadores.
- La resignificación del rol de investigador social, el reconocimiento del *Otro* como *Sí mismo* y por tanto del sujeto/objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.
- La generación de condiciones para que el/la participante presente, desarrolle y apruebe un proyecto de investigación conducente a su trabajo especial de grado, trabajo de grado o tesis doctoral. Este proyecto de investigación se adscribe a una línea de investigación y comporta, diferencialmente, varios momentos o fases consideradas como unidades curriculares obligatorias, que el participante debe cursar y aprobar. El desarrollo y aprobación de estas fases garantiza los avances conducentes a la defensa y aprobación de los referidos trabajos especiales de grado, trabajos de grado o tesis doctorales, durante el tiempo previsto de permanencia en el programa de postgrado; tratando así de evitar o minimizar el “síndrome de todo menos tesis”.

En este orden de ideas, las líneas de investigación constituyen unidades de organización, planificación y desarrollo del trabajo de investigación vinculado a los programas de formación avanzada, sin menoscabo de sus vínculos con la actividad investigativa de facilitadores/as, y participantes de pregrado. Se conciben como espacios para la articulación, en torno a ejes temáticos, de proyectos de investigación que proponen profesores, profesoras y participantes, individual o grupal, propiciando a través del debate y la co-evaluación, su fortalecimiento y el de los proyectos de investigación que se adscriban a las líneas de investigación.

Las líneas de investigación constituyen, además, el espacio propicio para apoyar y acompañar la elaboración y desarrollo de los proyectos de investigación de participantes, conducentes a sus trabajos especiales de grado, trabajos de grado o tesis doctorales, por lo cual, la adscripción de estos proyectos a una línea de investigación es de carácter obligatorio, sin menoscabo de que estos puedan adscribirse a otras líneas de investigación que los y las participantes consideren de interés para avanzar en el desarrollo de los mismos. Las actividades de las líneas de investigación deben posibilitar un trabajo cooperativo y solidario que propicie la construcción individual y colectiva de conocimientos (UNESR, 2011).

La concepción de línea de investigación descrita en el párrafo anterior, no solo implica un “conjunto de proyectos” interdisciplinariamente vinculados, sino que, además, supone la organización de un “colectivo de investigación” que comparte una concepción epistemológica, un área temática, teorías, metodologías, tiempo de trabajo y recursos (Castellano y otros, 2011).

Adicionalmente, las líneas de investigación son las instancias operativas garantes de la realización de los proyectos de investigación como unidades curriculares obligatorias para los programas conducentes a grados académicos. En consecuencia, quienes coordinen líneas de investigación serán los responsables de estas unidades, de la rendición de informes evaluativos de los participantes en estas prácticas y de la calificación que estos obtengan en ellas (UNESR, 2011).

De acuerdo con lo planteado en esta propuesta de transformación curricular de postgrado, en la UNESR, las líneas de investigación tienen carácter institucional. Esta institucionalización se realiza a través de un proceso establecido al efecto, que se inicia con la consignación de una solicitud<sup>10</sup> por escrito, por parte de los interesados, ante el respectivo Consejo de Núcleo; pasa por la aprobación del Consejo de Educación Avanzada y culmina con la aprobación definitiva del Consejo Directivo de la Universidad.

Las líneas de investigación institucionales deben comprenderse como entidades orientadoras más que como rígidas condiciones ajenas a la realidad

<sup>10</sup> La solicitud de institucionalización de las líneas de investigación debe contener información sobre su denominación y caracterización; fundamentos teórico-conceptuales y metodológicos; antecedentes históricos, justificación, pertinencia; propósitos y objetivos; proyectos de investigación asociados; avances y logros; vinculación con el postgrado; coordinador/a; investigadores/as afiliados/as; y un plan de desarrollo.

social, por tanto deben responder a nuevos retos generados por las transformaciones sociales, económicas y políticas, lo que implica desafíos para el trabajo investigativo complejo y transdisciplinario (Téllez, 2011b). Esto implica que las líneas de investigación institucionalizadas deben estar relacionadas con los propósitos de cada programa, los ejes de formación, sus componentes y sus objetivos. Pues, desde ellas, se aspira a promover el logro de los propósitos y compromisos del Programa así como la interacción de la Universidad con las comunidades de su entorno, para activar estudios y propuestas de soluciones plausibles a las necesidades y problemas que confrontan y para socializar, a través de diversos medios, los conocimientos producidos. Las líneas de investigación permiten a los participantes someter a debate sus avances de investigación y el manejo argumentativo para la presentación y defensa de sus planteamientos.

En general, desde los puntos de vista mencionados, una línea de investigación institucionalizada se caracteriza por:

- La existencia de dos o más proyectos activos de investigación.
- La participación activa de dos o más investigadores.
- La puesta en juego de enfoques compartidos, entendidos como los principios epistemológicos, teóricos y metodológicos que orientan las investigaciones.
- El permanente debate dialógico de los avances y resultados de las investigaciones.
- El apoyo mutuo y, en especial, el apoyo a los investigadores en formación, como es el caso de los participantes de los programas de maestría y los candidatos y candidatas doctorales.
- La socialización de los conocimientos producidos, incluyendo acciones hacia las comunidades del entorno.

### **El diseño y organización del currículo de postgrado**

El diseño curricular se asume como un proceso inacabado, vivo, integrado y complejo, en constante transformación, que reúne dialécticamente lo epistemológico, lo sociocultural, lo ético-político y los campos del conocimiento atinentes a cada programa de postgrado, y articula los tres procesos académicos fundamentales de la universidad que resignificamos como formación, creación intelectual e interacción con la sociedad.

Desde esta perspectiva, el diseño curricular se sustenta en tres ejes de formación: epistemológico y metodológico; sociocultural y ético-político; y teórico e investigativo en el área de conocimientos del programa. La interrelación de estos ejes coadyuvará en la formación de intelectuales capaces de pensar, de aprender durante toda su vida; autónomos, individualmente responsables; abiertos al cambio, creativos, innovadores; con capacidad para comunicarse, para identificar y resolver problemas; formados ética, política y culturalmente; así como también, con elevada responsabilidad social articulada a un compromiso nacional fundado en los principios de libertad, soberanía y justicia social, entre otros. A continuación se ofrece la descripción de los ejes y componentes de formación y sus objetivos:

*Ejes de formación.* El eje es la categoría de organización curricular más amplia e inclusiva de los planes de estudios y constituye un espacio de conocimientos y prácticas que convergen en los propósitos de la formación integral (UBV. Documento Rector, 2003: 126; y Téllez, Normativa de Postgrado, 2011b: 18). Un eje articula, integra y relaciona, en el contexto, componentes que portan contenidos de conocimientos, valores y prácticas referidos a determinados y diversos campos del saber. La organización curricular por ejes contribuye con la formación integral.

De acuerdo con la “Normativa para el Diseño y Desarrollo Curricular de los Programas de Postgrado y de los Programas y Líneas de Investigación que los sustentan”, propuesta por Téllez (2011b), se establecen los siguientes ejes: epistemológico y metodológico; sociocultural y ético-político, y de formación teórica e investigativa en el área de conocimiento respectiva.

El peso de cada eje formativo en las unidades curriculares variará de acuerdo con los propósitos de cada programa de postgrado: Especialización, Maestría y Doctorado, cuidando de mantener un cierto equilibrio a fin de garantizar la formación integral.

*Componentes de formación.* Se definen como núcleos temáticos o de problematización que se expresan o son expresión en/de conocimientos, prácticas y valores relativos a determinados campos del saber y que están presentes en cada eje de formación.

A continuación se describen los ejes de formación mencionados y se enuncian sus objetivos y componentes.

## **Eje de formación epistemológico y metodológico**

La formación en y para la investigación, entendida como un proceso de producción intelectual creadora y transformadora, es de suma importancia en la formación de postgrado, por lo que se justifica la inclusión del eje epistemológico y metodológico en los currículos.

En el entendido de que toda opción epistemológica implica determinados modos de concebir al sujeto y lo real, así como modos de concebir el conocimiento y los criterios de verdad, vinculados a opciones sociopolíticas e ideológicas, este eje propicia la formación de un pensamiento crítico que promueve el análisis de los supuestos epistemológicos y el modo en que ellos funcionan en las corrientes teóricas inherentes a los campos del saber y en los procesos de producción de conocimientos.

El eje epistemológico y metodológico que se propone, reconoce que los cambios que se vienen experimentando en las bases del saber científico y en los modos de comprensión del proceso investigativo han generado una revolución científica que ha colocado en entredicho los criterios de verdad tradicionalmente aceptados en este campo del saber, e incorpora otras visiones emergentes complejas y transdisciplinarias traducidas en términos como caos, incertidumbre, totalidad, causalidad recursiva, entre otros.

Desde esta visión, la realidad se percibe como una red de procesos interconectados e interdependientes que no deben ser estudiados de manera aislada y disciplinaria. Se trata de una perspectiva epistemológica que viene denominándose como trans-compleja y ecológica, en tanto se plantea el estudio de situaciones en red en y por su relación auto-eco-organizadora con su entorno.

En este contexto, las metodologías abren un camino de apertura hacia enfoques integradores que abogan por enlazar la ciencia, la filosofía, la ética y la epistemología; por la superación de las barreras disciplinarias y por la consideración de la subjetividad, entre otros aspectos de interés. Esto implica asumir una posición crítica de las teorías del conocimiento, las ciencias y su desarrollo a lo largo del transcurrir de la humanidad.

Por todo lo expuesto, es necesaria una reforma del pensamiento y, por lo tanto, una reforma de la enseñanza, de la educación y de las instituciones. En expresión de Morin (1999): *No se puede reformar la institución sin haber reformado previamente las mentes, pero no se pueden reformar las mentes si no se reformaron previamente las instituciones* (p. 103). Esto es lo que el autor ha denominado “reforma de la enseñanza educativa”, cuya misión está llamada a contribuir con un cambio de cultura que permita comprender nuestra condición humana, reconociendo nuestra identidad terrenal y su pertenencia a una comunidad de destino, a una Tierra patria, y así ayudarnos a vivir, favoreciendo una manera de pensar abierta, libre y, por ende, un pensamiento autónomo, con potencialidades para traspasar lo local y lo particular, concebir los conjuntos y favorecer el sentido de la responsabilidad y de la ciudadanía.

Pensar en términos de conectividad, de relaciones, de contextos; problematizar, y así superar la interpretación de la realidad a través de respuestas que pretenden garantizar la absoluta certeza. Ir del todo a las partes y de las partes al todo, del texto al contexto, del contexto al texto.

De este modo, el eje epistemológico y metodológico en los currículos de postgrado, propicia la reflexión crítica y la producción intelectual, para la comprensión e interpretación de las teorías y prácticas socioculturales que conjugan el quehacer profesional, los diversos campos de conocimiento y la actividad investigativa, orientados hacia la transformación de la realidad.

Por tanto, con la incorporación del eje epistemológico y metodológico se aspira contribuir con el desarrollo de un pensamiento crítico que se traduzca, entre otras cosas, en la presentación de proyectos de investigación que superen y trasciendan la atomización del conocimiento, la fragmentación, la separación entre epistemología y teorías del conocimiento, entre teoría y práctica, entre disciplinas, entre lo ideológico, lo sociocultural y lo político; y sobre todo que superen las investigaciones que se realizan sin argumentación crítica, sin compromiso intelectual, con debilidad argumentativa, tal como lo ha señalado Zemelman (1999), cuando da cuenta de una extendida investigación cuantitativa y cualitativa en postgrado, con abuso y uso y uso y abuso de tecnología pero con escasez de pensamiento. A lo que adiciona como preocupación lo siguiente: *cuando uno empieza a leer las tesis de los postgrados (...) no hay audacia, no hay criterio, hay información, empiria, técnica aplicada.*

### Objetivos del Eje de formación epistemológico y metodológico

- Promover la comprensión de la relación entre conocimiento y poder.
- Promover la comprensión de los supuestos epistemológicos que subyacen en la producción de conocimientos.
- Propiciar espacios para la reflexión crítica sobre los supuestos políticos e ideológicos y las perspectivas teórico-metodológicas que sustentan las prácticas de investigación.
- Fomentar el desarrollo de una racionalidad abierta que propicie la comprensión crítica de las ciencias y sus paradigmas en sus contextos históricos, políticos y sociales.
- Promover la comprensión y el análisis de la perspectiva transcompleja y ecológica como sustento de los enfoques inter-transdisciplinarios en el estudio de problemas concretos.
- Facilitar la comprensión de las relaciones entre epistemología, teorías, metodologías e investigación.
- Impulsar la reflexión sobre el papel del intelectual ante los retos de producción de conocimientos en el contexto de la edificación de una sociedad soberana, de justicia y equidad.
- Componentes del Eje de formación epistemológico y metodológico
- El problema de la producción de conocimientos y sus implicaciones éticas, políticas y sociales.
- El desarrollo de un pensamiento crítico que permita desentrañar la esencia y los supuestos que subyacen en las perspectivas epistemológicas en sus diferencias y consecuencias teóricas.
- La investigación pertinente que dé respuesta a los problemas asociados a la construcción de una sociedad justa, independiente y soberana.
- La congruencia entre epistemologías, teorías, metodologías y práctica investigativa.
- El desafío del carácter complejo e incierto de la realidad y de sus procesos, la diversidad de sus contextos y subjetividades, para el proceso de construcción de conocimientos en procura del buen vivir.
- Las relaciones de poder que subyacen en la producción y validación del conocimiento.
- La relación entre saberes, conocimientos y contextos en la comprensión y transformación de la realidad.

## **Eje de formación sociocultural y ético-político**

La humanidad sufre el impacto de problemas globales contemporáneos, tales como: el enajenante sistema económico, la injusticia social a nivel mundial, la destrucción del medio ambiente, la guerra generalizada y los conflictos armados en el mundo, las llamadas amenazas transnacionales como la droga, el terrorismo, el lavado de dinero, el crimen organizado y la corrupción; la pérdida de valores morales, la carencia de educación y la falta de espiritualidad, entre otros (CEID, 2005). Problemas estos, generados principalmente por la acción depredadora sobre los recursos finitos del planeta, propios de los modos de producción capitalista, la globalización y el neoliberalismo, impuestos al mundo por el sistema del capital, cuya actual crisis mundial amenaza con incrementarlos.

Además de las influencias nocivas de los mencionados problemas globales que azotan al mundo, Venezuela vive un proceso político tenso de lucha de intereses, caracterizado por múltiples contradicciones generadas por los cambios económicos, sociales, políticos, culturales y educativos que se construyen en nuestro país desde el año 1999 (Vivas, 2001). Estos cambios nacieron al calor de un proceso popular que surgió para encarar los efectos de un sistema económico, político y social acentuado por el neoliberalismo con sus secuelas de depredación, pobreza, malnutrición, hambre, analfabetismo, entre otros. En este contexto, surgió una nueva concepción de Estado y de gobierno capaz de impulsar y sostener, junto al pueblo, los cambios que el país requiere para superar su condición histórica de país monoprodutor dependiente del sistema capitalista. Sostener y consolidar estos cambios requiere la comprensión de su naturaleza, su dinámica y el adecuado tratamiento de las contradicciones que suscitan.

Por otra parte, la oligarquía político-empresarial de nuestro país orquestó, a través del tiempo, un supuesto proceso de modernización que ha alterado negativamente la mentalidad y la calidad humana y material de la sociedad venezolana. A ello también ha contribuido, en buena parte, la anterior política educativa y cultural del Estado venezolano (Vargas-Arenas y Sanoja Obediente, 2005). En lo educativo, impulsando reformas curriculares dirigidas a minimizar o eliminar de los planes de estudio la formación en valores y los contenidos relacionados con nuestra historia y geografía, identidad nacional, noción de soberanía e integración latinoamericana y caribeña. Así mismo, se establecieron políticas excluyentes para el ingreso a la educación superior, que limitaban el

acceso de los sectores populares y que al mismo tiempo promovieron un deterioro de las instituciones educativas dependientes del Estado.

En lo cultural, el control de la formación de valores por la industria del entretenimiento que a través de sus empresas transnacionales de la comunicación, con ramificaciones internacionales en la prensa, la radio, el cine y la televisión, entre otras, realizan campañas de mercadeo estandarizadas dirigidas a asfixiar, sucumbir y sepultar los valores de la cultura venezolana y latinoamericana. Estas campañas indujeron valores culturales consumistas y antinacionales con la finalidad de estimular comportamientos de sometimiento al poder del imperio y la oligarquía político-empresarial venezolana, haciendo creer al ciudadano común que si practicaba esas formas de consumo, sería igual a la burguesía, buscando generar entre los ciudadanos una identidad con los valores de los miembros de esa clase social. El diseño y ejecución de las referidas campañas han estado orientados, además, a la creación de lealtades políticas con empresas e intereses transnacionales que apuestan a la destrucción de nuestro Estado nacional. Se persigue, en última instancia, naturalizar la explotación, la exclusión, la desigualdad y la injusticia social (Vargas-Arenas y Sanoja Obediente, 2005).

Estos procesos han llevado a sectores significativos de la población venezolana a tomar conciencia de la influencia e intencionalidad, declarada o no, de los centros de poder, que manejan la industria mediática y los medios de producción, y han tomado para sí la construcción de una organización popular que motoriza el rescate de la identidad nacional, la interculturalidad y la diversidad que nos caracteriza, y la generación de medios de comunicación alternativos y comunitarios, así como el impulso de otros modos de producción social colectiva.

Paralelamente, Latinoamérica y el Caribe son escenarios de una amplia diversidad de formas de acción social colectiva, protagonizadas por los movimientos sociales históricos y recientes, motivados, esencialmente, por una toma de conciencia de los pueblos que han venido forjando determinados valores, consustanciados con la participación democrática y el cambio del estado de cosas existentes.

En estas luchas, se asume el reconocimiento de los límites y potencialidades de la naturaleza, así como la complejidad ambiental, inspirando una nueva comprensión del mundo para enfrentar los desafíos de la humanidad en el tercer

milenio y fundar una nueva economía, sustentada en principios éticos, ecológicos y culturales, que permita generar nuevos modos de producción, que hagan viables estilos de vida ecológicamente sustentables y socialmente justos, para reorientar los modos de producir ciencia y tecnología y sus usos, y así construir una nueva cultura fundada en una ética de la sustentabilidad.

Lo anterior supone la gestión participativa de los bienes y servicios ambientales de la humanidad para el bien común; la coexistencia de derechos colectivos e individuales; la satisfacción de necesidades básicas, realizaciones personales y aspiraciones culturales de los diferentes grupos sociales.

Por ello, la justicia social se reconoce como condición indispensable para un desarrollo sustentable que demanda transformaciones económicas dirigidas a romper con el modelo unificador, hegemónico y homogeneizante del mercado libre como ley suprema de la economía.

Vistos en conjunto, todos estos planteamientos constituyen situaciones de alcance ético, político, social, económico y ambiental que deben ser abordados con propiedad por los facilitadores y participantes de los estudios de postgrado, cualquiera que sea su campo específico de conocimiento.

Para ello, se necesita que los programas de postgrado articulados con líneas de investigación pertinentes promuevan la formación integral y coadyuven al desarrollo, en los participantes, de capacidades, valores y actitudes para analizar críticamente y para valorar social, ética, política y culturalmente su acción como personas, profesionales y ciudadanos conscientes y sensibles a los problemas que confrontamos como pueblo; así como la construcción de condiciones que posibiliten una sociedad más justa y solidaria en el seno de una democracia participativa, protagónica y solidaria. En consecuencia, se precisa de una formación basada en el diálogo de saberes y orientada hacia el fomento de una nueva racionalidad ambiental; esta formación requiere de una visión transcompleja del mundo, y de una educación para la participación, la autodeterminación y la transformación; una educación que armonice el valor de lo sencillo en la complejidad; de lo local ante lo global; de lo diverso ante lo único; de lo particular ante lo universal.

Así mismo, los programas de postgrado de la UNESR deben definir espacios para el análisis de los variados problemas y circunstancias que con-

fronta nuestra sociedad, realizados desde múltiples puntos de vista, propios de su naturaleza compleja, multiétnica y pluricultural; para el conocimiento y discusión de todo aquello que nos identifica como pueblo y que nos permite reconocernos como miembros de una sociedad, que es constructora y heredera de una cultura y, por lo tanto, creadora y usuaria de un patrimonio cultural, de una memoria histórica y de una rica y valiosa tradición popular que, en conjunto, constituyen un recurso fundamental para el desarrollo integral y sustentable del país.

Para contribuir con una formación que integre todos los planteamientos que anteceden, se propone la incorporación del “eje sociocultural y ético-político”, concebido con un carácter multidimensional-integrador, basado en nuevas perspectivas epistemológicas que promuevan la construcción social del conocimiento, el abordaje transdisciplinario de los procesos formativos del ser humano y el desarrollo de una visión del mundo que le permita valorarse y valorar la interacción entre las dimensiones individuales y sociales de sus acciones.

Este eje propiciará la comprensión y práctica de valores que favorezcan la convivencia entre las personas, la valoración de procesos de cambio en colectivo, el pleno ejercicio de los derechos y deberes sociales, políticos, culturales y ambientales y el fortalecimiento de nuevas formas de organización. Su finalidad es contribuir al desarrollo de una conciencia crítica capaz de impulsar la transformación social, la justa valoración de nuestra cultura, el despliegue de una ética que conjuga el reconocimiento de las diferencias y la responsabilidad de lo que se piensa, se dice y se hace, teniendo presente que la ética individual ha de inscribirse en horizontes colectivos; el fortalecimiento de la democracia participativa y protagónica implicada en el logro de la mayor suma de felicidad posible, con la participación de todos y todas los involucrados en los referidos procesos de transformación.

#### Objetivos del Eje de formación sociocultural y ético-político

- Propiciar la comprensión de la educación y el conocimiento como bienes públicos y la creación de condiciones que hagan posible el ejercicio pleno de ese derecho.
- Fomentar el ejercicio de los derechos sociales, políticos, culturales y ambientales garantizados por la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

- Propiciar espacios para el análisis crítico-histórico realizado desde una visión compleja.
- Promover el desarrollo de investigaciones que hagan posible la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social.
- Valorar el patrimonio histórico y cultural del país y la región como elementos fundamentales para el desarrollo endógeno, integral y sustentable.
- Promover la educación dialógica y liberadora que permita analizar la relación entre experiencia, conocimiento y carácter de la sociedad, con una perspectiva transformadora.
- Propiciar el análisis crítico de las relaciones de poder en el mundo, las nuevas hegemonías y la necesaria visión pluripolar, como opción para fomentar la paz y el respeto a la autodeterminación de los pueblos.
- Promover la comprensión de la necesidad de la unión de los pueblos latinoamericanos y caribeños, a partir de nuestras raíces históricas, políticas y económicas en el contexto de la diversidad que nos caracteriza.
- Propiciar el análisis de la crisis integral de la lógica del capital, sus causas y consecuencias.
- Promover una cultura que valore la integración entre el ser humano y la naturaleza, el trabajo creador y colectivo, el uso de una ciencia y una tecnología apropiada para el desarrollo integral y sustentable del país.
- Promover la reflexión y comprensión de la situación de colonialismo cultural y cognitivo que aún nos caracteriza, como base para la ejecución de acciones dirigidas al logro de la independencia cultural, científica y tecnológica.
- Promover las relaciones entre los participantes y facilitadores con las organizaciones sociales de base, a fin de comprender críticamente las contradicciones sociales y generar espacios para el ejercicio de la democracia participativa y protagónica, el fortalecimiento del tejido social y del poder popular.
- Contribuir a la comprensión de la crisis ambiental como proceso complejo y la importancia del compromiso individual y colectivo en la búsqueda de soluciones a los problemas derivados.
- Componentes del Eje de formación sociocultural y ético-político
- Las relaciones de poder en el mundo, las viejas y nuevas hegemonías,

y la necesaria visión pluripolar como opción para fomentar la paz, el respeto a la soberanía y la autodeterminación de los pueblos.

- La relación entre Estado, democracia, ciudadanía, participación, organización social, gobierno y pueblo para la construcción de una nueva institucionalidad.
- La unidad de los pueblos latinoamericanos y caribeños, desde el reconocimiento de nuestras raíces históricas, políticas, económicas y culturales en el contexto de la diversidad que nos caracteriza, como opción para enfrentar la influencia de los grupos económicos transnacionales y de poder y contribuir con el desarrollo sustentable de la región.
- La educación liberadora y dialógica como base para romper la colonización cultural y cognitiva, fomentar el desarrollo integral de los pueblos y la construcción de una sociedad participativa, solidaria, espiritual y de justicia social.
- La investigación pertinente que haga posible la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social.
- Prácticas socioculturales y ético-políticas específicas de la profesión, desde la perspectiva de la complejidad de una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica, pluricultural y multilingüe.
- Formas de producción y consumo como prácticas socioculturales que permitan satisfacer las necesidades de toda la población de manera sustentable.
- La ética como conciencia crítica y voluntad que fomente la comprensión del otro, de sus ideas, de sus valores, de su visión de mundo que trascienda lo individual hacia la búsqueda de una conciencia planetaria.
- La cultura como base fundamental para el desarrollo del país, por cuanto es creadora y productora, y al mismo tiempo es creada y producida por la sociedad.

### **Eje de formación teórica e investigativa en el área de conocimiento del programa**

La educación superior venezolana se ha caracterizado por ser profesionalizante. Esta situación se ha mantenido a través del tiempo y, en oportunidades, se ha acentuado debido a cambios como los sucedidos a partir de la década de los años setenta generados por los intereses del capital y su necesidad de mantener y hacer más expedita su acumulación ampliada, sin importar los daños humanos, ambientales y de cualquier otra índole que ello puede generar.

Esta concepción de la educación superior se caracteriza por la descontextualización y fragmentación de los conocimientos, diseños curriculares y planes de estudios inflexibles, entendidos como caminos lineales, únicos, expresados en objetivos predeterminados, ajenos a las prácticas y a la organización de las experiencias educativas. El proceso educativo se concibe cerrado, fundamentado en la enseñanza de conocimientos tenidos como acabados, inmutables y completos; por tanto, posibles de ser transmitidos de profesores a estudiantes por medio de una relación vertical, autoritaria, jerárquica y eminentemente instrumental. Esta concepción enfatiza la enseñanza memorística y no el aprendizaje basado en la curiosidad, la incertidumbre, la capacidad para hacer preguntas, la reflexión; en síntesis, la disposición para el pensamiento crítico. Por ello, los planes de estudios se organizan en disciplinas, cuyos límites artificiales colocan barreras a los necesarios encuentros y apoyos interdisciplinarios. La transmisión de contenidos se desvincula de los contextos locales, regionales, nacionales, continentales y mundiales, así como de los presupuestos epistemológicos que les sirven de base y de los procesos sociales, económicos, políticos, éticos, culturales, científicos, tecnológicos y sus interinfluencias.

El diseño curricular y la función docente estuvieron también orientados, en particular, desde la década de los setenta, por los supuestos requerimientos de un mercado de trabajo que, en la práctica, no solo se ha segmentado, sino que precisamente, debido a la dependencia tecnológica de los procesos productivos, y en especial de los industriales, es incapaz de absorber a los egresados de la educación superior, ya que son cada vez menos los puestos de trabajo en los niveles medios y superiores de la pirámide laboral; y paradójicamente, para trabajar en los sectores de punta, o para crearse un trabajo autogestionado, la tendencia es exigir o requerir —como mínimo— educación superior.

Esta concepción responde a los preceptos tecnocráticos con base en la *teoría del capital humano* que se impuso en los diseños curriculares, planes de estudios y estilos de enseñanza de las instituciones de educación superior, anudados a otros cambios impulsados por el capital internacional en distintas instancias, organizaciones e instituciones sociales, como consecuencia de procesos políticos que tomaron fuerza en América Latina y el Caribe, después de la Revolución cubana y de la derrota de los Estados Unidos en Vietnam.

De la situación brevemente descrita no ha sido ajeno el postgrado, por cuanto este nivel continuó con la fragmentación del conocimiento, la excesiva

escolarización, la descontextualización, la poca articulación social y la escasa investigación pertinente. Además, en el postgrado se ha acentuado el elitismo, la sobreespecialización, la concepción tecnocientífica y su uso para fines económico-mercantiles, tanto de las instituciones como de los participantes.

El modelo de desarrollo integral, endógeno y sustentable que se construye en Venezuela desde el año 1999 requiere que el postgrado se dirija a la formación integral de investigadores/as en las áreas científica, tecnológica, humanística y artística, cuyo fundamento sea la definición explícita de los problemas del pueblo venezolano, para ofrecer soluciones pertinentes al proceso de transformación del país.

La importancia de la formación integral en postgrado radica en que nuestros problemas no son solo de orden técnico, científico o económico; lo son también de carácter moral, cultural y ético, es decir, abarcan problemas cuya comprensión y solución exigen capacidad de reflexión, compromiso con la consolidación de una sociedad justa y la interiorización y expresión de valores fundamentales.

Todo lo expuesto anteriormente justifica la inclusión del eje curricular que hemos denominado “Eje de formación teórica e investigativa en el área de conocimiento del programa”, para referirnos a los saberes, conocimientos y prácticas propios de cada programa de postgrado. Este eje, en su desarrollo, debe articularse creativamente con los ejes anteriormente definidos: Epistemológico y metodológico, Sociocultural y ético-político; articulación que fortalece, contextualiza, sensibiliza y ayuda a la comprensión de los problemas en su complejidad e incertidumbre. La interrelación de estos ejes en los programas de postgrado, coadyuvará en la formación de intelectuales capaces de pensar, aprender durante toda su vida, autónomos, individualmente responsables, abiertos al cambio, creativos, innovadores, con capacidad para comunicarse, para identificar y resolver problemas y, además, formados ética, política y culturalmente; así como también, con elevada responsabilidad social articulada a un compromiso nacional fundado en los principios de libertad, soberanía y justicia social, entre otros.

Por ello, el referido eje, en cada una de las unidades curriculares, básicas, donde predomine, interrelacionará conocimientos entre sí y estos con los contextos, saberes, conocimientos y prácticas específicos del respectivo progra-

ma de postgrado; incorporará las propuestas emergentes que se articulen con la áreas estratégicas del Plan de Desarrollo Nacional, para fomentar la creación intelectual, la investigación pertinente, el trabajo colectivo, y la interacción con las comunidades y sus problemas, fuera del recinto universitario.

En síntesis, el compromiso del/la egresado/a de postgrado debe expresarse en su responsabilidad con los intereses nacionales, con lo público, con la solidaridad social, con una visión universal, consciente del lugar prioritario que ocupa la educación y, en especial, la de postgrado dentro del proceso de la integración latinoamericana y caribeña, y de su principal meta que es servir a los pueblos.

Objetivos del Eje de formación teórica e investigativa en el área de conocimiento del programa

- Fomentar en el/la participante el compromiso con los intereses nacionales, la responsabilidad con lo público y la solidaridad social.
- Promover la creación intelectual, la generación de nuevos conocimientos y la innovación como base de la formación de postgrado.
- Incentivar la ampliación, actualización y el perfeccionamiento profesional continuo como base para redimensionar su ejercicio, en sintonía con las exigencias del desarrollo soberano del país.
- Propiciar el manejo de conceptos y la interpretación de información de alto nivel de complejidad, la formulación de proyecciones en ambientes cruzados por incertidumbres y la generación de soluciones plausibles.
- Promover la creación de redes para la generación y transferencia de conocimientos que contribuyan a la solución de problemas concretos, innovar procesos que atiendan a la complejidad de los contextos, los cambios sociales y tecnológicos, las necesidades de la población y las exigencias del desarrollo integral del país.
- Fomentar el desarrollo de procesos dinámicos para la gestión del conocimiento que haga posible, junto con las comunidades, buscar soluciones a problemas concretos del colectivo.
- Propiciar el uso crítico de métodos y metodologías como re-

cursos para el desarrollo de investigaciones propias del área del conocimiento del programa, valorando la importancia del contexto, el trabajo interdisciplinario y la participación de las comunidades.

- Propiciar la formulación y ejecución de proyectos de investigación, relacionados con campos de desempeño profesional, desde la perspectiva del desarrollo integral y sustentable del país y la región latinoamericana y caribeña.
- Componentes del Eje de formación teórica e investigativa en el área de conocimiento del programa
- Problemas ético-políticos relacionados con el desempeño profesional y ciudadano.
- El análisis crítico de teorías, enfoques, métodos y técnicas propias del área del conocimiento que se trate.
- El abordaje crítico de propuestas y tendencias emergentes dentro del área del conocimiento específico del programa y su pertinencia, en relación con las líneas estratégicas del Plan de Desarrollo y la realidad nacional.
- La identificación de áreas de investigación relacionadas con los problemas concretos del país en el campo de conocimiento respectivo.
- La generación y transferencia de conocimientos mediante el trabajo colaborativo y la valoración de los aportes de los otros, como vías para fortalecer nuestra capacidad de atender a las necesidades de la sociedad venezolana, latinoamericana y caribeña.

### **Resignificación de la unidad curricular**

Los tres ejes de formación descritos anteriormente se integran en el diseño a través de las unidades curriculares, cuya concepción, resignificada, constituye otro de los cambios introducidos en esta propuesta con relación a las tradicionales formas de organizar los planes de estudio de postgrado de la UNESR. Se ha previsto que en las unidades curriculares que conforman los planes de estudio se procure un adecuado balance entre los ejes citados.

Las unidades curriculares concretan la concepción compleja del currículo. Expresan los ejes y sus componentes de manera innovadora e integral. Articulan conocimientos disciplinares y los contextualizan; son espacios

para el trabajo interdisciplinario y el avance hacia la transdisciplinariedad; fomentan la integración de la formación con la creación intelectual y la interacción con la sociedad.

En la propuesta de transformación de los programas de postgrado de la UNESR, las unidades curriculares se desarrollarán a través de: i) los proyectos; ii) los seminarios; iii) los talleres; iv) cursos integrados; v) los estudios independientes; vi) co-dirección de unidades curriculares en pregrado o postgrado; vii) publicaciones. Los cuales se describen a continuación:

i) *Proyectos de investigación*: integran plenamente los procesos académicos fundamentales: formación, creación intelectual e interacción con la sociedad. Constituyen centros integradores del proceso formativo, al que deben tributar las demás unidades curriculares. Los proyectos de investigación son la base para el desarrollo de los trabajos de grado (maestría) y de las tesis doctorales (doctorado). En el caso de los estudios conducentes al grado de especialista, es importante hacer notar que los trabajos especiales de grado suponen el desarrollo de proyectos de investigación en contextos específicos.

Los proyectos de investigación se adscribirán a un Programa de Investigación, a través de una de las líneas de investigación que sustentan la organización y desarrollo de cada programa.

El desarrollo de los proyectos de investigación implica un *continuum* formativo donde los participantes de maestría y doctorado cumplen con diversas “prácticas de investigación”. En las especializaciones, los participantes cumplen con una práctica de investigación relacionada con la naturaleza de tales programas. Las “prácticas de investigación” en los programas de postgrado generan una diversidad de acciones de profesores y de participantes, que demandan un uso responsable del tiempo y trabajo autónomo, pero también requieren momentos de encuentro y de socialización del trabajo realizado. Asimismo promueven la interacción, la iniciativa personal, la asunción de responsabilidades en la toma de decisiones y el compromiso; contribuyen significativamente a profundizar una relación horizontal entre facilitadores y participantes. Las “prácticas de investigación”, así entendidas, ofrecen la oportunidad para desarrollar y socializar las capacidades y habilidades investigativas, orientar la selección de otras unidades curriculares y acceder de manera más comprensiva al conocimiento.

ii) *Seminarios*: son modalidades de aprendizaje que se centran en la participación de los estudiantes en los debates permanentes que ponen en juego las capacidades de análisis y reflexión crítica de los participantes en torno a perspectivas epistemológicas, dimensiones teóricas, sociales, políticas, culturales, históricas, entre otras, de cuestiones relacionadas con los diversos ejes y componentes de formación a los cuales refieran los programas de postgrado. Su organización y desarrollo reclama el trabajo colectivo de facilitadores y participantes. Los seminarios pueden asumir modalidades como: seminarios de investigación, seminarios de autor, seminarios de perspectivas teóricas, seminarios de contexto, entre otras.

iii) *Talleres*: constituyen modalidades de aprendizaje que vinculan los aportes teóricos con el desarrollo de habilidades prácticas, a través de la relación directa entre el facilitador y los participantes, con la finalidad de aplicar los aprendizajes adquiridos, en situaciones reales.

iv) *Cursos integrados*: se conforman a partir de articulaciones entre campos de saber y práctica a través de los cuales se organizan experiencias de formación de los participantes, implicando su activa participación. Rompen, por ende, con listados de contenidos yuxtapuestos y derivados de una visión disciplinaria expresada en una serie de asignaturas.

v) *Estudios independientes*: son espacios de aprendizaje de gran valor, especialmente para el nivel de maestría y de doctorado, pues se conforman con el propósito de avanzar en aspectos de los trabajos de grado y de las tesis doctorales, bajo la orientación de los tutores o tutoras de las mismas. Como su nombre lo indica, implican una relación tutorial individualizada.

vi) *Co-dirección de unidades curriculares en pregrado o postgrado*: constituye una modalidad propia de los diseños curriculares del programa de postgrado; tienen gran valor para la formación integral, pues contribuyen no solo con los avances de los candidatos a magíster y candidatos a doctores, en sus respectivas tesis, sino también con el ejercicio de su corresponsabilidad y solidaridad con la institución. Consiste en la realización de labores docentes relacionadas con aspectos sustantivos tanto del trabajo de grado como de la tesis doctoral, bajo la supervisión del facilitador o de la facilitadora de la respectiva unidad curricular, a cuyo cargo estará la elaboración del informe de evaluación y la asignación de la calificación que

obtenga el candidato o candidata doctoral en la co-dirección de unidades curriculares.

vii) *Publicaciones*: constituyen un requisito de gran valor, especialmente para el nivel doctoral, pues se conforman con el propósito de avanzar en el desarrollo de aspectos de las tesis doctorales, bajo la orientación de los tutores o tutoras de las mismas.

Desde el punto de vista de la administración curricular, las unidades curriculares pueden ser: obligatorias, obligatorias comunes para todos los programas de postgrado, y electivas. Los participantes deben cursar tres unidades curriculares electivas: Electiva I, seleccionada entre las unidades curriculares electivas del Eje de formación epistemológico-metodológico; Electiva II, seleccionada entre las unidades curriculares electivas del Eje de formación sociocultural y ético-político; y Electiva III, seleccionada entre las unidades curriculares electivas del Eje de formación teórico-investigativo.

Los planes de estudio de los programas incluirán, con carácter obligatorio, la realización de las fases del proyecto de investigación conducente a la elaboración del trabajo especial de grado, trabajo de grado o tesis doctoral según corresponda.

### **La institucionalización en la UNESR de dos trayectos de formación en los programas doctorales**

El Primer Trayecto, centrado exclusivamente en la formulación del proyecto de tesis doctoral. En este trayecto el ingreso al programa será en condición de aspirante a candidato/a a doctor/a. Tendrá una duración de un (1) periodo académico, prorrogable a un (1) periodo académico más. En este lapso, el o la aspirante deberá elaborar su proyecto de tesis doctoral y su plan individual de trabajo académico, asistido por un(a) tutor(a). Luego de aprobado el proyecto de tesis doctoral, mediante presentación pública ante un jurado designado a tales efectos, y el plan individual de trabajo académico, valorado por la respectiva Comisión Académica del Doctorado, el aspirante pasará a la condición de candidato a doctor o candidata a doctora, para iniciar formalmente sus estudios de doctorado.

El Segundo Trayecto está destinado al desarrollo de la investigación conducente a la tesis doctoral, tendrá una duración de tres (3) años o seis (6) periodos académicos, a lo largo de los cuales, los/las candidatos/as doctorales

cursarán las unidades curriculares que conforman el plan de estudio correspondiente y elaborarán, defenderán y aprobarán su tesis doctoral.

### **El proceso de selección, ingreso, permanencia, titulación y egreso de los aspirantes a cursar los programas de postgrado**

El aporte más importante en este aspecto está representado en la revisión, articulación y actualización de las normas existentes, referidas al Régimen de Estudios, incluyendo los procedimientos de selección, admisión, ingreso y permanencia; los aprendizajes y su evaluación; proyectos, prácticas de investigación, y los requisitos académicos y administrativos de egreso, para ponerlas en concordancia con los principios orientadores de la transformación curricular: la Educación inclusiva, la Formación integral, la Educación permanente, Complejidad y transdisciplinariedad, y la Educación como proceso dialógico y transformador, entre otros, y, para mantener y fortalecer las disposiciones reglamentarias que rigen los acuerdos de aprendizaje, evaluaciones libres, equivalencias, reconocimiento de estudios y acreditación de los aprendizajes por experiencia, en los que la UNESR ha sido pionera.

La concordancia de las referidas normas con los principios orientadores citados debe ser vista como una afirmación de la equidad, entendida como igualdad de oportunidades e igualdad de condiciones; y, además, como una vía para establecer un sistema de selección, ingreso, permanencia, prosecución y egreso justo, equilibrado, ponderado y fundamentalmente ético y sociopolítico, que genere las condiciones y medios para hacerle un auténtico sitio al que llega y para que lo ocupe dignamente (Valera-Villegas, 2014).

### **Una normativa institucional acorde con las exigencias de la transformación organizativa y curricular de los postgrados de la UNERS**

El proceso de construcción de esta propuesta evidenció la necesidad de contar con un sustento normativo institucional acorde con las exigencias que su implementación requería. En este sentido, el Decanato de Educación Avanzada realizó un análisis de la normativa y disposiciones reglamentarias para regular las actividades de postgrado, existentes en nuestra universidad, para comienzos del año 2011. Los resultados de este análisis revelaron, ade-

más de cierta dispersión de las mismas, algunos vacíos que las inhabilitaban para regir los diferentes aspectos involucrados en el mencionado proceso de transformación organizativa y curricular de los postgrados en la UNESR. Ante esta situación se procedió a la elaboración de una “Normativa para el Diseño y Gestión Curricular de los Programas de Postgrado y las Líneas de Investigación que los sustentan” (Téllez, 2011b).

Esta Normativa fue sometida a sucesivas consultas, ampliaciones y mejoras hasta consolidar un proyecto de “Reglamento General de Educación Avanzada”, en la Universidad, que permitió no solo articular lo existente sino actualizar las bases legales, normas y lineamientos para adecuarlas a las nuevas políticas para la educación universitaria, de conformidad con la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000) y la Ley Orgánica de Educación (2009). Posteriormente este Proyecto fue sometido a la consideración del Consejo Directivo de la Universidad, el cual lo aprobó en la sesión N.º 473, de fecha 26 de julio de 2011.

El Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR integra las diversas dimensiones involucradas en la educación avanzada de la Universidad, orienta la toma de decisiones en todos los ámbitos vinculados con su fortalecimiento, entendiendo que el concepto de *educación avanzada* trasciende el de *postgrado*.

Las disposiciones contenidas en el Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR, están organizadas en nueve (9) capítulos. A saber:

- El Capítulo I contiene las Disposiciones Generales, y en él se define la naturaleza de la educación avanzada en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- En el Capítulo II se define la naturaleza y organización de los Programas de Formación Avanzada, incluyéndose, entre otras disposiciones, las relativas a sus tipos, finalidades, requisitos, diseño y evaluación; así como las concernientes a Programas y Líneas Institucionales de Investigación que sirven de sustento a la creación y desarrollo de los Programas de Formación Avanzada.
- En el Capítulo III se establecen las disposiciones correspondientes al Régimen de Estudios, incluyendo los procedimientos de selección, admisión e ingreso; permanencia, los aprendizajes y su

evaluación, proyectos, prácticas de investigación, contratos de aprendizaje, evaluaciones libres, equivalencias, reconocimientos, acreditación de los aprendizajes por experiencia.

- En el Capítulo IV se presentan las disposiciones relacionadas con los requisitos académicos y administrativos de egreso.
- En el Capítulo V se establecen las disposiciones que corresponden a los requisitos para el trabajo especial de grado, el trabajo de grado y la tesis doctoral, así como las condiciones y atribuciones de los tutores y jurados evaluadores.
- En el capítulo VI se establecen las disposiciones que regulan al personal docente y de investigación con funciones en la educación avanzada.
- En el Capítulo VII se determinan las disposiciones que regulan la evaluación integral de los Programas de Formación Avanzada.
- En el Capítulo VIII, referido a las disposiciones organizacionales, se establece la regulación de los niveles organizacionales del Decanato de Educación Avanzada y de sus entes adscritos, así como de los entes de vinculación funcional.
- Por último, en el Capítulo IX, se establecen las disposiciones finales.

### **Resignificación, creación y regulación de instancias organizativas y de gestión de los postgrados**

El Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR instituyó los cambios requeridos en la estructura organizativa y de gestión del Decanato de Postgrado, ahora Decanato de Educación Avanzada, para sustentar de manera formal la complejidad del proceso transformador (Téllez, 2011). En este contexto, se incluyen cambios de denominación de algunas instancias ya presentes en el organigrama anterior a la puesta en marcha de la transformación; la creación de otros niveles organizacionales, así como también la definición de sus ámbitos de competencia y la regulación de sus respectivas atribuciones. El Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR (2011) contiene, en detalle, las disposiciones correspondientes a cada uno de los aspectos mencionados. A continuación se enumeran las instancias que actualmente conforman la estructura organizativa del Decanato de Educación Avanzada y se describen brevemente los cambios realizados y las innovaciones incorporadas.

## Órganos de gestión del programa

1. Consejo Directivo
2. Consejo de Educación Avanzada
3. Dirección de Formación Avanzada
4. Dirección de Investigación
5. Dirección de Secretaría
6. Consejo de Núcleo
7. Subdirección de Formación Avanzada (Núcleos Regionales de Educación Avanzada) y Subdirección de Formación Avanzada e Investigación (Núcleos de Pregrado y Educación Avanzada)
8. Subdirección de Investigación (Núcleos Regionales de Educación Avanzada)
9. Subdirección de Secretaría
10. Comisiones Académicas de Educación Avanzada de los Núcleos
11. Coordinación de Programas de Educación Avanzada Conducentes a Títulos Académicos
12. Coordinación de Programas de Investigación
13. Coordinación de Líneas de Investigación

Los órganos de gestión marcados con los numerales que van desde el 1 al 9 estaban presentes en el organigrama anterior, y para adecuarlos a los requerimientos de la transformación curricular del postgrado se les cambió el nombre y se actualizaron sus respectivos ámbitos de competencia y atribuciones.

Los identificados con los numerales del 10 al 13 son nuevos órganos de gestión que corresponden al nivel “táctico-operativo” de la estructura organizativa del Decanato de Educación Avanzada, creados para sustituir prácticas consuetudinarias, sin un expreso estatus reglamentario, con la finalidad de fortalecer la gestión académico-administrativa y mejorar la articulación entre los núcleos y el Decanato. A continuación se indican las características más importantes de estos niveles de organización.

### **Comisiones Académicas de Educación Avanzada de los Núcleos**

Estas comisiones garantizan, en los Núcleos Regionales de Educación Avanzada y los Núcleos de Pregrado y Educación Avanzada, la necesaria articulación de los procesos de formación, investigación e interacción con las co-

munidades, en el desarrollo de planes y programas de formación avanzada en el respectivo núcleo.

En este sentido, en ejercicio de sus atribuciones tienen la responsabilidad de proponer, ejecutar y hacer seguimiento y control de planes y programas de acción para desarrollar y fortalecer la educación avanzada en el respectivo núcleo; promover el desarrollo de la investigación; velar por la adscripción de los proyectos de trabajos especiales de grado, de grado y de tesis doctorales, a las correspondientes Líneas de Investigación; proponer candidatos/as a tutores/as y de miembros de jurados examinadores de Trabajos de especialización técnica, Trabajos especiales de grado, Trabajos de grado y Tesis doctorales; proponer procedimientos y baremos a ser aplicados en los procesos de selección y admisión de participantes; participar activamente en el registro sistematizado y actualizado de ingreso, promoción y egreso de participantes por programas y cohortes, y emitir información a las instancias universitarias que lo requieran, entre otras (UNESR, 2011).

### **Coordinación Académica de los Programas de Educación Avanzada Conducentes a Grados Académicos**

Todos los Programas de Formación Avanzada conducentes a grados académicos contarán con un coordinador o coordinadora del programa, designado o designada por el Consejo Directivo de la Universidad, a proposición del decano o decana de Educación Avanzada.

El/la coordinador/a de un programa de Educación Avanzada conducente a grado académico, es el/la encargado/a de velar por la calidad y el excelente funcionamiento del respectivo programa, mediante el cumplimiento de las actividades de formación e investigación inherentes a su desarrollo, así como también de las funciones académico-administrativas pertinentes: convocatorias, seguimiento y control, elaboración de informes, entre otros (UNESR, 2011).

### **Comisiones Académicas de los Programas de Investigación**

Los Programas de Investigación contarán con una Comisión Académica, cuya misión fundamental es organizar, planificar, y desarrollar investigación vinculada a la formación avanzada, en el respectivo núcleo, posibilitando un trabajo en red, que permita la vinculación entre investigadores y propicie la producción individual y colectiva de conocimientos, vinculados con las necesi-

dades presentes y las proyecciones de la Universidad, así como con los planes nacionales de desarrollo económico, social, científico y tecnológico.

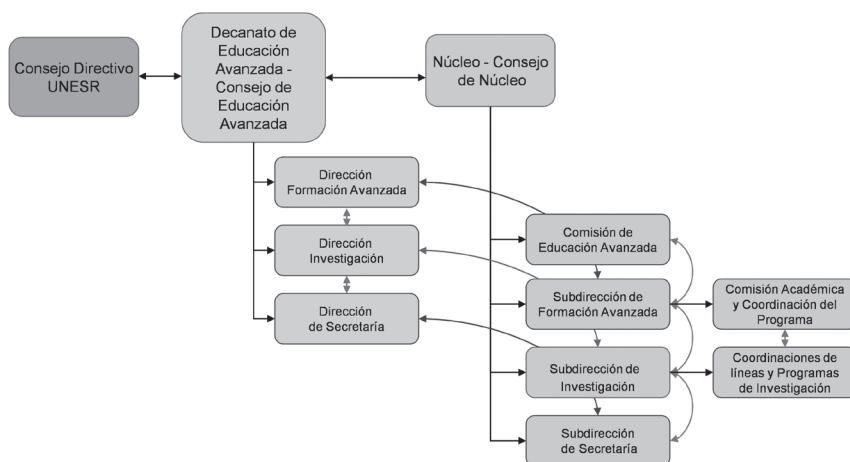
Con esta finalidad, esta Comisión tiene la responsabilidad de elaborar, aprobar y ejecutar el plan de desarrollo del respectivo Programa de Investigación y velar por su cumplimiento; promover la adscripción, fortalecimiento y desarrollo de las líneas de investigación que sirven de sustento a los programas de educación avanzada, evaluar sus logros y proponer ante las instancias que corresponda, la publicación de los resultados de investigación de los profesores y los participantes que se hayan destacado en sus investigaciones, así como también cumplir las funciones académico-administrativas que le sean propias (convocatorias, seguimiento y control, elaboración de informes, entre otros) (UNESR, 2011).

### ***Coordinación de Líneas de Investigación***

Las líneas de investigación contarán con sus respectivas coordinaciones, designadas por el Consejo Directivo a solicitud del decano o decana de Educación Avanzada. La Coordinación de una línea de investigación es responsable de la organización, planificación y desarrollo del trabajo de investigación que en ellas se realiza, asegurando siempre su vinculación con los programas de formación avanzada.

En consecuencia, quienes coordinen una línea de investigación deben: asegurar el excelente funcionamiento de la misma, mediante la elaboración, aprobación y ejecución del correspondiente plan de desarrollo y velar por su cumplimiento; promover, estudiar y decidir sobre las solicitudes de adscripción a la respectiva línea, de los Proyectos de Investigación que formulen facilitadores y participantes de programas de Formación Avanzada, coordinar y evaluar las prácticas de investigación que desarrollen los participantes de los programas de Maestría y Doctorado como unidades curriculares obligatorias de los respectivos planes de estudio, sin menoscabo de otras funciones académico-administrativas pertinentes (convocatorias, seguimiento y control, elaboración de informes, entre otros) (UNESR, 2011).

En el *gráfico 1* se pueden visualizar los órganos de gestión de los Programas de Postgrado, sus inter-relaciones; y a continuación, su descripción y atribuciones.



*Gráfico 1. Órganos de gestión del programa y sus inter-relaciones*

## **Las condiciones esenciales y necesarias para asegurar el desarrollo de la transformación curricular de los programas de postgrado de la UNESR**

En esta parte se quiere dejar constancia de la necesidad de adecuar la estructura organizativa, la normativa y los procesos académico-administrativos de la institución, a las exigencias planteadas por la transformación curricular propuesta.

En este sentido, Castellano y otros (2011), recomiendan:

- Adecuar los procesos académico-administrativos institucionales a los requerimientos de la transformación curricular.
- Diagnosticar las condiciones del personal docente en cuanto a situación laboral y dedicación a la institución, para favorecer la dedicación exclusiva y el tiempo completo, a fin de contar con un personal de planta que pueda realizar todos los procesos académicos (formación,

- creación intelectual e interacción con las comunidades), así como asumir la tutoría de trabajos especiales de grado, trabajos de grado y tesis doctorales.
- Vigorizar y ajustar las políticas de formación permanente de los profesores o facilitadores, del personal administrativo y obrero, involucrados en el proceso de transformación curricular.
  - Diseñar y ejecutar una política de seguimiento a los procesos de transformación, con la finalidad de evaluar y corregir sus posibles desviaciones.
  - Fortalecer, adecuar y desarrollar la plataforma tecnológica de UNESR, de tal manera que permita el diseño y administración de cursos en línea, un sistema de control de estudios a nivel nacional, un sistema de administración de personal (docente, administrativo y obrero), entre otros. Para desarrollar estos sistemas sería conveniente explorar la posibilidad de apoyarnos en el satélite Simón Bolívar. Contar con una plataforma tecnológica puede contribuir al cumplimiento de la política de inclusión con calidad y pertinencia, así como a la expansión de la educación de postgrado, tanto nacional como internacionalmente; por otra parte, permitiría una mayor eficiencia en el cumplimiento de los procesos académico-administrativos.

## **Institucionalización de la transformación curricular del postgrado en la UNESR**

La institucionalización de la transformación curricular del postgrado en la UNESR se inició a comienzos del año 2011, cuando el equipo que lidera la presente gestión académico-administrativa del Decanato de Educación Avanzada solicitó a los Núcleos su participación para evaluar los programas de postgrado de la Universidad, la mayoría de ellos con vigencia de vieja data, con el fin de —como ya se ha dicho— ponerlos en consonancia con las nuevas realidades sociopolíticas y culturales que vienen dando cuerpo al proceso de transformaciones que, caracterizado por su complejidad, vive nuestro país. La institucionalización de la transformación curricular se cumplió en tres fases:

*Fase 1. Sustentación teórico-conceptual de la propuesta:* el Decanato de Educación Avanzada, a través de varios equipos de trabajo, se dedicó a definir las

bases sobre las cuales sustentar el mencionado proceso de transformación curricular. Al efecto, partiendo de las recomendaciones de la Unesco<sup>11</sup> y tomando en cuenta las disposiciones del ordenamiento legal que establece la Constitución, la Ley Orgánica de Educación y otros instrumentos normativos pertinentes<sup>12</sup>, así como las ideas y planteamientos que han ofrecido algunos pensadores en relación con las áreas que nos ocupan, se asumió la elaboración de los documentos teórico-conceptuales<sup>13</sup> y normativos mediante los cuales se establecieron los fundamentos y criterios que permitieron, entre otras cosas, definir el modelo curricular y el perfil del egresado del postgrado, y darle concreción y direccionalidad a la transformación curricular. Los documentos producidos fueron

<sup>11</sup> Se consultaron los siguientes documentos producidos por la Unesco:

- Conferencia Mundial de Educación Superior, en París en el año 2009.
- Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES).
- Declaración de la Unesco sobre Educación Superior del año 1996.
- Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Tercer Milenio.
- Primera y Segunda Conferencia Mundial de Educación Superior de la UNESCO, realizadas en París.

<sup>12</sup> Para desarrollar el sustento político, legal y normativo de la propuesta, también se consultaron, entre otros, los documentos siguientes:

- Decreto Presidencial N° 1.582, del 24 de enero de 1974.
- Plan de Desarrollo Económico y social de la Nación 2007-2013.
- Plan de Desarrollo Institucional del Postgrado de la UNESR (2011-2013).
- Plan sectorial 2008-2013 del Ministerio del poder popular para la educación universitaria.
- Principios orientadores de la Educación Universitaria (2008), Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Documento Rector de la Universidad Bolivariana de Venezuela (2003).

<sup>13</sup> Entre los documentos teórico-conceptuales y normativos que se produjeron como fundamentos de la transformación curricular, se destacan:

- Fundamentos y criterios para la evaluación y transformación curricular de los Programas de Postgrado. (Téllez, 2011a). Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Normativa para el diseño y gestión curricular de los programas de postgrado, los programas y líneas de investigación que los sustentan (propuesta). Decanato de Educación Avanzada, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Téllez, 2011b).
- Bases para la transformación de los programas de posgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (Castellano, Navas, Salazar, Ledezma y Wagner, 2011).
- Plan de Investigación de Postgrado. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2011a). Autor.
- Reglamento General de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (2011b). Autor.
- Criterios para la aprobación de líneas y programas de investigación (2011). Documento producido por la Dirección de Investigación del Decanato de Educación Avanzada.
- Propuesta de Diseño Curricular del Doctorado en Estudios Sociales y Políticos de la Educación (Téllez, 2012). Caracas: Decanato de Educación Avanzada-UNESR.

sometidos a la consulta del personal del Decanato de Educación Avanzada y de los Núcleos de la UNESR.

*Fase 2. Formalización normativa de la propuesta:* el inicio de la institucionalización formal de la propuesta de transformación curricular tuvo lugar a partir de la aprobación del Reglamento General de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (RGEA-UNESR), por parte del Consejo Directivo, el día 26 de julio de 2011.

La aprobación del RGEA-UNESR permitió el establecimiento de la nueva estructura organizativa y de gestión para la transformación curricular, y la creación de lo que podrían denominarse “las instancias operativas” de la transformación curricular del postgrado: la Comisión Central para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR (CCTPP-UNESR) y las Comisiones para la Transformación de los Programas de Postgrado en los Núcleos de la Universidad que ofrecen programas de postgrado.

La CCTPP-UNESR, desde su creación hasta el presente, ha cumplido una sostenida labor: a) la elaboración colectiva del documento: Bases para la transformación de los programas de postgrado de la UNESR (Castellano y otros, 2011); b) la activación del proceso de sensibilización del personal adscrito a los Núcleos que ofrecen programas de postgrado en la Universidad; c) la socialización, divulgación y uso de los documentos que sirven de sustento teórico-conceptual y normativo al proceso de transformación curricular; d) la producción de materiales de apoyo para la comprensión y adecuada ejecución de la evaluación, el diseño y el rediseño de programas de postgrado; e) la revisión de numerosas propuestas de diseño y rediseño de programas de postgrado que los Núcleos someten a su consideración; y f) la emisión oportuna de los respectivos informes, en los cuales se resumen las observaciones, recomendaciones y/o sugerencias correspondientes.

*Fase 3. Período de transición entre los viejos y nuevos programas de postgrado:* en los actuales momentos los estudios de postgrado de la UNESR se encuentran en un período de transición donde coexisten: a) programas de postgrado existentes antes de la institucionalización de la transformación curricular, que todavía forman parte de la oferta académica de la institución); b) programas de postgrado en proceso de rediseño, para adecuarlos a las nuevas políticas, normas y lineamientos; c) programas rediseñados y aprobados por las

instancias correspondientes; y d) nuevos diseños de programas en vías de autorización por el Consejo Nacional de Universidades (CNU). Se espera que esta transformación curricular se vaya consolidando en la medida en que los viejos programas sean sustituidos por los nuevos, los cuales, a su vez, deberán mantenerse en permanente revisión para evitar distorsiones indeseables y asegurar su plena pertinencia, en concordancia con las cambiantes realidades sociopolíticas y culturales que se viven actualmente en nuestro país.

### **Avances y limitaciones en el proceso de transformación curricular**

De acuerdo con el Informe que sobre este particular presentó la CCTPP-UNESR, al Decanato de Educación Avanzada, los avances y las limitaciones en el proceso de transformación curricular desde su institucionalización, en febrero de 2011, hasta diciembre de 2014, fueron los siguientes:

#### ***Avances***

- Sensibilización, socialización y divulgación relacionadas con los documentos teórico-conceptuales y normativos que sustentan la transformación curricular del postgrado en la UNESR.
- Aceptación de las políticas, normas y lineamientos establecidos por el Decanato de Educación Avanzada desde comienzos del año 2011, para el diseño y rediseño de los programas de postgrado, por parte del personal académico de los Núcleos.
- Evaluación de ocho (8) programas de postgrado diseñados bajo las directrices vigentes antes del inicio del proceso de transformación de los programas de postgrado de la UNESR, para ajustarlos a las nuevas políticas, normas y lineamientos establecidos por el Decanato de Educación Avanzada desde comienzos del año 2011.
- Revisión y análisis de diez (10) propuestas de nuevos diseños de programas de postgrado.
- Seguimiento permanente al proceso de diseño y rediseño de todas las propuestas de programas de postgrado, citados anteriormente. En general, las comisiones designadas por los Núcleos para la elaboración de estas propuestas produjeron versiones sucesivas de las mismas que también requirieron revisión.
- Elaboración de los informes correspondientes para todas las propuestas (y sus respectivas versiones) revisadas. Estos informes contienen

observaciones, recomendaciones y/o sugerencias para su ajuste a los nuevos lineamientos de la transformación curricular.

- Ajuste de los diseños de Doctorado en Ciencias de la Educación del Núcleo Valera y de la Maestría en Agroecología a las políticas, normas y lineamientos vigentes desde inicios del año 2011. Estos programas habían sido autorizados por el Consejo Nacional de Universidades (CNU) en julio de 2011 y mayo de 2013, respectivamente. Su correspondiente transformación curricular fue aprobada posteriormente por el Consejo Directivo de la UNESR y actualmente forman parte de la oferta académica de la Universidad.
- Diseño y rediseño de los programas sinópticos de las unidades curriculares obligatorias comunes para todos los programas de postgrado.
- Elaboración de los programas sinópticos correspondientes a las cinco fases del proyecto de investigación, conducente al trabajo especial de grado, trabajo de grado y/o tesis doctoral.
- Elaboración de los programas sinópticos correspondientes a las unidades curriculares obligatorias comunes para todos los programas de postgrado (especializaciones, maestrías y doctorados).
- Aprobación de nuevos programas de postgrado por parte del Consejo de Educación Avanzada y por el Consejo Directivo de la UNESR. Estos programas son: Especialización en Didáctica de las Matemáticas (Núcleos de Ciudad Bolívar, San Juan de los Morros, Valles del Tuy y El Vigía); Especialización en Educación Inicial (Núcleo Regional de Educación Avanzada Valencia); Maestría en Agroecología (IDECYT); y Doctorado en Estudios de la Organización (Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas). En esta misma publicación se describen los programas del Doctorado en Estudios de la Organización, la Maestría en Agroecología y la Especialización en Didáctica de las Matemáticas. Tales programas constituyen una muestra representativa de los avances de la transformación curricular que adelanta la UNESR.

### ***Limitaciones***

- Resistencia de algunos Núcleos a los cambios derivados de la puesta en vigencia de las nuevas políticas, normas y lineamientos para el diseño y rediseño de programas de postgrado de la UNESR.
- Falta de respuesta oportuna de algunos Núcleos a las observaciones, recomendaciones y sugerencias hechas.

- Ciertos Núcleos no conformaron los equipos responsables de los diseños y rediseños de sus programas de postgrado. Esta situación ha obstaculizado el proceso de transformación.
- La rotación del personal directivo de los Núcleos ha retrasado los cambios ya que, en cada oportunidad que esta situación se presenta, se hace necesario repetir la promoción, socialización y divulgación de las políticas, normas y lineamientos para la transformación curricular.
- Algunos Núcleos no tienen suficiente personal docente y de investigación de planta, para garantizar la viabilidad de los programas de postgrado y líneas de investigación.
- Limitaciones en cuanto al personal de apoyo para el trabajo secretarial.
- Carencias de infraestructura y dotación (Internet, equipos para impresión, reproducción, encuadernación; revistas arbitradas, etcétera).
- El arraigo de formas tradicionales para la elaboración de los diseños curriculares ha limitado, en algunos equipos diseñadores, la capacidad para expresarse usando el lenguaje y las acepciones conceptuales acordes con los enfoques que sustentan la transformación curricular que se pretende adelantar, a través de los nuevos diseños.

Estas limitaciones evidencian la necesidad de reactivar los procesos de sensibilización, socialización y divulgación de la propuesta de transformación curricular del postgrado, con la finalidad de fortalecer la motivación y la participación masiva, activa y entusiasta de la comunidad universitaria y de los actores más estrechamente vinculados con el proceso de transformación: autoridades, integrantes de las comisiones curriculares de los Núcleos, docentes-investigadores, participantes, entre otros. Consideramos que esta participación constituye un elemento clave para la planificación, promoción y desarrollo de iniciativas que favorezcan la conversión de las debilidades que actualmente afectan negativamente el mencionado proceso de transformación curricular, en fortalezas. Estas posibles iniciativas podrían ser: insistir en el logro de las condiciones esenciales y necesarias para adecuar la estructura organizativa, la normativa y los procesos académico-administrativos de la institución, a las exigencias planteadas por la transformación curricular propuesta; promocionar la pertinencia e idoneidad de los nuevos programas de postgrado diseñados por los Núcleos; optimizar el uso de los recursos; establecer sinergias y alianzas entre Núcleos, con instituciones y organizaciones educativas, gubernamentales, comunitarias de la localidad; promover la creación de redes intra e interinstitucionales; entre otras.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrién, J. (1995). *Reflexiones sobre la educación*. Managua: Instituto de Investigación y Educación Popular (INIEP) y Unesco.
- Castellano, M., Navas, A., Salazar, I., Ledezma, M., y Wagner, M. (2011). *Bases para la transformación de los programas de posgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Disponible en [<http://www.postgrado.unesr.edu.ve/>].
- Castellano, M. (2014). Formación avanzada y poder popular en el marco de los nuevos sentidos de la transformación universitaria. En: *Nuevos sentidos de la transformación universitaria*. (Magaldy Téllez Coord.), pp. 107-114. Caracas: Ediciones Decanato de Educación Avanzada.
- Centro de Estudios de la Información de la Defensa (CEID). (2005). Convocatoria al III Seminario Internacional *Problemas globales que afectan la seguridad de la humanidad*. Disponible en: [emba.cubaminrex.cu/Default.aspx?tabid=186](http://emba.cubaminrex.cu/Default.aspx?tabid=186).
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial (Ext), N.º 5453, marzo, 3, 2000.
- Espina, M. (2007). Complejidad, transdisciplina y metodología de la investigación social. Revista *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 12, n.º 38, septiembre 2007. Disponible en <[http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1315-52162007000300003&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-52162007000300003&lng=es&nrm=iso)>. Visitado el 10 enero 2015.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategia de innovación en el Educación Superior: el caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*. N.º 49, pp. 223-245.
- Lanz, R. (2003). *La universidad se reforma*. Caracas: ORUS, Unesco, UCV. México: Siglo XXI.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial Extraordinaria N.º 5.929, agosto, 3, 2009.

- Martínez, M. (s/f). *Transdisciplinariedad y lógica dialéctica. Un enfoque para la complejidad del mundo actual*. Disponible en [prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html](http://prof.usb.ve/miguelm/transdiscylogicadialectica.html). Consultado: 10 de enero de 2015.
- Morin, E. (1999) *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morles, V., Núñez, J. y Álvarez, N. (1996). *Universidad, postgrado y educación avanzada*. Caracas: Centro de Estudios e Investigaciones sobre Educación Avanzada (CEISEA), UCV.
- Plan sectorial 2008-2013 del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria.
- Principios Orientadores de la Educación Universitaria (2008). Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Documento Oficial DOP-2008-02. Sistema Nacional de Ingreso a la Educación Universitaria en Venezuela.
- Proyecto Nacional Simón Bolívar 2007-2013.
- República Bolivariana de Venezuela. Ministerio de Planificación y Desarrollo. Líneas Generales para el Desarrollo Económico y Social de la Nación 2000-2007.
- Téllez, M. (2011a) *Fundamentos y criterios para la evaluación y transformación curricular de los programas de postgrado*. Caracas: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Téllez, M. (2011b). *Normativa para el diseño y gestión curricular de los programas de postgrado, los programas y líneas de investigación que los sustentan (propuesta)*. Decanato de Postgrado, Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Téllez, M. (2012). *Propuesta de diseño curricular del doctorado en Estudios Sociales y Políticos de la Educación*. Caracas: Decanato de Educación Avanzada-UNESR.

- Téllez, M. y González, H. (2003). *Las políticas para la educación superior en Venezuela. Un espacio para el diálogo entre el Estado y las instituciones*. Mimeo, Caracas.
- Unesco. (2008). Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe (CRES), realizada en Cartagena de Indias en el año 2008.
- Unesco. (2009). Segunda Conferencia Mundial sobre Educación Superior. Sede de la Unesco, París.
- UNESR. (2011). Reglamento General de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Autor.
- Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). (2003). Documento rector.
- Valdez, J. (2012). *Transformación curricular en la universidad venezolana. Un posible mapa de ruta*. Publicado por su autor. [blogs.monografias.com/.../transformación-curricular-e...](http://blogs.monografias.com/.../transformación-curricular-e...) Consultado el 3/1/2015.
- Valera-Villegas, G. (2014). Entre la exclusión y la formación. La universidad amable. En: *Nuevos sentidos de la transformación universitaria* (Magaldy Téllez, Coord.), pp. 129-142. Caracas: Ediciones Decanato de Educación Avanzada.
- Vargas-Arenas, I. y Sajona Obediente, M. (2005). *Cultura y procesos económicos*. Red Voltaire, 10 de agosto de 2005. Disponible en: [www.voltairenet.org/article/126740.html](http://www.voltairenet.org/article/126740.html).
- Vivas, I. (2011). *La formación de la ética socialista bolivariana en el contexto de la globalización neoliberal*. Artículos científicos, N.º 3, sept.-dic. 2009/2011. Revista IPLAC. Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación.
- Zemelman, H. (1999). *¿Existe una epistemología en América Latina? Construcción del conocimiento en América Latina*. Johannes Maerk y Magaly Casorelié (Coord.). D'vinni Lt.



# EXPERIENCIAS DE TRANSFORMACIÓN CURRICULAR

- ✓ Doctorado en Estudios de la Organización.  
Un cambio de paradigma en la formación en Ciencias Administrativas
- ✓ La Maestría en Agroecología de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez:  
un programa para la formación agroecológica, la sustentabilidad y la cultura para la vida
- ✓ Formación de docentes en Didáctica de las Matemáticas desde una visión transformadora



# **Doctorado en Estudios de la Organización. Un cambio de paradigma en la formación en Ciencias Administrativas**

*Ninoska Díaz Milá de la Roca<sup>1</sup>*

## **RESUMEN**

El Ministerio del Poder Popular para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación priorizó las necesidades de investigación en las áreas de ambiente; energía y petróleo; telecomunicaciones, política y sociedad; educación; vivienda, hábitat y desarrollo urbano; salud colectiva; seguridad y soberanía alimentaria; minería, metalúrgica y materiales, y desarrollo industrial. Para educación estableció la necesidad de orientar y promover la generación de conocimiento y tecnología para transformar el sistema educativo nacional para la generación de ciudadanas y ciudadanos comprometidas y comprometidos con la comprensión crítica y la transformación de la realidad individual, colectiva y nacional hacia la emancipación. Dentro de este contexto el Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas (NREAC) de la Universidad Simón Rodríguez, emprendió—dentro del proyecto de transformación universitaria que lideró el Decanato de Educación Avanzada—, el diseño de propuestas curriculares de nuevo tipo que dieran respuestas a esta política pública. La ejecución del trabajo fue asignado a la Comisión de Rediseño del Doctorado en Ciencias Administrativas. Se inició en junio del año 2011 y concluyó en mayo del año 2013. Este texto resalta la experiencia de construcción colectiva con la cual se trabajó y destaca los aspectos más importantes del documento fundacional del diseño del Doctorado en Estudios de la Organización. La intención es difundir y reflexionar la expe-

---

<sup>1</sup> Licenciada en Psicología egresada de la UCV (1969), con posteriores estudios de postgrado (1973); obtuvo un Ph.D (1983) conferido por la Universidad de Brunel en Londres, Inglaterra. Postdoctorado en Ciencias Sociales (2008-UNESR). Miembro fundador del Doctorado en Ciencias Administrativas de la UNESR (1998), Coordinadora de este programa doctoral (2002-2003; 2011-actual), Directora del Instituto de Estudios Científicos y Tecnológicos IDECYT (2004-2006), docente e investigadora activa de esa casa de estudios. Coordinadora de la línea de Investigación: “Epistemología de las Ciencias Administrativas”. Fue coordinadora nacional de la Maestría en Educación Robinsoniana y coordinadora nacional de la Comisión de Educación de “Simón de los Pueblos”. Editora de la Revista *UNESR Gerencia 2000*, autora de artículos académicos y conferencista a nivel nacional e internacional.

riencia sobre el trabajo realizado, con el propósito de optimizar los procesos de coordinación y trabajo en equipo para facilitar a otros grupos de trabajo que estén potencialmente interesados en conocer esta experiencia y que pertenezcan a esta u otra universidad. El sustrato fundante en el éxito de este tipo de trabajo subyace en el compromiso, la libertad de acción y la construcción colectiva de la macrointención del programa con base en los nudos críticos a los cuales responde.

**Palabras clave:** currículum, doctorado, macrointención, nudos críticos.

### ABSTRACT

The Ministry of Popular Power for Science, Technology and Innovation prioritized research needs in the areas of environment, energy and oil, telecommunications, politics and society, education, habitat housing and urban development, public health, security and food sovereignty, metallurgical and mining materials, and industrial development. For education, it established the need to “guide and promote the generation of knowledge and technology to transform the national education system for the generation of citizens engaged and committed to the critical understanding and transformation of the individual, collective and national reality to emancipation”. Within this context the NREAC-Simon Rodriguez University, undertook —within the university transformation project that led the Dean of Advanced Education—, curricular design proposals for new type to address to this public policy. The execution of the work was assigned to redesign the Commission Doctorate in Administrative Sciences. It began in June 2011 and concluded in May 2013. This paper highlights the experience of collective construction with which we worked and highlights the most important aspects of design founding documents Doctorate in Organizational Studies. The intention is to spread and reflect the experience of the work done, with the aim of optimizing coordination processes and teamwork to facilitate other working groups that are potentially interested in knowing this experience and belonging to this or any other university. The founding substrate in the success of this work lies in the commitment, freedom of action and the collective construction of macro intention program based on the critical problems to which it answers.

**Keywords:** curriculum, doctorate, macro intention, critical nodes.

## Introducción

En el contexto de la transformación de los programas de postgrado de la UNESR, se designó la Comisión para el Rediseño del Programa Doctorado en Ciencias Administrativas (CRPDCA), para el rediseño del programa. La comisión fue nombrada en el Consejo de Postgrado ordinario N.º 8 de fecha 8 de abril de 2011, y se designaron los siguientes profesores para integrarla: Dra. Ninoska Díaz Milá de la Roca, Coordinadora; Dr. Teodoro Campos, Dr. Elio Esqueda, Dra. Judith Canelón, Dr. Asdrúbal Lozano y MSc. Nora Sánchez.

La Comisión se planteó como reto diseñar un currículum emergente signado por el imperativo del cambio, para lo cual se hizo necesario un proceso de construcción colectiva que asegurara ópticas diversas en su concepción, mediado y asumido fundamentalmente desde el ámbito local, sin perder de vista el contexto nacional, regional y mundial. En este sentido la Comisión consideró necesario abrir un espacio para la construcción colectiva de los temas centrales del citado programa.

Para ello fue necesario precisar los retos que se le planteaban a la disciplina desde una óptica compleja y transdisciplinaria e identificar los nudos críticos emergentes, dados los problemas que se confrontan, en el orden económico, político, social y ecológico, en el contexto nacional, regional y mundial. Con ese propósito en mente se organizó, el 27 de enero de 2012, un taller que utilizó una dinámica de trabajo colectivo para abordar los aspectos medulares de la visión que debería tener un programa doctoral en este ámbito y que tomara en consideración la complejidad de los cambios sociopolíticos, económicos-sociales y ecológicos que se estaban dando en la sociedad venezolana, la región y el mundo. Con el propósito, entonces, de construir colectivamente la macrointención del Doctorado, se establecieron para el taller los siguientes objetivos: (i) Identificar nudos críticos en lo social, económico, político y ecológico que el contexto nacional, latinoamericano y mundial le plantea a la Ciencia Administrativa, (ii) Proponer algunas ideas para particularizar e integrar los ejes de formación epistemológico y metodológico; sociocultural y ético-político, teórico e investigativo del diseño curricular del Doctorado, construyendo, *grosso modo*, su propósito, las temáticas a abordar, las unidades curriculares, tomando en cuenta su naturaleza compleja; proponer líneas de investigación del programa y avanzar algunas ideas sobre los proyectos de investigación que surjan del contexto en esta área del conocimiento y en las áreas problemáticas identificadas.

Los resultados del taller fueron ampliamente analizados por la Comisión y constituyeron la base de profundos y enriquecedores diálogos reflexivos entre sus miembros y entre estos y los miembros de la Comisión Central para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR (CCTPP). En una dinámica de construcción y de visión compartida y, después de revisar experiencias signadas por nuevas tendencias en el campo de la Administración, se decidió elaborar una nueva propuesta de programa, denominado *Doctorado en Estudios de la Organización*.

Esta propuesta innovadora constituye un gran desafío en el marco de los diferentes programas de postgrado que ofrece la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez en el área de lo que hasta ahora se ha llamado Ciencias Administrativas.

### **Consideraciones generales**

El abordaje complejo y transdisciplinario de la administración con la que se encara este diseño doctoral, designa los procesos administrativos, la gerencia, la gestión y el contexto en una visión compleja y totalizadora de proceso, que no es posible vislumbrarla a partir de lo que tradicionalmente se entiende como *Administración*; por ello proponemos la denominación *Estudios de la Organización*, lo que implica una visión más amplia de los procesos organizativos humanos en el ámbito productivo, signado por una racionalidad multidiversa que supera la mera racionalidad económica administrativa que subyace a los estudios de lo que hasta ahora se ha llamado *Ciencias Administrativas*, dando respuesta a los profundos cambios que demanda el contexto mundial, regional y nacional; cambios impulsados por las crisis mundiales que sin duda devienen de la hegemonía del neoliberalismo económico que —como es conocido por todos— ha impactado de manera abrupta grandes colectivos humanos.

Asimismo y como expresión de la crisis en la formación del administrador en el sistema de educación universitaria se hizo perentoria una revisión profunda de las bases fundantes desde donde se concebían los programas formativos. En tal sentido la crisis de formación a nivel del pregrado y del postgrado en Administración ha sido señalada por autores como O'Connor (1977), Müller (1984), Dávila (1992), Sáenz (1994), Villegas (1996), Aktouf (1996), Díaz de Mariña (2004), quienes han precisado en diversos escenarios tal crisis formativa.

Ya en el coloquio internacional organizado por La Ecole Des Hautes Etudes Comerciales de Montreal, realizado con el propósito de analizar la problemática mundial, se señalaba que "... el mundo nunca ha estado tan repleto de diplomados en administración y paradójicamente nunca antes ha estado tan mal administrado" (1986, citado por Villegas, 1996, p.44).

La crisis global: contaminación, acumulación de capital, crisis económica financiera, exclusión de una gran mayoría de ciudadanos de los procesos de generación de riqueza, relación ecodpredadora del ser humano sobre la naturaleza, consumo desmedido de bienes no tan necesarios para la vida y otorgarle valor de bien transable en el mercado al conocimiento, entre otros, no es del todo ajena a la formación que reciben los egresados en Administración en nuestras universidades. Igualmente existen otros aspectos implicados que deben ser señalados y que se coligen a partir de la heteronomía con la cual se ha desarrollado a nivel mundial todo un conjunto de relaciones de poder que anclados a un andamiaje institucional planetario impulsa y promueve la visión unipolar del neoliberalismo en el mundo y que ha permeado, sin duda, la formación de administradores en la institución universitaria pasando esta a ser reproductora de un cierto orden social.

No obstante, haremos alusión específica al aspecto epistemológico, dado que la educación trata en su esencia de la creación de subjetividades y es precisamente la visión epistemológica la base desde donde se conceptualizan y diseñan los programas formativos.

Existe de fondo, sin duda, un problema que debe ser considerado crucial en el sustrato de base desde donde se conciben tales programas formativos, y ello viene dado porque la visión epistemológica del saber administrativo se encuentra atrapada en una visión fragmentaria, parcelada de las relaciones que tiene el ámbito de la toma de decisiones del administrador, de sus vinculaciones con los aspectos sociales, políticos, culturales y ecológicos y es por tanto ajena a valoraciones que orienten la acción del administrador a una relación sabia o de buen vivir entre los seres humanos y entre estos y la naturaleza. La racionalidad que sustenta tal ámbito decisional es meramente instrumental, orientada a la maximización del beneficio medida en unidades dinerarias, y por ende la acción que se fomenta en el gerente está dirigida fundamentalmente al saber hacer, justificada por lo general en el retorno de la inversión, haciendo de la rentabilidad uno de los valores —si lo podemos llamar así— intermedios que se cultivan en el buen gerente.

El paradigma de la simplicidad como desiderátum del sustrato epistemológico desde el cual se conciben los programas en Administración puede colejirse en la máxima que caracteriza al buen gerente y que reza así: Maximizar el rendimiento, minimizar el riesgo, aumentar el capital y crear valor agregado para los accionistas.

En este sentido los programas formativos en el área, desde estas bases fundantes, deben ser profundamente revisados y es en esta ruptura desde donde proponemos el programa doctoral en Estudios de la Organización. Se trata entonces de una reconfiguración del saber administrativo desde una nueva racionalidad y desde una nueva lógica, que abordado desde una visión transcompleja supere la visión economicista que ha caracterizado este saber como desiderátum en su concepción.

Lo novedoso del planteamiento de un Programa Doctoral como el que nos ocupa emerge en la concepción compleja y transdisciplinaria de los Estudios de la Organización, cuya gramática epistemológica para reconfigurar el campo del saber administrativo podemos sintetizarla en las siguientes consideraciones: (i) determinación mutua de los ámbitos de lo social, lo político, lo económico, lo cultural y lo ecológico en una causalidad circular retroactiva y recursiva en la cual los efectos retroactúan sobre las causas y donde el producto es a su vez productor de aquello que lo produce; (ii) la colisión de lógicas en lo concreto pensado en el saber administrativo, lejos de contradecirse, son a la vez complementarios y antagonistas, colaboran y producen un nuevo orden a otro nivel de complejidad de lo real, de manera que la dualidad se mantiene en el seno de la unidad; (iii) hay una lógica recursiva donde aquello que adquirimos como conocimiento de las partes reentra sobre el todo y este a su vez reentra sobre las partes. De manera que el conocimiento se enriquece de las partes por el todo y del todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos (Morin, 2001); (iv) las claves interpretativas así planteadas se enriquecen también a la luz de la deconstrucción y, simultáneamente, el develamiento de la lógica del poder que impera en la visión hegemónica neoliberal que ha permeado todo el conocimiento administrativo desde sus inicios, lo que requiere para su concreción de una (v) visión transdisciplinaria que le provea el piso suficiente para avanzar hacia un entendimiento totalizador y crítico complejo, que dote al egresado de nuestro programa con las herramientas necesarias para enfrentar con responsabilidad y bajo claras valoraciones convivenciales

en los ámbitos organizacional, local, comunitario, nacional, regional y mundial, una postura sustentable, bioética y de descentramiento antropocéntrico en su ámbito decisonal.

Los programas de postgrado en lo que hasta ahora se ha llamado Ciencias Administrativas en el país están en buena parte dominados por una tradición pragmática inherente al proyecto de la modernidad, lo cual lleva implícito una postura incompatible con el manejo de la organización desde una mirada compleja y transdisciplinaria.

Es por ello que proponemos un Doctorado en Estudios de la Organización cuyo tenor discursivo se oriente a maximizar el bienestar, minimizar el riesgo ecológico social y político, aumentando la vida y creando valor en lo social indistintamente de que tratemos de la gerencia de organizaciones humanas para el trabajo socioproductivo de naturaleza privada o pública.

La re-conceptualización que proponemos en este doctorado, cuyo objetivo se centra —disciplinariamente hablando— en la administración y la gerencia de organizaciones, la hacemos considerando las condiciones históricas y las demandas actuales, lo cual supone cambiar el modelo en sus fundamentos filosóficos y en las concepciones teóricas prevalecientes, introduciendo nuevos aspectos que enriquecen y potencian la argumentación del discurso administrativo-gerencial contemporáneo.

Este discurso —en construcción plena—, se funda en principios rectores como la sustentabilidad, la bioética y una visión biocéntrica de lo viviente donde el ser humano se resitúa como uno más en la cadena de la vida, lo que se antepone a la visión antropocéntrica en la cual el ser humano se asume como el mero centro —alfa y omega— de la vida; se funda además en la deconstrucción de las creencias implícitas en la administración y la gerencia de organizaciones de que la naturaleza es una fuente inagotable de recursos que está allí irredenta para ser explotada en una relación ecodpredadora que tiene como propósito la acumulación ampliada de capital, entre otros, lo cual ha supuesto para la formación del gerente egresado de las aulas universitarias un punto ciego en la corresponsabilidad que le compete a él o ella como tomador de decisiones en el cambio climático, la amenaza de los bienes globales (aire, agua, tierra) y en la profundización de una sociedad de consumo basada exclusivamente en el criterio de rentabilidad económica.

El programa propone una formación integral cruzada por el eje ético de manera que la toma de decisiones gerenciales asegure condiciones de viabilidad de las organizaciones en el mediano y largo plazo con otra lógica y racionalidad multidiversa y no meramente economicista, para lo cual requiere formar un doctor cuyo perfil, entre otras cosas, le permita desarrollar capacidades para tratar con la complejidad, para actuar con sentido crítico a favor de una articulación responsable y éticamente viable naturaleza-organización-sociedad-mundo y en general asegurar una praxis que como acción en el mundo se inserte en el proceso social promoviendo los cambios y las transformaciones necesarias en la visión que ha caracterizado este saber.

Consideramos que tal formación de postgrado en el ámbito organizativo gerencial debe responder a estas nuevas relaciones naturaleza-organización-sociedad-mundo, que demanda dinamismo, compromiso, reflexión profunda y preparación de un doctor en Estudios de la Organización para que en su rol de ciudadano pensador investigador pueda resistir a las presiones exógenas y demás demandas del mercado en el corto plazo. Por ello su pensamiento debe ser estratégico para adelantarse a las necesidades de más largo plazo y de más elevados principios, y el pensamiento complejo, la transdisciplinariedad y otros recursos de naturaleza cognitiva son el fundamento del andamiaje conceptual que puede dotarlo de las necesarias claves interpretativas de lo real para asumir con propiedad el rol transformador de realidades que está destinado a jugar el egresado de este programa doctoral.

Así mismo, este programa doctoral tiene como uno de sus objetivos fundamentales contribuir con el desarrollo integral de Venezuela, la región y el mundo a través de la creación intelectual, la formación y la interacción con la sociedad, que son los procesos académicos que caracterizan este programa de postgrado.

Ello apunta a impulsar un modelo académico caracterizado por la indagación de los problemas en sus contextos, la producción y transferencia del valor social de los conocimientos, el trabajo conjunto con las comunidades, una investigación científica, tecnológica, humanística y artística fundada en la definición explícita de los problemas a atender, que ofrezca soluciones fundamentales para el desarrollo del país, la región y el bienestar de la población, y más allá de ello se oriente a la producción de conocimientos teóricos y aplicativos propios para avanzar en el desarrollo de la sociedad venezolana, de la región latinoamericana y del mundo en general.

## **Pertinencia social del programa doctoral**

El Doctorado en Estudios de la Organización de la UNESR da respuesta a todos aquellos profesionales docentes e investigadores que se muestran interesados en la investigación de los problemas u oportunidades que plantean las organizaciones, como una de las vías de formación integral para la participación activa en el proceso de desarrollo y transformación social y económico del país, de la región y el mundo.

En concordancia, el programa se propone formar integralmente egresados para su desempeño (i) en las instituciones de Educación Superior del país, básicamente en programas de posgrado —tales como Administración y Administración Pública, así como en ciertas ramas de la Sociología, la Economía, la Psicología, la Política y la Ingeniería, entre otros—; (ii) en instituciones públicas en el marco de los programas de cambio de la Administración Pública, que requieran realizar investigación de alto nivel en el ámbito organizacional a fin de coadyuvar con la transformación del Estado en la sociedad venezolana, y (iii) en Centros de investigación de empresas y/o instituciones públicas y privadas que, en el contexto de los actuales procesos de impulso del aparato productivo nacional, de la integración económica regional, de las transformaciones que requiere la lógica y la racionalidad disciplinar, así como los cambios que deben darse a nivel mundial en el ámbito organizacional, efectúen investigaciones para generar conocimiento para las transformaciones necesarias.

## **Importancia académica-científica del programa Doctorado en Estudios de la Organización**

La propuesta de un doctorado de nuevo tipo en Estudios de la Organización obliga a considerar los aspectos resaltantes que en los ámbitos mundial, regional y nacional se están presentando en la actualidad. Sin duda el contexto provee las claves esenciales a ser consideradas en la propuesta de este programa, toda vez que concebimos el programa de postgrado como una oportunidad para indagar y proponer alternativas —dado el rol que tiene un programa doctoral en la generación de conocimiento— que sustenten los cambios necesarios en los tres ámbitos a partir de la formación integral de un doctor en Estudios de la Organización que en su rol de investigador provea propuestas alternativas sobre las organizaciones considerando el impacto que estas poseen en lo social, lo económico, lo político y lo ecológico de los grandes conglomerados sociales.

### ***El contexto en el marco mundial***

El marco mundial es un espacio incierto propicio para la problematización y la riqueza de interrogantes, pero también es una oportunidad para que en todas ellas se manifieste en mayor o menor grado la voluntad del sector universitario de apropiarse de su rol protagónico y de ser corresponsable en el giro que demandan las nuevas contradicciones sociales, políticas, económicas y ecológicas a escala global.

En este sentido, consideramos que es a través de la propuesta de una educación emancipadora y liberadora, que forme integralmente a aquellos seres que tienen en sus manos la conducción de organizaciones para el trabajo productivo, como mejor podemos apropiarnos del rol que tiene la educación universitaria en el logro de los cambios necesarios.

Son precisamente estas organizaciones las que le dan vida y cuerpo a la economía, y en ellas descansan las claves de la relación entre los seres humanos entre sí y entre estos y la naturaleza. De manera que los procesos sociales implícitos que se generan a partir de la organización del trabajo a escala humana son de primer orden tanto en la vía de mantener el statu quo como de transformarlo.

Bien sabido es que, bajo la égida de una visión neoliberal de la economía profundizada en la década del noventa, se ha puesto como centro el mercado en las políticas públicas y se ha impulsado la inserción de todos los países de la región en una economía globalizada, la mayoría de las veces en detrimento de los grandes colectivos sociales y del manejo responsable de los recursos naturales esenciales para el desarrollo y la sobrevivencia humana. Igualmente se ha reivindicado como desiderátum fundante del neoliberalismo una educación instrumental orientada al desarrollo de competencias tecno-operativas que aseguran una mayor eficiencia y eficacia de las organizaciones abordada desde la racionalidad exclusivamente económica-productivista, dejando de lado la ética, lo ecológico y lo sociopolítico.

Es indudable que el impacto de la visión neoliberal de la economía soportado por una institucionalidad que a escala global se refleja en acuerdos, tratados, leyes, normas, instituciones (OMC, BM, FMI, entre otras) regula —en concordancia con sus propios intereses— el modo de actuar de las organizaciones

empresariales. Es así como consideramos que el neoliberalismo no es solo una doctrina económica sino ideológica en la medida en que es creadora de subjetividades, ya que promueve, en concordancia con sus preceptos, el accionar de los individuos en una sociedad, promoviendo el consumismo irresponsable, lo cual justifica —sin duda— la lógica ecodpredadora que subyace a la acumulación del capital, que tal como lo estamos viviendo tiene un impacto cada vez mayor en el cambio climático y en general en el deterioro del hábitat necesario para la vida humana (Díaz de Mariña, 2011b). A ello se agrega la tendencia mundial de las grandes corporaciones transnacionales a incidir en forma determinante en las decisiones económicas mundiales y a ejercer influencia preponderante en las decisiones políticas de los países, que afectan a los colectivos sociales.

Ello ha hecho necesario que la Organización de las Naciones Unidas haya dictado una serie de normas que hacen referencia a la responsabilidad de las empresas transnacionales en materia de derechos humanos (ONU, 2005). Esas normas, aun cuando no son vinculantes, están destinadas a garantizar la igualdad de oportunidades y la no discriminación; a no violar la seguridad de las personas; a proteger los derechos de los trabajadores, incluyendo el derecho a no ser sometidos a trabajos forzados y la no explotación de los niños; el derecho a un entorno de trabajo seguro y saludable, el derecho a una remuneración adecuada, y a la libertad de asociación; a evitar la corrupción y a mantener la transparencia; y a garantizar la protección del consumidor y en general a garantizar la seguridad pública. Paralelamente han surgido otras iniciativas que pretenden poner sobre el tapete la necesidad de controlar la acción de las empresas a escala global dada la influencia y el impacto que poseen tanto en los colectivos sociales, gobiernos, economías de los países y en la biosfera.

Las crisis mundiales (Wall Street, 2008; Grecia, España, Italia 2010-actual, entre otras) han sido y son no solamente económicas sino éticas en tanto que se fundamentan en la lógica de la acumulación de capital; con base en ello Beam (2010) afirma que “... *this was not a conjunctural crisis, from which there would be a return to the status quo ante, but rather a breakdown in the preceding mode of capitalist accumulation*” (p. 12).

Es indudable que el desarrollo de una ética convivencial tanto como la formación de ciudadanos es, sin duda, un ámbito que le pertenece a la educación y en esta relación: cambio y ética convivencial, no se puede soslayar la importancia de la educación universitaria y menos aún la responsabilidad formativa

de los programas como este doctorado, de manera que es supremamente importante no solo *qué* y *cómo*, sino *desde dónde* se encara el Doctorado en Estudios de la Organización que estamos proponiendo.

### ***El contexto en el marco regional***

El marco regional compete a Latinoamérica. Ya en el Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013 se contemplan los lineamientos guías que sustentan la nueva geopolítica internacional basada en el logro del equilibrio mundial como un aspecto de primer orden en la convivencia respetuosa de la diversidad de Estados que conforman el planeta y bajo la política de libre autodeterminación de los pueblos. Para ello instituye como propósito central avanzar en la construcción de un mundo multipolar a partir de la diversificación de las relaciones internacionales políticas, económicas y culturales, para la creación de nuevos bloques de poder expresadas en todo momento en nuestra política exterior.

En la formulación de su agenda de geopolítica mundial, Venezuela concede a la integración latinoamericana y caribeña un papel clave y estratégico, pretensión basada en la tesis de que el afianzamiento de los intereses políticos comunes entre los países de la región posibilitan tanto el intercambio económico y social como la constitución de un polo de poder que responda al unísono en los temas de interés regional que se planteen en el concierto internacional.

En ese mismo Plan se le otorga un rol preponderante al desarrollo energético para la conformación del nuevo mapa geopolítico proponiendo iniciativas de integración energética regional.

En este orden de ideas, la integración latinoamericana y caribeña se orienta por los siguientes objetivos: (i) Participar en la construcción del nuevo Mercosur hacia la conformación de la Comunidad Suramericana de Naciones sobre la base de la evaluación, revisión y reorientación de los contenidos de la integración; (ii) Impulsar selectivamente la Alternativa Bolivariana para América como alternativa al Área de Libre Comercio de las Américas; (iii) Favorecer alianzas para el crecimiento económico y social equilibrados y (iv) Reforzar la integración social, cultural y ambiental de la región.

En la configuración de un mundo multipolar el mapa regional requiere la construcción de una institucionalidad que soporte el nuevo orden internacional.

Es así como el plan establece la necesidad de (i) Sentar las bases de la autonomía financiera regional a través de la creación del sistema financiero del Sur; (ii) Promover la formación de un fondo social orientado a financiar los planes de lucha contra la pobreza y la exclusión social, en el ámbito regional y mundial; (iii) Impulsar nuevos esquemas de cooperación económica y financiera para el apalancamiento del desarrollo integral y el establecimiento del comercio justo; y (iv) Transformar el ahorro de la región en inversión productiva.

Así, la integración que se impulsa no es solo económica signada por acuerdos de intercambios comerciales, financieros y crediticios de sus países miembros que bajo la teoría convencional de la integración propone área de libre comercio, unión aduanera, mercado común, unión monetaria, etcétera.

Son, entonces —en este contexto—, muchos los desafíos que plantea la integración latinoamericana en el desarrollo social, cultural, económico, político de la región para potenciar las capacidades industriales, agrícolas, energéticas y de infraestructura y consolidar una integración alternativa que incluya una nueva moneda común, en la perspectiva de una nueva arquitectura financiera mundial sustentadas en nuevos modos organizativos. Sin duda, tales desafíos deberán ser encarados en los procesos de generación de conocimiento en este Doctorado en Estudios de la Organización.

### ***El contexto en el marco nacional***

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Asamblea Nacional, 1999) establece el régimen socioeconómico y la función del Estado en la economía. Así, en su artículo 299 se nombran los principios del régimen socioeconómico, reconociendo la justicia social, la democracia, la eficiencia, la libre competencia, la protección al ambiente, la productividad y la solidaridad como los principios rectores de tal régimen. En ese mismo artículo establece que el Estado y la iniciativa privada promoverán el desarrollo de la economía nacional con el propósito de generar empleo, alto valor agregado nacional, elevar el nivel de vida de la población, fortalecer la soberanía económica y garantizar la justa distribución de la riqueza. Aparece por primera vez el deber del Estado de promover la economía social y garantizar la administración de la biosfera para producir beneficios sustentables.

A nivel nacional, se elaboró el Plan de Desarrollo Económico de la Nación Simón Bolívar 2007-2013 (PDESB 2007/13) y luego el Plan de la

Patria para el período 2013-2019 (hoy ley de la República), que profundiza las líneas estratégicas ya contenidas en el PDESB, y que están en pleno desarrollo y ejecución. Este Plan de la Patria contempla cinco grandes objetivos históricos, a saber: (i) Defender, expandir y consolidar la independencia nacional; (ii) Continuar construyendo el socialismo bolivariano del siglo XXI en Venezuela, como alternativa al modelo salvaje del capitalismo y con ello asegurar la mayor suma de seguridad social, la mayor suma de estabilidad política y la mayor suma de felicidad para los venezolanos; (iii) Convertir a Venezuela en un país potencia en lo social, lo económico y lo político dentro de la gran potencia naciente de América Latina y el Caribe, que garanticen la conformación de una zona de paz en Nuestra América; (iv) Contribuir al desarrollo de una nueva geopolítica internacional en la cual tome cuerpo un mundo multicéntrico y pluripolar que permita lograr el equilibrio del universo y garantizar la paz planetaria, y (v) Contribuir con la preservación de la vida en el planeta y la salvación de la especie humana (II PSDESN 2013-2019, págs. 4 y 5).

El logro de estos objetivos históricos demanda la conformación de un aparato productivo nacional que consolide todas las formas asociativas para la producción de bienes, servicios e industrias intermedias así como una gestión de conocimiento a nivel nacional que asegure el fortalecimiento de la soberanía y de la independencia nacional en una cada vez más compleja relación país-mundo. Es por ello que siguiendo los lineamientos constitucionales, Venezuela hace énfasis en la consolidación de la economía privada, la economía estatal y la economía social.

Hemos visto el impulso que el Estado le ha concedido a la economía popular, la cual puede ser comprendida como un sector de la economía social complementaria a la economía estatal y la economía privada. El Estado promociona la economía popular de propiedad social, es decir, de aquella propiedad en la cual los medios de producción son colectivos o estatales, existe un reparto igualitario del excedente y al mismo tiempo hay una actitud solidaria con el entorno social en que se desarrolla. Así aparecen como de nuevo cuño en diversas leyes una serie de modalidades y formas asociativas tales como: empresa de propiedad social directa o comunal, empresa de propiedad social indirecta, empresa de producción social, empresa de distribución social, empresa de autogestión, unidad productiva familiar, grupos de intercambio solidario, grupos de trueque comunitario.

Es evidente que tales formas organizativas son un reto para la generación de conocimiento desde los centros universitarios ya que constituyen una rica gama de propuestas con las cuales pretende el Estado impulsar el bienestar colectivo a partir de las organizaciones populares para la actividad socioprodutiva, vista esta como no solo tendente a la creación de riqueza material sino que a partir de los aspectos socioorganizativos asociados emerja una nueva red de organización social de naturaleza colectiva.

Ahora bien, para comprender la lógica que subyace a estas propuestas novedosas es importante considerar el modelo de desarrollo bajo el cual pretende Venezuela fortalecer y consolidar su modelo productivo.

El paradigma económico hegemónico ha concebido al desarrollo como un incremento ad infinitum. Visto así, el desarrollo es un fenómeno enteramente económico que se rige por las leyes de una ciencia concebida positivamente y como tal se escinde de otros aspectos como el bienestar, la calidad de vida, los mecanismos de distribución de la riqueza, la relación ser humano-naturaleza que le subyace y en general de los aspectos sociales, políticos, culturales y ecológicos implicados.

Una visión más amplia del desarrollo la tiene Di Pace (1992), quien considera que el modelo de desarrollo alude a la manera como una sociedad utiliza los recursos, se interrelaciona con otras sociedades, responde a los cambios y procesos de creación propios y exógenos, estructura los arreglos institucionales para lograr sus objetivos y distribuye los resultados de la actividad productiva en su propio seno.

Ya para la década de los noventa, las Naciones Unidas introduce la idea del desarrollo humano; una noción más amplia de desarrollo que trasciende lo económico y ello acontece a la luz de un largo proceso de consideraciones en torno al desarrollo que se dan a lo largo de las décadas de los setenta y ochenta, como lo ha señalado Majdalani (2008). falta en lista de referencias. En esta concepción se evidencia la fractura entre el desarrollo y el crecimiento económico considerando que ambos no se implican mutuamente, que pueden variar de manera significativa y que el desarrollo así entendido no se resuelve solo mediante el crecimiento (incremento del ingreso) en un país.

Ahora bien, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) desarrolló vertientes teóricas para explicar y comprender el tema del

desarrollo en los países latinoamericanos. Es así como Furtado (1990) introduce tres modelos simplificados de la estructura económica que poseen un carácter exógeno para explicar los tipos de desarrollo que han caracterizado a los países latinoamericanos y que aplican también al caso venezolano.

Ellos son el modelo de desarrollo agroexportador, el modelo de sustitución de importaciones y el modelo neoliberal de desarrollo. Es de exponer que como modelos son tipos ideales, es decir, herramientas heurísticas que explican la realidad por la similitud de lo que en ella acontece con el modelo propuesto, pero que al mismo tiempo por ser ideales —puros— su capacidad de representatividad y de discriminación es baja en tanto que no incluye los hitos o estadios intermedios que coexisten y los solapamientos de estos tipos de desarrollo que en la realidad caracterizan a Venezuela hoy día.

Ya entrado el siglo XXI y en el camino de la transformación social y económica del país, el Estado venezolano transita el modelo de desarrollo endógeno como una vía para avanzar en el desarrollo. Venezuela propone en el concierto de las Naciones Unidas (2008) el modelo de desarrollo endógeno y señala que este

... es una opción estratégica que pretende avanzar en la fórmula de un enfoque distinto del neoliberalismo. Se da en este enfoque especial importancia a los recursos productivos como el trabajo, la tierra, los recursos naturales y la tecnología; partiendo de las potencialidades propias se postula que cada región puede y debe buscar nuevas maneras de inserción en un contexto nacional. El Modelo de Desarrollo Endógeno que estimula la distribución equitativa de la riqueza nacional, se organiza desde abajo hacia arriba en relación directa con la cultura de cada pueblo, reduce la exclusión social garantizando calidad de vida para todos y todas, promueve la adopción de nuevos estilos de vida y consumo basados en los valores de cooperación y solidaridad, además, recompensa el trabajo productivo antes que el afán de lucro, utiliza las tecnologías apropiadas a cada región particular sin comprometer el equilibrio ecológico, y desarrolla todas las ramas de la economía y la relación complementaria entre ellas, generando redes productivas. (2008, p. 4).

El desarrollo endógeno pretende articular un tejido económico coherente (cadenas productivas), procurando una coincidencia territorial y de objetivos

con los grandes ejes del desarrollo nacional; motorizando la fuerza de trabajo inactiva y la apropiación de la infraestructura que existe en todo el territorio nacional, abandonada y en vías de destrucción.

En adición a lo anteriormente expresado, los ámbitos de las organizaciones privadas y de las grandes industrias básicas de propiedad estatal, ante los retos que se le plantean con los nuevos esquemas de integración latinoamericana, son sin duda un espacio también necesario, importante y relevante para la producción de conocimiento y el desarrollo de procesos de innovación encaminados a fortalecer nuestra capacidad productiva.

Luce evidente, entonces, que estos cambios económicos, sociopolíticos, culturales y ecológicos que plantea el Estado venezolano requieren de los procesos de investigación y en general de creación intelectual en una articulación armónica y concertada Universidad/ Estado/ sociedad/ comunidad/ empresa, de manera de proveer las bases que orienten el desarrollo integral de la nación. En este espacio el Doctorado en Estudios de la Organización es, sin duda, una opción altamente pertinente a tales efectos.

### **Nudos críticos y retos que el contexto local, nacional, regional, mundial, le plantean al Doctorado en Estudios de la Organización**

Desde una visión compleja y transdisciplinaria en el contexto mundial, regional y nacional se plantean una serie de nudos críticos que el programa debe considerar para perfilar su macrointención o propósito y fundamentar su conceptualización.

La noción de nudo crítico alude a toda situación o elemento que entorpece el desarrollo eficiente del quehacer de una organización como el Estado, la región latinoamericana, el contexto mundial en el logro de sus objetivos sociales y/o institucionales y/o en las empresas sean estas públicas o privadas. En este sentido, un nudo crítico no es solo aquel que paraliza completamente el accionar de una organización o conjunto de ellas, sino también “aquel que demora o problematiza el logro de metas, haciendo que estas sean poco eficientes” (Castillo, s/f).

Tales nudos críticos plantean retos o desafíos a la disciplina. Aquí llamaremos *retos* al entramado de acciones propositivas que se orientan a consolidar

un propósito. Los retos o desafíos convergen en diversas dimensiones a propulsar una acción organizacional enfocada desde la complejidad y la transdisciplinariedad que no solo debe considerar esas dimensiones en su articulación como modelo comprensivo de lo real sino que además debe contemplarlas en sus acciones o metas a alcanzar en cada una de las decisiones que tome el doctor en Estudios de la Organización, bien como investigador bien como profesional, bien como ciudadano.

Los retos o desafíos le plantean al programa doctoral la formación integral de investigadores que desde una concepción compleja y transdisciplinaria incluya consideraciones en sus diversas dimensiones (ecológica, social, política y económica), de modo de romper la hegemonía de la racionalidad económica-productivista (eficiencia y eficacia en el uso de los recursos) como centro y omega de las decisiones organizacionales.

### ***Los retos y desafíos en la dimensión ecológica para el programa doctoral***

Los retos o desafíos que en la dimensión ecológica se le plantean al programa doctoral para la formación integral de investigadores, desde una concepción compleja y transdisciplinaria; se orientan a la formación de un ciudadano reflexivo —dentro y fuera de lo organizacional— con conciencia crítica, que proteja al ambiente. A la formación de un doctor con conciencia de que administra recursos naturales finitos y de que sus decisiones son vinculantes a la existencia de condiciones para la vida. A la formación de un doctor innovador para la propuesta de caminos alternativos en la gerencia, con conciencia de que los recursos naturales son finitos. A la formación de un doctor que como profesional responsable tome decisiones que contrarresten los daños que el hombre le causa al ambiente. A la formación de un doctor que en cada decisión que tome aminore el impacto que estas infligen a la biosfera a partir de la inclusión de criterios de sustentabilidad como inherente a ellas, promueva prácticas ecológicas permanentes basadas en una concepción biocéntrica de la vida en sustitución de la visión antropocéntrica. A promover la internalización en el pensamiento y en el sentimiento en el doctor en Estudios de la Organización, de principios éticos que generen actitudes y acciones en el ámbito individual y organizacional que contribuyan a la conservación del medio ambiente.

### ***Los retos y desafíos en la dimensión social para el programa doctoral***

Los retos o desafíos que en la dimensión social se le plantean al programa doctoral para la formación integral de investigadores, desde una concepción compleja y transdisciplinaria, se orientan a la formación de un doctor innovador para la propuesta de caminos alternativos en la gerencia, con conciencia de que sus decisiones impactan a los colectivos sociales. Formar un doctor con intereses de investigación que genere propuestas teóricas-conceptuales en la administración orientadas al desarrollo de la economía social. Formar un doctor que atienda las necesidades —mediante la creación de conocimiento— de las nuevas organizaciones sociales comunitarias que han surgido en el contexto nacional y latinoamericano. Formar un doctor que atienda las necesidades de integración latinoamericana a través de la creación de conocimiento que valore fortalezas, debilidades y oportunidades para el desarrollo de organizaciones y procesos en el contexto latinoamericano. Formar un doctor que genere conocimiento para fundamentar planes de desarrollo, políticas públicas, políticas de integración latinoamericana, y propuestas alternativas para un desarrollo sustentable a nivel planetario. Formar un doctor que innove sobre las nuevas formas de relación naturaleza /información /sociedad /mundo. Formar un doctor que proponga vías de superación a las irracionalidades del sistema económico mundial, a partir de digresiones teórico-filosóficas y ontoepistemológicas de la disciplina.

### ***Los retos y desafíos en la dimensión política para el programa doctoral***

Los retos o desafíos que en la dimensión política se le plantean al programa doctoral para la formación integral de investigadores, desde una concepción compleja y transdisciplinaria, se orientan a la formación de un doctor que cree propuestas, modelos, teorías y en general objetos simbólicos teóricos-aplicativos emergentes bajo una racionalidad de nuevo tipo que revalorice lo social en lo económico, añadiendo valor social agregado. Formar un doctor que refleje en sus decisiones el cambio de concepción de lo que es ser gerente, considerando que su rol es de naturaleza fundamentalmente social, sin perder de vista lo económico, repensando el desiderátum de crear valor para el accionista por crear valor para la sociedad y la vida en general. Formar un doctor que se replantee nueva relación individuo/ naturaleza/ organización/ gestión económica y social/ sociedad/ mundo. Formar un doctor que desarrolle una aquilatada concepción crítica producto del análisis del tema del poder, a partir del manejo diestro del marco jurídico legal y en general de la institucionalidad

que le da cuerpo al funcionamiento del sistema económico en los ámbitos nacional, regional y mundial. Formar un doctor con una sólida formación ético-política, que lo habilite para responder a los desafíos que le plantea el nuevo ordenamiento jurídico, el modelo político, el modelo económico, la integración latinoamericana y caribeña y las contradicciones del sistema económico mundial, generando conocimiento innovador. Formar un doctor que revalorice las tecnologías de la información y la comunicación como estrategias fundamentales para la participación, producción y circulación del conocimiento administrativo.

### ***Los retos y desafíos en la dimensión económica para el programa doctoral***

Los retos o desafíos que en la dimensión económica se le plantean al programa doctoral para la formación integral de investigadores, desde una concepción compleja y transdisciplinaria, se orientan a la formación de un doctor para accionar el cambio desde una visión humanista sociocrítica en la conducción de organizaciones, superando la mera visión economicista. Formar un doctor con profundo conocimiento y sensibilidad social, que lo habilite para generar propuestas de desarrollo que revaloricen lo social en lo económico a partir de la deconstrucción compleja y transdisciplinaria de la racionalidad técnico instrumental subyacente, tradicionalmente, en los modelos de desarrollo que han estado presentes en el sistema económico mundial. Formar un doctor que se apropie de su rol transformador en las organizaciones humanas para el trabajo productivo, fomentando el emprendimiento para la generación de riqueza, entendida en su forma más amplia como bienestar social, espiritual, económico, político, cultural.

### **Fundamentación filosófica y epistemológica del programa**

#### ***Fundamentación filosófica***

La concepción del programa se basa en los siguientes principios rectores: (i) la sustentabilidad, (ii) la bioética, y (iii) un enfoque biocéntrico del ser humano en su relación con lo viviente.

Estos principios sustentan la macrointención del programa. Es así como el Doctorado en Estudios de la Organización fundamenta su concepción en un modelo de desarrollo humano, global y sostenible que cubra de forma adecuada

las necesidades humanas pero sin transgredir los límites ecológicos del planeta, y que tenga en cuenta las necesidades del presente, sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para cubrir sus propias necesidades y sin incrementar las desigualdades sociales (Brundtland G. H, 1987).

En este sentido, el programa doctoral asume la sustentabilidad como un principio rector en el cual la investigación, la creación, la innovación, las tecnologías sociales y en general los objetos simbólicos creados en el ámbito de los Estudios de la Organización aseguren un desarrollo sustentable entendido como ha sido señalado por la autora arriba citada.

El principio bioético propone superar la ruptura entre la Ciencia y la Tecnología de una parte y las Humanidades de otra en la medida que fomenta —a través del pensamiento crítico y el abordaje complejo de la realidad— el sentido de responsabilidad que posee cada ser humano para orientar su acción en el mundo en beneficio de su especie y de su entorno natural; y de ello no están exentos los participantes de este programa doctoral. A este abordaje le es consustancial la naturaleza dialogante, tolerante y respetuosa que preside el ejercicio bioético en cualquier disciplina humana; y ello es así, pues la superación de las contradicciones demanda la aceptación de la diversidad cultural e ideológica del mundo actual. El sentido bioético traduce un cambio de conciencia y promueve una actitud de diálogo abierto y honesto para avanzar hacia el reconocimiento del otro y de valores que aseguren las exigencias de una vida auténticamente humana. El eje rector de la gerencia fundado en la bioética es el contenido social que se explica en la exaltación del contenido dialógico, la coexistencia de la diversidad de intereses y la apropiación de valoraciones éticas, estéticas, y políticas de la acción gerencial en las organizaciones, y la conciencia plena y apropiación del potencial transformador y emancipatorio de su praxis con impacto en los procesos sociales y económicos de los conglomerados humanos.

El enfoque biocéntrico del ser humano en su relación con lo viviente, designa el centramiento de la acción humana en cualquiera de sus manifestaciones en torno a la viabilidad de la vida misma. Este enfoque se contrapone al enfoque antropocéntrico, es decir, aquel centrado en el ser humano como alfa y omega de lo viviente y que la máxima de Protágoras definió excelentemente bien (Llanos, 1968) cuando decía: “El hombre es la medida de todas las cosas; de las que son en cuanto son, y de las que no son en cuanto no son”. A través de este enfoque el ser humano se descentra, es decir se

resitúa en la cadena de la vida de la que forma parte; por tanto no habrá en esta visión ninguna acción humana que ponga en peligro el sistema del cual forma parte y ello implica una nueva forma de valorar la vida y una nueva sabiduría para apreciarla.

En atinencia a este principio el programa se concibe desde la preeminencia del homo sociobioético (Lozano, 2009) que comprende lo económico desde una visión biocéntrica. Ello implica romper con la racionalidad técnico administrativa que ha estado presente en este saber, hacia una acción más humana, en un marco de reflexión ético; y esto se logra mediante la investigación del hecho organizacional como una práctica social del proceso mismo del vivir.

### ***Fundamentación epistemológica***

El Doctorado en Estudios de la Organización se fundamenta en el reconocimiento del carácter complejo y transdisciplinario del conocimiento válido hoy y en la concepción de la educación como proceso dialógico y transformador.

La condición multidimensional de los fenómenos y las interacciones que se establecen entre ellos propician la adopción de la perspectiva compleja y transdisciplinaria, la cual implica cambios profundos en nuestra forma de pensar el mundo y demanda modificaciones en nuestros valores.

La adopción del pensamiento complejo implica también entender, en este programa, la educación como un proceso abierto a la transdisciplinariedad, entendida como perspectiva y como práctica orientada a la comprensión de la complejidad constitutiva del mundo y de la condición social y humana: de sus procesos, sus prácticas, sus dinámicas, sus cambios.

El Doctorado en Estudios de la Organización a su vez se fundamenta en la concepción de la educación como proceso dialógico y transformador y, en este sentido, propicia la indagación creadora, dialoga con la incertidumbre, posibilita el diálogo de saberes, el diálogo horizontal entre profesores y estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los profesores entre sí y el de todos ellos con el contexto del que forman parte. La educación dialógica y transformadora supone, además, que los procesos de enseñanza-aprendizaje son inacabados e implican reflexión en la acción y acción en la reflexión.

## **Propósito o macrointención del programa**

Formar ciudadanos pensadores e investigadores en el saber administrativo y organizacional como ciencia humana, desde un sentido sustentable de vida bajo una perspectiva ética y una racionalidad enraizada en valores de solidaridad, corresponsabilidad y cooperación, comprometidos con las necesidades sociales, políticas, económicas y ecológicas que se plantean en el contexto nacional, latinoamericano y mundial, apropiándose de su papel transformador e impulsor de cambios en las organizaciones donde se desempeñe.

## **Perfil del egresado**

El conjunto de aspiraciones de base del programa en la formación del egresado o perfil del egresado lo expresamos en los siguientes términos:

El doctor en Estudios de la Organización de la UNESR es un egresado de cuarto nivel con competencias para generar creaciones intelectuales en el área organizacional con una visión biocéntrica, bioética y sustentable que revaloriza lo social en lo económico, con gran sensibilidad para comprender al otro y al contexto, comunicar sus ideas, disposición al diálogo y tolerancia a la diversidad, con una ética de vida que trasciende desde lo individual hacia lo colectivo, que valoriza y propicia la integración entre el ser, la naturaleza y la gestión de conocimiento desde claves interpretativas complejas, críticas y transdisciplinarias, orientado a aportar innovadoramente a la construcción de teorías, la investigación, la creación de modelos teórico-aplicativos, tecnologías sociales y demás objetos simbólicos innovadores en el ámbito organizacional que satisfagan necesidades de las organizaciones, su gestión y/o su gerencia con perspectiva de contexto y sustentabilidad.

## **Grado académico**

Doctor en Estudios de la Organización

## **La concepción integral de la organización curricular**

La organización del currículum compete en primer término a la articulación de las temáticas en las diversas unidades curriculares que se presentan en este programa de modo tal que en ellas se expresen los ejes de formación antes considerados, asegurando su transversalidad. Ataño también el modo en el cual

se considerarán las relaciones de secuencialidad, progresividad en el avance del programa formativo. Igualmente a la articulación de los aspectos que se considerarán y que se desarrollan en este aparte, no sin antes explicitar algunos de los supuestos teóricos de base que sustentan esta propuesta de organización del currículum.

Se visualiza el tránsito del participante en el programa doctoral como una elección dentro de su proyecto de vida; así, la llamamos *trayectoria*, la cual está comprendida entre el ingreso y el egreso en el programa doctoral. Consideramos igualmente que en el *continuum* de su proyecto de vida el participante proseguirá sus decisiones en el ámbito formativo toda vez que en el ser humano el aprendizaje es continuo y de por vida.

A su vez, esa trayectoria es recorrida consecutivamente en dos tramos o trayectos: (i) como aspirante a candidato/a a doctor/a; y posteriormente (ii) como candidato/a a doctor/a. Cada uno de ellos demanda esfuerzos diferenciados, tiempos, recursos y resultados diferentes. En el Trayecto 1, el/la participante se inicia como aspirante hasta convertirse en candidato/a a doctor/a después de cumplir los requisitos establecidos. Tendrá una duración de un (1) período académico, prorrogable a un (1) periodo académico más. El Trayecto 2 se centra en el desarrollo de la investigación, tendrá una duración de tres (3) años o seis (6) períodos académicos, incluyendo la presentación y defensa de la tesis doctoral, contados a partir del inicio de este segundo trayecto, a lo largo de los cuales, los/las candidatos/as doctorales cursarán las unidades curriculares que conforman el plan de estudios correspondiente.

Con el fin de lograr en la formación del participante las competencias señaladas en el conjunto de aspiraciones de base o perfil del egresado arriba señaladas, en este programa la organización del currículo se concibe como un sistema cuyos componentes poseen relaciones de complementariedad, reciprocidad e integralidad; por ende toma en cuenta: (i) la particularización e integración de los ejes de formación en este programa doctoral y sus componentes, (ii) los ciclos formativos que dan cuenta de la maduración progresiva del aprendizaje en el participante según se encuentre al comienzo (ciclo de problematización), en el medio (ciclo de profundización) o al final (ciclo de consolidación) del egreso del programa, (iii) la naturaleza de las unidades curriculares, (iv) los contenidos que portan tales unidades curriculares, (v) las estrategias de aprendizaje implementadas en el programa y las estrategias de enseñanzas diseñadas por

el facilitador, (vi) los procesos que se despliegan a lo interno del programa y a lo externo (entre otras cosas, estos últimos toman como base los convenios y alianzas con otras universidades nacionales e internacionales para la movilidad de profesores y participantes, desarrollo de proyectos conjuntos, etcétera).

Mención aparte merece el rol activo del facilitador en el proceso enseñanza-aprendizaje, cuya acción andragógica debe estar en consonancia con los fundamentos epistemológico y filosófico del programa. En este sentido, el facilitador juega un papel activo en tanto impulsador de una reflexión profunda sustentada en una visión compleja y transdisciplinaria del saber administrativo-organizativo, por lo cual requiere el uso diestro de la problematización como modalidad de enseñanza a través del uso de la mayéutica, el debate, el pregunteo situado, así como la indagación apreciativa partiendo de las experiencias para la construcción de nuevas lecturas de las realidades organizacionales, entre otras técnicas relacionadas. Como lo ha señalado Vygotsky (citado por Coll, 2000), el conocimiento no se logra de modo individual, sino que se construye entre las personas a medida que interactúan. De allí la importancia del rol activo del facilitador en diseñar estrategias de enseñanza con ingenio y creatividad para que el participante comprenda el proceso de transformación y, en consecuencia, construya sus propias claves interpretativas, complejas y transdisciplinarias para el abordaje del saber administrativo-organizativo en este programa doctoral.

## **Plan de estudio**

En concordancia con lo establecido en el Reglamento General de Estudios Avanzados de esta Universidad (UNESR; 2011a), se establecen dos trayectos en el Doctorado en Estudios de la Organización:

El *Primer Trayecto* estará centrado exclusivamente en la formulación del Proyecto de Tesis Doctoral. En este el ingreso al programa será en condición de aspirante a candidato o candidata a doctor(a). Tendrá una duración de un (1) período académico, prorrogable a un (1) periodo académico más. En este lapso, el o la aspirante deberá elaborar su Proyecto de Tesis Doctoral y su Plan Individual de Trabajo Académico, asistido por un(a) tutor(a). Luego de aprobado el Proyecto de Tesis Doctoral, mediante presentación pública ante un jurado designado a tales efectos, y el Plan Individual de Trabajo Académico, valorado por la respectiva Comisión Académica del Doctorado, el/la aspirante pasará a la condición de candidato a doctor o candidata a

doctora, para iniciar formalmente sus estudios de doctorado. Durante el lapso indicado, el/la aspirante a candidato/a a doctor/a podrá cursar unidades curriculares del eje epistemológico y metodológico que oferte el programa y tengan relación con la formulación del Proyecto de Investigación de la Tesis Doctoral, las cuales podrán ser objeto de reconocimiento de créditos, una vez pase a la condición de candidato/a a doctor/a. Para quienes sean aceptados como aspirantes a candidatos o candidatas doctorales, se prevé su participación en el “Curso Introductorio al Programa de Doctorado en Estudios de la Organización” que se desarrollará en un periodo de dos (2) semanas con un total de dieciséis (16) horas.

El *Segundo Trayecto*, centrado en el desarrollo de la investigación, tendrá una duración de tres (3) años o seis (6) periodos académicos, incluyendo la presentación y defensa de la Tesis Doctoral, contados a partir del inicio de este segundo trayecto, a lo largo de los cuales, los/las candidatos/as doctorales cursarán las unidades curriculares que conforman el plan de estudio correspondiente, el cual se configura con base en los ejes y componentes de formación ya descritos, y sus respectivas unidades curriculares. Este trayecto comporta, en consecuencia, una organización y desarrollo curricular que implica el carácter transversal de los ejes de formación epistemológica y metodológica, sociocultural y ético-política y teórico-investigativa en el campo de los Estudios de la Organización.

### **Descripción general del plan de estudio**

A continuación se describe el plan de estudio atendiendo a la fundamentación, objetivos y compromisos del Programa de Doctorado en Estudios de la Organización que aquí se propone, así como a la normativa nacional que rige los estudios de postgrado y a la normativa institucional que rige los estudios de doctorado:

a. Los estudios en este Programa de Doctorado tendrán una duración máxima de cinco (5) años, contados a partir del inicio formal de los estudios; incluyendo la presentación y defensa de la Tesis Doctoral y se administrará en periodos académicos regulares de dieciséis (16) semanas de actividades académicas. La programación académica de las unidades curriculares se organizará de acuerdo con las necesidades académicas de los participantes y la disponibilidad de recursos de la Universidad. (Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR, 2011a, Arts. 55, 111).

b. El plan de estudio de este Programa de Doctorado tiene una carga crediticia de cincuenta y tres (53) unidades crédito, distribuidas en seis períodos académicos y veintiún (21) unidades curriculares que derivan de los ejes de formación: (a) epistemológica-metodológica, (b) sociocultural y ético-política, y (c) teórica e investigativa en el campo de la educación, y sus respectivos componentes.

c. La unidad crédito es el valor que asigna la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez para apreciar el progreso académico del participante; cuantitativamente valora el índice académico y cualitativamente valora su esfuerzo académico. Cada unidad crédito equivale a una (1) hora semanal durante dieciséis (16) semanas (Art. 10). El participante podrá inscribir como carga académica máxima doce (12) unidades crédito y como carga académica mínima seis (6) unidades crédito. En casos excepcionales y previa solicitud razonada del participante, este podrá inscribir la carga académica máxima de quince (15) unidades crédito (Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR, 2011a, Arts. 10 y 110).

d. Las unidades curriculares que conforman el presente plan de estudios son las siguientes: trece (13) Seminarios: diez (10) obligatorios y tres (3) electivos; un (1) Estudio Independiente obligatorio; una (1) Publicación en revista arbitrada e indizada; cinco (5) fases de desarrollo del Proyecto de Investigación; una (1) Co-dirección de unidades curriculares en programa de pregrado, especialización o maestría. En la descripción de la unidad curricular se incluye información sobre su denominación, unidades crédito, justificación, objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje y bibliografía.

e. La distribución horizontal y vertical de la oferta de las unidades curriculares del plan de estudio se ha diseñado de manera que el participante de este programa pueda cursarlas y aprobarlas en un lapso de seis períodos académicos (tres años). El Cuadro 1 contiene las unidades curriculares por eje de formación y la distribución de las unidades curriculares y ejes de formación por períodos académicos.

f. El rendimiento académico se expresará en una escala numérica de calificaciones que irá desde UNO (01) a CINCO (05) puntos. La calificación mínima aprobatoria de una unidad curricular es de CUATRO (04) puntos, lo que equivale al logro del 80 % de los objetivos de aprendizaje (Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR, 2011a, Art. 130).

## Matriz curricular

### *Primer trayecto*

Actividades de los participantes	TH	Unidades crédito
Introducción al Doctorado en Estudios de la Organización	16	S/C
Formulación del Proyecto de Investigación Doctoral y Plan Individual de Trabajo	48	S/C
Unidad curricular del eje epistemológico y metodológico (optativo) (¹)	48	S/C

### *Segundo trayecto*

Período Académ.	Unidades curriculares	Eje de formación predominante	HT	HP	TH	Unidades crédito
I	Seminario Crisis de la Episteme Moderna y Paradigmas Emergentes en Ciencias Sociales	Epistemológico y metodológico	24	24	48	03 U/C
	Seminario Venezuela y América Latina en el Contexto de la Geopolítica Internacional Contemporánea	Sociocultural y ético-político	24	24	48	03 U/C
	Desarrollo del Proyecto de Investigación, fase I	Teórico e investigativo	16	16	32	02 U/C
	Total unidades crédito Período Académico I					08 U/C

<sup>1</sup> En caso de aprobar esta unidad curricular, las unidades crédito correspondientes le serán reconocidas al participante cuando sea candidato a doctor o candidata a doctora; es decir, después de haber aprobado el Proyecto de Tesis Doctoral y el Plan Individual de Trabajo Académico.

II	Seminario de Construcción del Método	Teórico e investigativo	24	24	48	03 U/C	
	Seminario: Gobernabilidad, Estado, Trabajo y Políticas Públicas	Sociocultural y ético-político	24	24	48	03 U/C	
	Seminario: Estudios Críticos de la Organización, la Gerencia y la Administración	Epistemológico y metodológico	24	24	48	03 U/C	
	Desarrollo del Proyecto de Investigación, fase 2	Teórico e investigativo	16	16	32	02 U/C	
	Total unidades crédito Período Académico II						11 U/C
III	Seminario Resignificaciones de la Política y la Democracia: Impacto en las Organizaciones	Sociocultural y ético-político	24	24	48	03 U/C	
	Seminario Nuevas Tendencias del Pensamiento Administrativo desde la Visión Compleja de las Organizaciones	Teórico e investigativo	24	24	48	03 U/C	
	Desarrollo del Proyecto de Investigación, fase 3	Teórico e investigativo	16	16	32	02 U/C	
	Electiva 1	Epistemológico y metodológico	16	16	32	02 U/C	
	Total unidades crédito Período Académico III						10 U/C
IV	Estudios Independientes	Cualquiera de los Ejes	16	16	32	02 U/C	
	Seminario Visión Emergente de las Organizaciones, la Gerencia y la Administración en el Ámbito Sociopolítico Venezolano	Teórico e investigativo	24	24	48	03 U/C	
	Electiva 2	Sociocultural y ético-político	16	16	32	02U/C	
	Seminario Perspectiva Política y Social de la Economía	Teórico e investigativo	24	24	48	03 U/C	
	Desarrollo del Proyecto de Investigación, fase 4	Teórico e investigativo	16	16	32	02 U/C	
	Total unidades crédito Período Académico IV						12 U/C

V	Electiva 3	Teórico e investigativo	16	16	32	02 U/C
	Seminario Ética y Organizaciones	Teórico e investigativo	24	24	48	03 U/C
	Desarrollo del Proyecto de Investigación, fase 5	Teórico e investigativo	24	24	48	03 U/C
	Publicación	Cualquiera de los ejes	16	16	32	02 U/C
	Codirección de Curso	Cualquiera de los ejes	16	16	32	02 U/C
	Total unidades crédito Período Académico V					
TESIS DOCTORAL						S/UC
TOTAL UNIDADES-CRÉDITO DEL PROGRAMA						53

HT: Horas teóricas; HP: Horas prácticas; TH: Total horas; U/C: Unidad crédito; S/UC: Sin unidades crédito

Los seminarios electivos se elaborarán y organizarán atendiendo y respondiendo a la dinámica del acontecer del contexto sociopolítico del país, el ritmo y los eventos propios de la integración latinoamericana y el mundo, cuya problematización y dinámicas apunten la formación crítica que caracteriza al doctor en Estudios de la Organización en este programa doctoral. No obstante, nos permitimos sugerir algunos en cada eje de formación, pero —como hemos señalado— no deben tomarse como la única gama de opciones a ofrecer en el programa.

1. Eje de Formación Epistemológica y Metodológica
  - a. Transcomplejidad
  - b. Creación intelectual en el enfoque ciencia, tecnología y sociedad
  - c. Seminarios de autor
2. Eje de Formación Sociocultural y Ético-política
  - a. Práctica social de las organizaciones y desarrollo humano
  - b. Seminarios de autor
3. Eje de Formación Teórico-investigativa
  - a. Organización y tecnologías de la información y la comunicación
  - b. Métodos Cuantitativos en los Estudios de la Organización
  - c. Producción y análisis de datos cualitativos asistidos por ordenador

- d. Redacción de Artículos Académicos
- e. Seminarios de Autor

### **Duración del programa**

Los estudios en el Doctorado en Administración tendrán una duración no menor de tres (3) años, ni mayor de cinco (5) años (Art. 23 de la Normativa para el diseño y desarrollo curricular de los programas de Postgrado y de los programas y líneas de investigación que los sustentan). El artículo 55 del Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR (2011a) establece: La Tesis Doctoral constituye el requisito fundamental de egreso y su presentación y aprobación deberá cumplirse en un lapso máximo de cinco (5) años a partir del inicio de los estudios correspondientes.

### **Concepción de la investigación en el programa Doctorado en Estudios de Organización**

En líneas generales la concepción de la investigación en el programa doctoral se basa en las consideraciones que al respecto se expresan en el documento “Bases para la transformación de los programas de postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR, 2011b, Ob. cit.). En concordancia con sus preceptos, la investigación es el sustento del programa de formación en este Doctorado; además se considera que la investigación, la creación intelectual, el postgrado y la Universidad tienen condición política; por tanto, sus respuestas deben trascender la racionalidad técnica y asumir el debate y compromiso con los valores y los fines sociales del conocimiento y de la investigación y los principios rectores que rigen el programa.

En concordancia se enfatiza una posición epistemológica cónsona con la creación de conocimiento propio y centrado en su valor social, lo que exige mayor creatividad e innovación a las líneas de investigación del programa y los proyectos adscritos a ellas.

Las líneas de investigación constituyen unidades de organización, planificación y desarrollo del trabajo de investigación vinculado a los programas de postgrado, sin menoscabo de sus vínculos con la actividad investigativa de facilitadores/ras, y participantes de pregrado. Se definen como espacios para la articulación, en torno a ejes temáticos, de proyectos de investigación que

proponen profesores, profesoras y estudiantes, individual o grupal, propiciando a través del debate y la co-evaluación, su fortalecimiento y el de los proyectos de investigación que se adscriban a las líneas de investigación (Art. 96, RGEA-UNESR, 2011a).

Constituyen el espacio propicio para la socialización de los proyectos de investigación y al mismo tiempo son las instancias que a nivel de la organización de la investigación van concertando comprensiones metateóricas del fenómeno en estudio a partir de los hallazgos de cada una de las investigaciones que se desarrollan en ella.

### **Líneas de investigación en el Doctorado en Estudios de la Organización**

Dos son las líneas de investigación que sustentan el programa: (i) Epistemología en el Pensamiento Organizacional y Administrativo y (ii) Teoría y Praxis de la Gerencia en el Contexto de las Organizaciones Emergentes.

La primera línea de investigación tiene su antecedente en la línea de investigación Epistemología de las Ciencias Administrativas que se creó en 1999, en el marco del Doctorado en Ciencias Administrativas, como un espacio para la reflexión sobre la producción de conocimiento en la ciencia administrativa en su doble estatuto como conocimiento científico y como conocimiento técnico. La línea de investigación Epistemología de las Ciencias Administrativas ha sido una línea pionera, de naturaleza original, que ha marcado pauta en la investigación en el área de las Ciencias Administrativas; de allí que posee vinculaciones con otras líneas de investigación y con investigadores de la Universidad de Carabobo, UNEFA, UCV y UDO.

La segunda línea de investigación, Teoría y Praxis de la Gerencia en el Contexto de las Organizaciones Emergentes, tiene su antecedente en las líneas de investigación Problematización de las Ciencias Administrativas, coordinada por el doctor Asdrúbal Lozano y Tecnologías de la Información y la Comunicación coordinada por el doctor Carlos Zavarce; las cuales, junto a la línea de investigación Epistemología de las Ciencias Administrativas, constituyen las líneas pioneras que le dieron soporte investigativo al Doctorado en Ciencias Administrativas de la UNESR e impulsaron la creación en el año 2000 de la revista *UNESR GERENCIA 2000* como vía de difusión de las investigaciones en el área administrativa, organizacional y gerencial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, E. y Regueiro L. (2008). Del ALCA al ALBA. En: *Estado del debate sobre la integración en los once “Encuentros Internacionales de Economistas sobre Globalización y Problemas del Desarrollo”*.
- Aktouf, O. (1996). *La administración entre la tradición y la renovación*. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle.
- Asamblea Nacional (1999). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.
- Beams, N. (2010). The second stage of the global capitalist crisis. En *International Committee of the Fourth International (ICFI) of the economic and financial crisis*. Disponible en [<http://wsws.org/articles/2010/apr2010/bnrt-a12.shtml>]. Consultado en febrero, 2012.
- Brundtland, G. (1987). *Nuestro futuro común*. Informe presentado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD), conocida como la “Cumbre de la Tierra”, realizada en Río de Janeiro en 1992.
- Castillo, J. (S/F). *Nudos críticos del asociativismo municipal: Propuestas de mejoramiento para la gestión local*. Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo, División de Políticas y Estudios. Santa Fe: Facultad de Ciencias Políticas y Estudios Internacionales. Universidad del Rosario. Disponible en [[www.bdp.org.ar/facultad/posgrado/maestrias/.../ej%20NCriticos.doc](http://www.bdp.org.ar/facultad/posgrado/maestrias/.../ej%20NCriticos.doc)]. Consultado en enero, 2012.
- Coll, C. (2000). Constructivismo e intervención educativa. En: *El constructivismo en la práctica* (1.ª edición). Madrid: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 131-153.
- Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC) (2011). Plan de Acción Caracas 2012. Cumbre de Estados. Caracas. Venezuela. Disponible en [[http://www.celac.gob.ve/index.php?option=com\\_content&view=article&id=21&Itemid=3&lang=es](http://www.celac.gob.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=21&Itemid=3&lang=es)] Consultado en enero, 2012.

- Dávila, C. (1991). Ensayos sobre la Educación en Administración en Colombia. En *Publicaciones Uniandes*, N.º 24.
- Díaz de Mariña, N. (2004). Fundamentos Epistemológicos de una Ciencia Administrativa para el Desarrollo Sustentable. En *UNESR Gerencia 2000*. Caracas: Decanato de Postgrado.
- Díaz de Mariña, N. (2011b) *Hacia una administración política*. En *Revista Tére* N.º 13, enero-junio, 2011. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Di Pace, M. (1992). *Las utopías del medio ambiente. Desarrollo sustentable en Argentina*. Cap III. Modelo actual de desarrollo. Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias, Centro Editor de América Latina.
- Furtado, C. (1990). *Los vientos del cambio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lozano, Asdrúbal (2009). La bioética en la instauración de la gerencia de las organizaciones. En: Martínez, A. (comp.). *Itinerarios de investigación social*, pp. 347-371. Caracas: Ediciones de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez.
- Llanos, A. (1968). *Los presocráticos y sus fragmentos* (traducción de Hernán Diles). Buenos Aires: Editorial Juárez.
- Misión Permanente de la República Bolivariana de Venezuela ante la ONU (2008). Observaciones de la República Bolivariana de Venezuela al Documento elaborado por la Secretaría TD/B/55/3. En UNCTAD: El Modelo de Desarrollo Endógeno como alternativa para alcanzar las Metas del Milenio. Disponible en [<http://www.onuginebra.gob.ve/content/view/199/64/>]. Consultado en febrero, 2012.
- Morin, E. (2001). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Müller, R. (1984). Cómo preparar mejores gerentes para una época incierta. La interrupción de la simetría en el desarrollo gerencial. En *Cuadernos de Administración*. Cali: Universidad del Valle.

O'Connor, R. (1977). *La gerencia humanizada*. Editorial Norma.

ONU (2005). Las Normas de Naciones Unidas sobre las Responsabilidades de las Empresas en la Esfera de los Derechos Humanos: Kit de Información. Red Internacional para los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Disponible en [[http://www.choike.org/documentos/normas\\_onu\\_ddhh.pdf](http://www.choike.org/documentos/normas_onu_ddhh.pdf)]. Consultado en Culturales. Disponible en [[http://www.choike.org/documentos/normas\\_onu\\_ddhh.pdf](http://www.choike.org/documentos/normas_onu_ddhh.pdf)]. Consultado en febrero, 2012.

Plan de Desarrollo Económico de la Nación Simón Bolívar 2007-2013 (2007). Publicado por el Ministerio de Educación Universitaria, Ciencia y Tecnología. Disponible en [<http://www.mppeuct.gob.ve/el-ministerio/politicas/leyes-y-planes/proyecto-nacional-simon-bolivar-primer-plan-socialista-pps>]. Consultado en 2013.

Sáenz, R. (1994). Ideologías empresariales y la investigación en las Facultades de Administración en Colombia. En *Revista Innovar*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N.º 6.118, extraordinario, 4 de diciembre de 2013. Disponible en [<http://gobiernoenlinea.gob.ve/home/archivos/PLAN-DE-LA-PATRIA-2013-2019.pdf>]. Consultado en enero, 2013.

Villegas, G. (1996). La crisis de la educación en administración. En *Cuadernos de Administración*. Cali: Universidad del Valle.

UNESR. (2011a). Reglamento General de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Autor.

UNESR. Decanato de Educación Avanzada (2011b). *Bases para la transformación de los programas de postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. De Castellano, Salazar, Ledezma, Wagner y Navas. UNESR. Caracas, Venezuela. Disponible en [<http://www.postgrado.unesr.edu.ve/>].



# **Maestría en Agroecología. Un programa para la formación, la sustentabilidad y cultura para la vida<sup>1</sup>**

*Antonio José Navas<sup>2</sup>  
Minelia Ledezma de Nava<sup>3</sup>*

## **RESUMEN**

El presente trabajo ofrece una visión panorámica del diseño curricular de la Maestría en Agroecología, de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), en el cual se incluyen aspectos fundamentales, tales como: propósitos y objetivos del programa, el perfil del egresado, las razones que justifican la formación agroecológica en Venezuela, la fundamentación teórico-conceptual, la investigación que le servirá de sustento y la organización curricular. La propuesta representa una iniciativa institucional de alta prioridad estratégica, social, científica y humanística, sustentada en un enfoque multidimensional e integrador, orientada por los paradigmas educativos emergentes, las concepciones y tendencias más actualizadas de la agroecología y las políticas nacionales e institucionales pertinentes. Este programa fue diseñado para promover el desarrollo de conocimientos, prácticas

<sup>1</sup> Este artículo resume el diseño curricular de la Maestría en Agroecología elaborada por una comisión constituida por docentes e investigadores adscritos a tres dependencias de la UNESR: Antonio Navas (Coordinador), Minelia Ledezma de Nava y Denis Pirela (Decanato de Postgrado, hoy Decanato de Educación Avanzada); Rosa Mary Hernández y Miguel Ángel Núñez (IDE-CYT); y Manuel Homen (DIPREAGRI).

<sup>2</sup> Profesor de Biología y Química egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas (1970). Máster en Ciencia, mención Botánica-Ecología, de la Universidad del Estado de Illinois, Estados Unidos de Norteamérica (1974). Profesor titular de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Miembro de la Comisión Central para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR. Coordinador de la comisión diseñadora de la Maestría en Agroecología y coautor del diseño curricular de la Especialización en Didáctica de las Matemáticas, ambas de la UNESR.

<sup>3</sup> Profesora de Biología y Ciencia General egresada del Instituto Pedagógico de Caracas (1974). Máster en Ciencia, mención Biología de la Universidad de Ottawa, Canadá (1980). Profesora titular del IPC-UPEL. Investigadora activa. Coordinadora del equipo de investigadores del Proyecto Interinstitucional e Internacional sobre Criterios e Indicadores de Calidad de la Educación Superior Venezolana. Coautora de los diseños de la Maestría Robinsoniana y la Maestría en Agroecología. Miembro de la Comisión Central para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR.

y valores que favorezcan la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los participantes, fortalezcan sus potencialidades investigativas; privilegien la ética del colectivo y nuestra identidad como pueblo; reconozcan nuestras prácticas agrícolas ancestrales y los conocimientos locales; y, promuevan propuestas y proyectos de investigación agroecológica que aporten conocimientos y soluciones a los problemas del agro venezolano, con potencial incidencia en la transformación cualitativa de nuestra agricultura, en la construcción y consolidación de la soberanía y seguridad agroalimentarias y en el desarrollo agrícola sustentable del país.

**Palabras clave:** agroecología, agroecosistema, formación agroecológica, diseño curricular, organización curricular.

### ABSTRACT

This paper offers an overview of the curriculum design of the master's degree in Agro-ecology, of the Simón Rodríguez National Experimental University (UNESR), which includes fundamental aspects, such as: purposes and objectives of the program, the graduate profile, the theoretical and conceptual basis, the research that will serve as a support, and the curricular organization. The proposal represents an institutional initiative of high-priority strategic, social, scientific and humanistic, sustained in a multidimensional and integrated approach; oriented by emerging educational paradigms, conceptions and most up-to-date trends in agro-ecology and relevant national and institutional policies. This program was designed to promote the development of knowledge, practices and values that encourage the formation of reflective and critical thinking of the participants; strengthen their investigative potentialities; favor collective ethics and our identity as people; recognize our ancestral farming practices and local knowledge; promote agro-ecological research projects that may contribute to the production of knowledge for the solution to problems concerning Venezuelan agriculture with a potential impact on the qualitative transformation of our agricultural practices, the construction and consolidation of safety and sovereignty in food production, and the sustainable agricultural development of our country.

**Keywords:** agroecology, agroecosystem, agro-ecological training, curriculum design, curricular organization.

## **Introducción**

El programa de Maestría en Agroecología se inscribe en el proceso de transformación del postgrado que adelanta la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR)<sup>4</sup> y, por consiguiente, su diseño sigue los lineamientos, criterios, principios y valores establecidos en los documentos “Bases para la transformación de los programas de postgrado de la UNESR” (Castellano, Navas, Salazar, Ledezma y Wagner, 2011) y “Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR” (2011).

En este sentido, la Maestría en Agroecología asume un enfoque multidimensional e integrador, orientado por los paradigmas educativos emergentes, las concepciones y tendencias más actualizadas de la agroecología, las políticas nacionales e institucionales pertinentes y una visión resignificadora de las funciones universitarias, capaz de promover el desarrollo de conocimientos, prácticas y valores —desde una mirada integral, inter y transdisciplinaria, dialógica, contextualizada— que favorezcan la formación del pensamiento crítico y reflexivo de los participantes; fortalezcan sus posibilidades y potencialidades investigativas; privilegien la ética del colectivo y nuestra identidad como pueblo; reconozcan nuestras prácticas agrícolas ancestrales y los conocimientos locales; así como el desarrollo de propuestas y proyectos que aporten conocimientos y soluciones a los problemas del agro venezolano.

El Programa de Maestría en Agroecología de la UNESR representa una iniciativa institucional de alta prioridad estratégica, social, científica y humanística, al constituirse como un espacio académico para el fortalecimiento y desarrollo de la capacidad investigativa en el campo de la agroecología en nuestro país, con potencial incidencia en la transformación cualitativa de la agricultura, sus procesos, sus prácticas y sus actores. Es importante indicar que este programa se encuentra en pleno funcionamiento y desarrollo, en el Instituto de Estudios Científicos y Tecnológicos de la UNESR (IDECYT-UNESR), desde junio de 2014. Actualmente se evalúan las condiciones y la disposición de otras posibles sedes (Núcleos) para su contextualización, creación, funcionamiento y desarrollo.

El diseño de esta Maestría responde a la necesidad que tiene el país de formar talento humano de alta calificación que facilite el estudio profundo de los

---

<sup>4</sup> En el artículo “La transformación curricular del postgrado en la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez”, incluido en esta misma publicación, se describen ampliamente las bases teórico-conceptuales y normativas establecidas por el Decanato de Educación Avanzada para el diseño y rediseño de los programas de postgrado de la UNESR.

agroecosistemas; promueva el desarrollo de sistemas sustentables; contribuya con el fortalecimiento de una racionalidad agroecológica en nuestro pueblo, en correspondencia con las políticas que el Estado venezolano ha establecido al respecto, y con lo señalado por organizaciones internacionales que destacan la necesidad de fortalecer la formación en agroecología.

Al efecto, responde a los retos planteados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y en el Primer y Segundo Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013; 2013-2019), referidos a la construcción y consolidación de la soberanía y seguridad agroalimentarias, al desarrollo agrícola sustentable, la promoción de la participación, el intercambio con el poder popular, con los servidores públicos innovadores y eficientes en el uso de los recursos, entre otros aspectos.

Para generar las respuestas que tales retos requieren, el programa incorpora conocimientos científico-tecnológicos y humanísticos actualizados que permiten promover y facilitar nuevas oportunidades de formación y producción de conocimientos en el campo de la agroecología; asume la investigación en agroecología como recurso ineludible para la solución de problemas del agro venezolano; promueve el desarrollo de experiencias formativas que coadyuvan a la formación integral de los participantes como investigadores con un alto nivel de excelencia académica, capaces de formular y ejecutar proyectos de investigación agroecológica que contribuyan a la interpretación de las dimensiones históricas, culturales, sociales, políticas y éticas inherentes a los procesos y prácticas agrícolas.

El presente trabajo ofrece una visión panorámica del diseño curricular de la Maestría en Agroecología, en la cual se incluyen aspectos considerados fundamentales, tales como: los propósitos y objetivos del programa; el egresado que se aspira formar, las razones que justifican la formación agroecológica en Venezuela, la fundamentación del programa, la investigación y la organización curricular.

## **Propósitos y objetivos del programa**

### ***Propósitos***

- Contribuir con el desarrollo académico de la Universidad y con el desarrollo integral del país, mediante estrategias de formación de

agroecólogos-investigadores del más alto nivel, que contribuyan con la ampliación de las fronteras del conocimiento en dicho campo y que estén relacionadas con los principios y preceptos constitucionales, los planes estratégicos de desarrollo de la nación y los saberes y experiencias locales.

- Formar agroecólogos capaces de generar nuevos marcos de interpretación crítica de la realidad agropecuaria nacional e internacional, así como conocimientos teórico-prácticos con claro sentido transformador de esta realidad como parte de la transformación sociopolítica del país.
- Contribuir con la formación de ciudadanos que participen en el desarrollo integral de la nación, mediante la generación y transferencia de conocimientos en ámbitos relacionados con el campo agroecológico y la vida ciudadana.
- Contribuir a generar y consolidar vínculos con los diferentes actores sociales para el fortalecimiento de una cultura democrática basada en la participación y la visión compartida que permita tomar conciencia de la necesidad de transformar la realidad venezolana, en pro de la igualdad, la justicia social, la libertad, la solidaridad y de nuestra autodeterminación como pueblo.

### ***Objetivos del programa***

#### ***General***

Ofrecer un espacio para la formación agroecológica, la sustentabilidad y la cultura por la vida.

#### ***Específicos***

- Profundizar la formación teórica y metodológica del participante en el área de la agroecología;
- Promover el análisis reflexivo y crítico de los procesos agroecológicos y de los procesos sociales, ambientales, económicos y culturales concomitantes;
- Desarrollar competencias para la investigación participativa y la difusión del conocimiento en el área agroecológica;
- Incentivar la búsqueda de soluciones viables a los problemas del

desarrollo rural sustentable en Venezuela, desde una perspectiva agroecológica y con participación de las comunidades;

- Cultivar valores asociados a la sustentabilidad ambiental;
- Promover la evolución del comportamiento ético de los participantes en los ámbitos profesional y humano;
- Promover la organización social de la producción, y la soberanía y seguridad agroalimentarias del país, respetando los recursos ambientales y la identidad cultural.

### **El egresado que se aspira formar**

El programa de Maestría en Agroecología aspira contribuir con la formación de un egresado con un bagaje ético, intelectual, académico y profesional que incluya las dimensiones filosóficas, epistemológicas, metodológicas y críticas, sincronizadas con los principios de la agroecología, que le permitan producir aportes teóricos y prácticos de alta significación para contribuir eficazmente con el desarrollo sustentable del país.

Para la construcción de este perfil, se partió de un análisis de las políticas y los instrumentos legales que el Estado venezolano ha creado para promover el desarrollo del sector rural del país, así como de los lineamientos establecidos en los Planes de Desarrollo Económico y Social de la Nación, vinculados con la agroecología y el desarrollo sustentable. También se analizaron las tendencias que sobre la teoría y la praxis de la agroecología se manejan actualmente, los avances del desarrollo de esta área del conocimiento en Venezuela y los resultados de un sondeo de la demanda de talento humano calificado en esta área del conocimiento, realizado a través de Internet.

Asimismo, se tuvieron en cuenta los principios andragógicos de la UNESR, los tres ejes de formación que sustentan este diseño curricular y los “aprendizajes fundamentales” postulados por Jacques Delors en 1994, enriquecidos por otros autores, para la adquisición de capacidades, destrezas y actitudes relacionadas con el aprender a conocer, el aprender a hacer, el aprender a ser y el aprender a convivir. A continuación, se presenta una síntesis del perfil incluido en el diseño.

El programa aspira desarrollar en el participante capacidades, destrezas y actitudes para: adquirir una sólida formación teórica y conceptual en agroecología; reconocer formular, realizar y evaluar investigaciones relacionadas con las

dimensiones bióticas, abióticas, sociales, económicas y culturales del agroecosistema; evaluar el desempeño de sistemas agrícolas; socializar sus trabajos y estudios; trabajar en equipo; dinamizar procesos participativos; comprender y actuar consecuentemente con los procesos económicos, sociales, culturales y políticos que favorezcan el desarrollo local sustentable; reconocer las formas tradicionales de la agricultura, que permiten movilizar las capacidades, tecnologías y recursos locales para el desarrollo endógeno; sistematizar y evaluar experiencias de desarrollo local para poner en marcha un proceso de expansión de las iniciativas agroecológicas exitosas; facilitar el aprendizaje teórico-conceptual y práctico de la agroecología, entre otros.

Se espera que las capacidades, destrezas y actitudes indicadas permitirán a los egresados desempeñarse con propiedad en cada uno de los siguientes roles profesionales previstos: investigador en el área de la agroecología; promotor de la seguridad y soberanía agroalimentarias; promotor de la organización social de la producción, la identidad cultural y el respeto y protección del ambiente; dinamizador de los procesos que contribuyen al logro de la transición desde la agricultura convencional a la agricultura agroecológica; promotor de los valores que sirven de base a la ética de la sustentabilidad y el desarrollo endógeno; facilitador del aprendizaje de la agroecología, en contextos formales y no formales.

### **Razones que justifican la formación agroecológica en Venezuela**

La expansión de las prácticas agroindustriales conocidas como “revolución verde”, “agricultura moderna” o “agricultura convencional”, basadas en la gran escala, el monocultivo, el uso intensivo de fertilizantes químicos, agrotóxicos, un alto grado de mecanización y una gran dependencia del mercado, produjo un considerable incremento de los costos ambientales y sociales, todo lo cual ha generado una profunda crisis ecológica a nivel mundial.

Las manifestaciones más notorias de esta crisis son los graves problemas ambientales y sociales que enfrenta la humanidad actualmente. Entre estos problemas pueden citarse, solo a manera de ejemplo, los siguientes: la eliminación de mecanismos autorreguladores de los agroecosistemas, rebrotes recurrentes de plagas, desertificación de suelos, contaminación de aguas y suelos, pérdida de biodiversidad, uso de transgénicos, residuos agrotóxicos en los alimentos y las diversas manifestaciones del cambio climático, etcétera.

Por otra parte, la adopción del modelo de producción agroindustrial ha ocasionado la expansión de la frontera agrícola, la marginación de gran parte de la población rural, lo cual ha marcado la diferencia entre los campesinos de pocos recursos económicos y los que mucho tienen. Además, ha obstaculizado un desarrollo social y económico que permita a millones de personas la satisfacción de sus necesidades alimentarias, de vivienda, asistenciales y espirituales. Asimismo, debido a la degradación de los recursos naturales, en particular la erosión de los suelos, se observa que la productividad agrícola ha declinado en los últimos años, denotando un cierto agotamiento de este modelo (Queirós, 2009).

Ante los problemas ambientales, económicos, sociales y culturales que a escala mundial ha generado la visión industrializante de la agricultura, se han venido transitando propuestas para crear y recrear una cultura agropecuaria que armonice con los principios que rigen y mantienen el equilibrio natural de los ecosistemas, a la par que brinde bienestar social a los productores y las comunidades. Se precisa una agricultura que sea sustentable en la perspectiva del tiempo que van viviendo las distintas generaciones de seres humanos y en general de todos los seres vivos.

En el caso venezolano, el enfoque agroecológico representa una gran oportunidad para construir una estructura socioproductiva y ambiental que permita redefinir y reencontrar la senda de la producción agrícola sustentable que garantice el bienestar social y económico a amplios sectores de campesinos, pequeños, medianos e incluso de grandes productores y a la sociedad en general. Lo anterior revela la necesidad apremiante que tiene Venezuela de formar agroecólogos, capaces de atender la creciente demanda de conocimientos teórico-prácticos, investigación, extensión agrícola y docencia en este campo del saber, y de enfrentar los retos que en materia de conservación de biodiversidad y recursos naturales, soberanía alimentaria y desarrollo endógeno enfrenta el país. Esta Maestría en Agroecología que ofrece la UNESR aspira a ayudar en la búsqueda de soluciones viables para tales necesidades.

En este contexto, dicha Maestría ofrece espacios para el estudio, reflexión y análisis crítico de la agricultura sustentable, la seguridad y la soberanía agroalimentarias, la protección ambiental, la defensa de la biodiversidad, la preservación del material genético autóctono, la incorporación de las familias rurales al desarrollo integral del país, la organización social de la producción, la economía

social y solidaria, la participación y la corresponsabilidad, la revaloración de la identidad y de la diversidad cultural.

Así mismo, este programa contribuirá a crear las condiciones para el fortalecimiento de la racionalidad agroecológica en Venezuela, mediante la consideración de las causas por las cuales padecemos la crisis medioambiental de mayores proporciones que haya presenciado la humanidad, y sus posibles soluciones; las tensiones y contradicciones entre la agroindustria, el agronegocio y las iniciativas agroecológicas; de las transformaciones que tienen lugar en el agro venezolano, en relación con el conjunto de procesos sociopolíticos, económicos y culturales que apuntan a la construcción y consolidación de una sociedad justa, igualitaria, libre, soberana y solidaria; el problema del latifundio y la transformación de la tenencia de la tierra con sentido sociocultural y ético-político; la promoción de la agricultura sustentable y el uso sostenible de la biodiversidad que plantea la agroecología.

Adicionalmente, esta Maestría aspira promover la institucionalización de la investigación agroecológica desde enfoques emergentes; contribuir con el pleno desarrollo de las múltiples iniciativas que adelantan organizaciones e instituciones públicas y privadas, para la implementación, desarrollo y consolidación de la agroecología en Venezuela; fortalecer la identidad y diversidad cultural de los pueblos; promover la modificación de hábitos y concepciones nocivas como el consumismo, la depredación ambiental, la preeminencia de la racionalidad capitalista sobre la condición humana, el uso de transgénicos, entre otros, y fortalecer la cooperación nacional e internacional.

### **Fundamentación del programa**

El programa de la Maestría en Agroecología se cimenta en (a) los principios filosóficos y características constitutivas de la UNESR; (b) los fundamentos epistemológicos de la agroecología, (c) sus concepciones, dimensiones, perspectivas y tendencias actuales; y, (d) los principios rectores de la transformación de los programas de postgrado de la UNESR.

#### ***(a) Los principios filosóficos de la UNESR***

La Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) es una institución educativa comprometida con el desarrollo integral y soberano

del país. Su responsabilidad con la nación se enmarca en las transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas que vive Venezuela, de cara a la construcción de una sociedad auténticamente democrática, de igualdad, solidaridad, justicia y soberanía nacional, en sintonía con los principios teórico-filosóficos que desde su fundación forman parte de esta Universidad, que nació bajo la égida del pensamiento y acción del maestro don Simón Rodríguez, centrado en los sustentos de la educación popular (Decreto presidencial N.º 1582, del 24-1-1974).

Otras características que expresan la filosofía de la UNESR son las siguientes:

- Su carácter experimental, a través de la puesta en práctica de nuevos modelos académicos y organizativos.
- Su carácter andragógico, al enfatizar las características del proceso de aprendizaje en el adulto.
- Su carácter participativo, al considerar los logros académicos en función del desarrollo educativo regional, nacional e internacional, reconociendo en los/las participantes sus capacidades para intervenir activamente en todo el proceso educativo.
- Su carácter nacional, relacionado con la presencia de dependencias educativas adscritas a la universidad en todo el territorio del país.

Estos principios exigen hoy, la voluntad común de configurar programas académicos-investigativos como espacios plurales y diversos donde se pongan en juego la identificación de problemas educativos y del área de conocimiento de que se trate y sus modos de abordaje; dando lugar a un caudal simbólico expresado en los plurales y diferenciados discursos que sobre uno u otro aspecto circulan tanto en el mundo universitario como en el mundo social (Téllez, 2012).

### ***(b) Fundamentos epistemológicos de la agroecología***

Los fundamentos epistemológicos de la agroecología nacen de su perspectiva coevolucionista y del cambio de paradigma que se ha venido dando a todo nivel en ciencia y tecnología (Capra, 1998).

La perspectiva coevolucionista plantea la evolución conjunta de la cultura humana y el medio ambiente, lo cual permite la integración de saberes de

forma no subordinada, debido a que los diversos tipos de conocimiento están insertos en una realidad compleja, contradictoria y diversa, constantemente bajo la intervención del ser humano. Desde esta perspectiva la agroecología otorga legitimidad al conocimiento cultural y empírico de los agricultores, argumentando que sus formas de razonamiento puede que no se traduzcan como formas de razonamiento científico, pero “el cómo” y “el qué” entendidos y manejados por ellos, han probado ser aptos para sus sistemas y pueden usarse para comprenderlos (Norgaard y Sikor, 1999).

Argumentos como los citados han originado lo que se ha dado en llamar el “paradigma agroecológico”, el cual plantea desmitificar la existencia del monopolio de la ciencia convencional sobre el conocimiento, mostrando que existen otras formas de conocimiento reconocidas hoy día como válidas, aunque sean producidas fuera de los ambientes académicos (Costa y Borba, 2007).

Desde estos puntos de vista, la agroecología representa un instrumento para superar la visión del racionalismo y el positivismo, bases de la ciencia convencional. En este sentido, incorpora la complejidad, la duda, la incerteza; su pauta es temática y no disciplinaria; además reconoce como válidos los saberes populares, cotidianos y ancestrales. El conocimiento que genera no pretende la universalidad, sino que responde fundamentalmente a lo local.

Entre otras, las reflexiones teóricas que anteceden han conducido a postular para la agroecología su enfoque epistemológico actual, según el cual se considera una ciencia compleja, transdisciplinar y multidimensional, orientada a dar respuesta a los problemas que se suscitan en el agroecosistema, su objeto de estudio. El agroecosistema es al mismo tiempo un lugar físico y un sistema naturaleza-sociedad, en el que existen interacciones entre todos sus componentes físicos, biológicos, socioeconómicos, socioculturales y el impacto ambiental que estos producen. Estas características condicionan las metodologías que deben utilizarse para su estudio.

En consecuencia, en la agroecología se produjo una revisión metodológica para superar la aplicación lineal de la estructura metodológica de las ciencias naturales, incorporando también la estructura metodológica de las ciencias sociales. Este cambio permite postular un pluralismo metodológico para la producción del conocimiento agrario, como parte del enfoque epistemológico actual de la agroecología.

Lo que se pretende es la incorporación de metodologías hasta ahora poco usadas en la investigación agropecuaria, que privilegien no solo el rigor metodológico sino que también promuevan la democratización del conocimiento, la adopción de la investigación participativa, el uso del diagnóstico participativo, el diálogo de saberes, el reencuentro de productores y demás usuarios del conocimiento de forma incluyente y democrática (Campos, 1999). Es decir, establecer una relación entre sujetos con conocimientos diferentes, capaces de articular un tercer nivel de conocimientos. Se trata, entre otras cosas, de la aplicación del “método dialógico”, planteado por Paulo Freire (1970).

En síntesis, la agroecología, con su perspectiva coevolucionista y de pluralismo metodológico, ofrece propuestas de intervención que articulan diferentes enfoques que históricamente han demostrado validez para generar procesos participativos de transformación social y sustentabilidad. Esto brinda al investigador la oportunidad de seleccionar y aplicar esquemas metodológicos y técnicas apropiadas para el abordaje investigativo de la realidad bajo estudio (Norgaard y Sikor, 1999).

### ***(c) Las concepciones, dimensiones, perspectivas y tendencias actuales de la agroecología***

A lo largo de su corta historia, la agroecología ha sido concebida de muy distintas maneras: como una forma de vida sustentada por una manera de interpretar al mundo, a partir de los saberes populares, y a la carga histórica de la propia existencia; un enfoque novedoso para el tratamiento de un corpus de conocimientos proveniente de varias disciplinas; un estilo de hacer agricultura; una práctica productiva; una disciplina científica; una ciencia ambiental; un campo de conocimiento; un movimiento social y un proyecto político, entre otras.

La razón por la cual esto ocurre es que la agroecología constituye una noción, cuyo uso y abuso suele obviar que ella también es una construcción intelectual y, como tal, sujeta a diversas significaciones, interpretaciones y niveles de análisis. No obstante, los procesos naturales, ecológicos, sociales, económicos, políticos y culturales, y otros problemas que se construyen como objetos de estudio en el campo de la agroecología, así como las maneras teórico-metodológicas de abordarlos, plantean la exigencia de dilucidar el carácter, alcances y limitaciones de las concepciones, perspectivas y dimensiones que intentan articular la comprensión de su naturaleza.

Asumir el carácter multidimensional y transdisciplinario de la agroecología implica la comprensión de sus procesos y prácticas, y el papel que en sus configuraciones juegan, de manera articulada, las dimensiones y perspectivas agroecológicas. Estas dimensiones proporcionan a la agroecología un cúmulo de conocimientos y prácticas que hacen posible una apropiación correcta de los recursos naturales para obtener alimentos. Y, aunque estos conocimientos y prácticas están insertos en construcciones culturales más amplias, surgen de la interacción, en el tiempo, de los distintos grupos humanos con la naturaleza; es decir, con sus ecosistemas. Estas dimensiones son: (a) la dimensión ecológica (técnico-productiva), (b) la dimensión política (de transformación socioambiental), (c) la dimensión económica y (d) la dimensión sociocultural.

La *dimensión ecológica* (técnico-productiva) surge de considerar el funcionamiento ecológico de la naturaleza. Por esta razón, se define como la dimensión ecológica. Los aspectos técnico-productivos aparecen cuando un ecosistema natural es artificializado por el hombre y transformado en agroecosistema, los cuales son comunidades de plantas y animales interactuando con su ambiente físico y químico que ha sido modificado para tener acceso a los medios de vida (fibra, combustible y otros productos para el consumo y procesamiento humano).

Por ello, la agroecología adopta el *agroecosistema* como unidad de análisis que nos permite aplicar los conceptos y principios que aporta la ecología para el diseño de sistemas sustentables de producción de alimentos. La manera en que cada grupo humano altera la estructura y dinámica de cada ecosistema supone la consideración de una nueva diversidad —la humana— al introducir en su manejo, la impronta de su propia identidad cultural.

Según la *dimensión política* (de transformación socioambiental), la agroecología se considera una propuesta contrahegemónica ante la agricultura convencional. Desde esta dimensión se constituye en bandera de lucha de los movimientos sociales para enfrentar al agronegocio; transformar el modo de producción, distribución y de consumo capitalista; cambiar la forma de propiedad de la tierra; lograr alianzas entre producción y consumo; campo y ciudad; centro y periferia; proteger las economías locales; y participar en el diseño y ejecución de las políticas locales. La satisfacción de estas aspiraciones solo se conseguirá mediante la articulación de experiencias productivas con proyectos políticos que

procuren la nivelación de las desigualdades generadas en el proceso histórico y que busquen por tanto la transformación social.

Es en su dimensión política donde la agroecología pretende desarrollar su estrategia transformadora; para ello incorpora la perspectiva histórica y la identidad local; es decir, lo endógeno de las distintas redes de experiencias agroecológicas, para, desde sus propias estructuras organizativas, repensar los estilos de desarrollo hasta ahora implementados y establecer propuestas articuladoras desde una perspectiva de sustentabilidad. Estas estructuras organizativas son necesarias para la defensa y control autónomo de sus territorios, los recursos naturales, sistemas de producción y gestión del espacio rural, semillas, conocimientos, entre otros (Calle y Gallar, 2010).

La *dimensión económica* comprende el uso eficiente de bienes y servicios; la distribución equitativa de la producción; el respeto de la capacidad de carga de los límites bio-físico-químicos, a fin de no perjudicar la estabilidad, la continuidad (resiliencia y resistencia) y la producción del agroecosistema (rendimiento sustentable); el uso de los recursos y el consumo; la viabilidad económica y la equidad.

Desde esta dimensión se analiza también la disminución de los costos de producción; el destino de los alimentos considerando un punto de vista distinto al meramente económico, combinando sus valores de uso y mercancía a través de distintas formas de distribución, intercambio y comercialización, incentivando el arraigo y estabilidad de la población campesina e indígena. Por otra parte, se procura la humanización de las relaciones de intercambio, la construcción de circuitos cortos de comercialización, la transformación local de los productos, la valorización de los factores económicos no monetarios (Martínez Castillo, 2011).

Desde la perspectiva de la *dimensión sociocultural*, es posible plantear un conjunto de relaciones de integración local agroalimentaria que parten de la necesidad y/o el interés de trabajar con las comunidades locales en la identificación, diseño, implementación y evaluación de sistemas locales agroalimentarios, desde la identidad sociocultural de cada comunidad como método más adecuado para la resolución de sus problemas y mejorar la calidad de vida dentro de los sistemas socioculturales autóctonos, para favorecer el establecimiento de procesos participativos e integrales; diálogo de saberes; combinación

y complementarización de conocimiento científico, conocimiento popular y conocimiento histórico local; resistencias locales a la violencia que irrespeta los derechos y la dignidad del otro; formas de acción social colectiva; garantizar la territorialidad; potenciar la creatividad y el reconocimiento de la carga histórica de cada comunidad.

Además de las dimensiones mencionadas, el pensamiento agroecológico actual reconoce otras dimensiones (o perspectivas). Algunas de ellas son: la perspectiva histórica, la perspectiva ambiental, la perspectiva tecnológica y la perspectiva ética. Las dimensiones y perspectivas mencionadas en los párrafos precedentes ofrecen aportes enriquecedores para la comprensión integral de la compleja red de inter-relaciones que tienen lugar en los procesos naturales, ecológicos, sociales, económicos, políticos y culturales que forman parte de los objetos de estudio de la agroecología.

El análisis crítico de las referidas concepciones, perspectivas y dimensiones ha venido generando un “pensamiento agroecológico” que considera a la agroecología como un enfoque complejo, multidimensional y transdisciplinario en sí mismo, y como una alternativa privilegiada para emprender la construcción de modelos políticos de desarrollo que apunten a una mejor interacción entre las sociedades y los ambientes naturales. Este enfoque complejo, multidimensional y transdisciplinario permite estudiar los procesos naturales, ecológicos, sociales, económicos, políticos y culturales de manera integrada, mediante la incorporación de los avances y métodos de otros campos de conocimiento en torno al concepto de agroecosistema, visto como un sistema socioecológico que permite establecer procesos de diálogo entre los saberes, los conocimientos ancestrales, populares y científicos y, por lo tanto, romper con el paradigma de la ciencia y la agricultura convencionales.

#### ***(d) Los principios rectores del programa***

Los principios rectores que sustentan el programa de Maestría en Agroecología se fundamentan en los postulados del paradigma emergente de la Educación Universitaria y en disposiciones normativas emanadas de los entes que rigen la educación en Venezuela. Estos principios rectores son los siguientes: educación inclusiva, formación integral, complejidad y transdisciplinariedad, privilegio de lo colectivo, ambiente y desarrollo sustentable, educación como proceso dialógico y transformador, apertura, flexibilidad y dinamismo curricu-

lar. Tales principios están descritos en el documento “Bases para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR” (Castellano y otros, 2011).

### **La investigación en el Programa de Maestría en Agroecología**

De acuerdo con Sevilla Guzmán (2009), la investigación agroecológica está enmarcada en el pluralismo transdisciplinar y en el enfoque pluriepistemológico, los cuales permiten la comprensión y el estudio de los agroecosistemas, y abordar los fenómenos desde la complejidad y la multidimensionalidad. Desde este punto de vista, aparecen en la investigación agroecológica tres niveles de indagación: la ecológico-productiva, la socioeconómica de acción local; y la sociopolítica de transformación social. Estas perspectivas no son mutuamente excluyentes sino que se solapan con un carácter acumulativo que permite una indagación-acción cada vez más profunda de y en la realidad (Sevilla Guzmán, 2009: 4).

Desde estas perspectivas, los métodos y técnicas utilizados difieren según el nivel de análisis en que nos encontremos; es decir, según el “espacio de realidad” que fijemos para desarrollar nuestra investigación (óp. cit. p. 4).

La investigación agroecológica a que se refiere Sevilla Guzmán (2009) concuerda con la concepción de la investigación que promueve la UNESR, desde sus programas de postgrado. En este sentido, las actividades de investigación en la Maestría en Agroecología se asumen desde un contexto ecológico, social, económico y cultural, en interacción con agricultores/as donde se incorpora el diálogo de saberes y se reconocen las prácticas locales, tradicionales o indígenas con un enfoque sustentable. Por ello, el programa privilegia la investigación participativa transformadora, como un camino para la búsqueda de soluciones integrales, viables y novedosas para atender los problemas del agro venezolano con la participación activa de las comunidades. Se promueve también el respeto a la identidad cultural y la organización social de la producción, que permita el ejercicio pleno del derecho de los venezolanos de producir su propio alimento, en condiciones saludables y socialmente justas, para superar la pobreza; y lograrlo en armonía con la naturaleza.

Desde el punto de visto organizativo, la investigación en el programa atiende a las consideraciones y disposiciones que al respecto contienen los documentos “Bases para la transformación de los programas de postgrado de la UNESR” (Castellano y otros, 2011) y en el Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR (2011). En consecuencia, asume la concepción institucional de la investigación y,

por consiguiente, propicia la investigación colectiva de facilitadores/as y participantes y de estos con las comunidades, a fin de dar respuesta a la demanda social de conocimientos, para ayudar a resolver problemas concretos del agro venezolano.

Asimismo, esta Maestría acoge la organización y estructuración de la investigación auspiciada por la Universidad en: programas, líneas, proyectos, grupos y redes de investigación. Sin embargo, las estructuras organizativas que funcionan actualmente en el programa son: programas, líneas y proyectos de investigación. Las estructuras organizativas mencionadas están descritas en el documento “Bases para la transformación de los programas de postgrado de la UNESR” (óp. cit.).

### **Programas y líneas de investigación que sustentan el programa**

Las líneas de investigación, asociadas a este programa de Maestría, están relacionadas con los propósitos de dicho programa, los ejes de formación, sus componentes y sus objetivos. Pues desde ellas se aspira promover el logro de los propósitos y compromisos del programa de Maestría en Agroecología, así como la interacción de la Universidad con las comunidades de su entorno, para activar estudios y propuestas de soluciones plausibles a problemas de índole agroecológico y para socializar, a través de diversos medios, los conocimientos producidos. Las líneas de investigación permiten a los participantes someter a debate sus avances de investigación y el manejo argumentativo para la presentación y defensa de sus planteamientos.

La Maestría en Agroecología cuenta con cuatro (4) programas de investigación denominados “Agroecología para el desarrollo sustentable en el trópico”, “Opciones biotecnológicas orientadas hacia los sistemas de producción agrícola”, “Ambiente, ecología y biología natural y aplicada” y “Manejo sustentable de la producción animal en el trópico con visión agroecológica”, los cuales agrupan quince (15) líneas de investigación en funcionamiento, dispuestas para acoger, apoyar e impulsar el desarrollo de los proyectos de investigación de facilitadores y participantes.

### **Los proyectos de investigación en el programa**

Constituyen propuestas y acciones investigativas relacionadas con áreas temáticas vinculadas al programa y con la elaboración y desarrollo del proyecto de investigación de los participantes, conducente a su trabajo de grado. En

este sentido, el plan de estudio del programa de Maestría incluye, con carácter obligatorio, la realización de al menos cuatro (4) fases del Proyecto de Investigación. Estas fases constituyen cuatro unidades curriculares (Proyecto de Investigación fase I, II, III, y IV) obligatorias y consecutivas.

El participante desarrolla su Proyecto de Investigación a partir de un anteproyecto previamente aprobado, el cual, como se ha dicho, conduce a la construcción de su trabajo de grado. El desarrollo de este Proyecto de Investigación representa un proceso continuo (su división en fases es solo didáctico-administrativa), cuya ejecución se apoya en la línea de investigación al cual está adscrito y en los aportes de las unidades curriculares que conforman el plan de estudios de la Maestría. Durante este proceso, el Proyecto de Investigación se va modificando y recreando como construcción de un campo de problematización, para ofrecer aportes significativos a la respectiva área de estudio o de conocimiento. En el *gráfico N.º 1* se ilustra el proceso que conduce desde el anteproyecto de investigación hasta el trabajo de grado.



*Gráfico N.º 1.* Proceso de elaboración del trabajo de grado. Modificado de: Salazar, I., Beyer, W., Navas, A., Escalona, F., García, A., Pérez, R. y Leal, G. (2011). Propuesta de Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas. UNESR, Decanato de Educación Avanzada.

## **Organización curricular del programa**

En concordancia con lo establecido, tanto en el documento “Bases para la transformación de los programas de postgrado de la UNESR” (Castellano y otros, 2011), como en el Reglamento General de Estudios Avanzados de la UNESR (UNESR, 2011), la organización curricular de este programa incluye: una caracterización general del currículo, los elementos que la integran (ejes de formación y sus componentes, y unidades curriculares del programa), el plan de estudio y los programas sinópticos de cada una de las unidades curriculares que lo conforman.

Desde esta perspectiva, es importante subrayar que el diseño curricular del programa se asume como un proceso inacabado, vivo, integrado y complejo, en constante transformación, que reúne dialécticamente lo epistemológico, lo sociocultural, lo ético-político y los campos del conocimiento atinentes a cada programa de postgrado, y articula los tres procesos académicos fundamentales de la Universidad, que llamaremos formación, creación intelectual e interacción con la sociedad (Castellano y otros, 2011: 59).

Con tales propósitos, siguiendo las pautas contenidas en el documento “Bases para la transformación de los programas de postgrado de la UNESR” (óp. cit.), el currículo se organiza mediante ejes de formación y sus componentes, y unidades curriculares; los cuales se describen también en el documento citado.

## **Síntesis del plan de estudio del programa de Maestría en Agroecología**

El plan de estudio de este programa de Maestría en Agroecología tiene una carga crediticia de cuarenta y dos (42) unidades crédito, distribuidas en quince (15) unidades curriculares que incluyen los ejes de formación: (a) epistemológico-metodológico, (b) sociocultural y ético-político, y (c) teórico e investigativo en el campo de la agroecología.

Las unidades curriculares que conforman el presente plan de estudios son las siguientes: Once (11) seminarios: ocho (8) obligatorios y tres (3) electivos; y cuatro (4) fases de desarrollo del Proyecto de Investigación. En la descripción de cada unidad curricular se incluye información precisa sobre el nombre, unidades crédito, justificación, descripción, objetivos, contenidos, estrategias de aprendizaje, estrategias de evaluación y bibliografía.

Estas unidades curriculares se han diseñado en concordancia con los propósitos y objetivos del programa, el perfil del egresado que se desea formar, las políticas establecidas por el Estado, en el área de la agroecología, así como con las políticas institucionales, y ofrecen contenidos y experiencias formativas tendientes a lograr una sólida formación teórico-conceptual, práctica e investigativa en agroecología.

Las unidades curriculares en referencia constituyen un todo integrado donde se abordan conocimientos, valores, prácticas y áreas de problematización propias de la agroecología. En ellas están presentes los tres ejes de formación y sus componentes; sin embargo, dependiendo de la naturaleza de la unidad, predomina uno de ellos. Las unidades curriculares obligatorias y electivas tributan a los proyectos de investigación identificados como fases I, II, III y IV, los cuales constituyen la columna vertebral de la formación de los agroecólogos que egresan de este programa de Maestría. En el *Cuadro N.º 1* se ofrece un resumen del plan de estudio del programa

*Cuadro N.º 1.* Unidades curriculares obligatorias, sus ejes de formación predominante y las unidades crédito asignadas

UNIDAD CURRICULAR	EJE DE FORMACIÓN PREDOMINANTE	UNIDADES CRÉDITO
Proyecto de Investigación: Fase I	Teórico e investigativo	3
La crisis de la episteme moderna y la emergencia de nuevas perspectivas epistemológicas	Epistemológico y metodológico	3
Principios y procesos agroecológicos	Teórico e investigativo	3
Proyecto de Investigación: Fase II	Teórico e investigativo	3
Venezuela y América Latina en el contexto de la geopolítica internacional contemporánea	Sociocultural y ético-político	3
La agricultura en los ecosistemas tropicales	Teórico e investigativo	3
Seminario Electivo I (*)	Epistemológico y metodológico	2
Proyecto de Investigación: Fase III	Teórico e investigativo	3
Manejo agroecológico de suelos, agua y biota	Teórico e investigativo	3

Sistemas de producción agroecológicos	Teórico e investigativo	3
Seminario electivo II (*)	Sociocultural y ético-político	2
Proyecto de Investigación: Fase IV	Teórico e investigativa	3
Manejo agroecológico de enemigos naturales de los agroecosistemas	Teórico e investigativo	3
Organización social de la producción	Sociocultural y ético-político	3
Seminario electivo III (*)	Teórico e investigativo	2

(\*) Los seminarios electivos se seleccionarán, uno por cada eje de formación predominante, de las listas que incluyen en el texto.

### **Unidades curriculares electivas por eje de formación predominante**

Las unidades curriculares electivas indicadas en cada eje de formación predominante se ofrecerán atendiendo a las siguientes opciones:

#### ***Eje de formación epistemológica y metodológica***

- Métodos de investigación cualitativa aplicados a la agroecología.
- Métodos de investigación cuantitativa aplicados a la agroecología.

#### ***Eje de formación sociocultural y ético política***

- Certificación agroecológica y comercio justo.
- Consumo responsable.
- Ecología humana.
- Economía social y ecológica.
- Herramientas para el acompañamiento y la dinamización de procesos de transformación social.
- Turismo sustentable y agroecología.
- Ecología política.
- Etnoecología.

#### **Eje de formación teórico-investigativo**

- Innovaciones tecnológicas para la agricultura sustentable.

- Procesos de conversión agroecológicos.
- La agroecología en Venezuela.
- Manejo agroecológico de recursos forrajeros en el trópico.
- Manejo agroecológico de suelos tropicales.
- Sistemas agroecológicos de producción animal.

El plan de estudio se desarrolla también a través de distintas experiencias educativas, incluidas en el diseño como estrategias de aprendizaje, tales como: exposiciones por parte de los facilitadores y los participantes, sustentadas en el análisis crítico de textos seleccionados. Tales exposiciones y las discusiones que ellas generen han de realizarse como diálogo de saberes y experiencias que abran espacios a procesos de sensibilización hacia el cultivo del pensamiento crítico y el compromiso social y ético; conversatorios con profesores invitados de la UNESR y de otras universidades; trabajos de campo en explotaciones agrícolas-ganaderas, comunidades, estaciones experimentales<sup>5</sup> y otros espacios de interés agroecológico; ejercicios prácticos para la aplicación de métodos, técnicas y procedimientos propios de los sistemas de producción agroecológicos; participación en seminarios, foros, discusiones grupales, exposiciones, relacionadas con las manifestaciones identitarias y culturales del venezolano, vinculadas con las prácticas agropecuarias sustentables.

---

<sup>5</sup> La UNESR posee cuatro estaciones experimentales: “Santa Ana”, “Cataurito”, “La iguana” y “Río Negro”, localizadas en los estados Carabobo, Aragua, Guárico y Miranda, respectivamente.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calle, A. y Gallar, D. (2010). *Agroecología política: transición social y campesinado*. III Congreso Latinoamericano de Sociología Rural - ALASRU. Del 15 al 19 de noviembre de 2010, en Porto de Galinhas, Pernambuco, Brasil.
- Campos, A. (1999). Investigación participativa: reflexiones acerca de sus fundamentos metodológicos y sus aportes al desarrollo social. En: *Cuadernos de Agroindustria y Economía Rural*, n.º 24, pp. 129-146.
- Capra, F. (1998). *La trama de la vida: una nueva perspectiva de los sistemas vivos*. Barcelona: Anagrama.
- Castellano, M., Navas, A., Salazar, I., Ledezma, M. y Wagner, M. (2011). *Bases para la transformación de los programas de postgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Caracas: Decanato de Educación Avanzada.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial (Ext) N.º 5453, marzo, 3, 2000.
- Costa, J. y Borba, M. (2007). Límites e posibilidades da agroecología como base para sociedades sustentáveis. En: *Base Ecológica*, texto 3.
- Decreto Presidencial N.º 1582, del 24-1-1974.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación, en: *La educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XX.
- Ley del Plan de la Patria. Segundo Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2013-2019.
- Martínez Castillo, R. (2011). Agroecología y sus dimensiones varias. *CoRis: revista de ciencias sociales y humanidades*. Vol. 6, núm. 1.

Norgaard, R. y Sikor, T. (1999). Metodología y práctica de la agroecología. En: Altieri, M. (1999). *Agroecología. Bases científicas para una agricultura sustentable*. Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.

Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013.

Proyecto Nacional Simón Bolívar 2007-2013.

Queirós, F. (2009). *Impactos de la Revolución verde, agricultura convencional*. COEDUCA. Disponible en: [http://www. Ecocomunidad.org.uy/coeduca/artic/](http://www.Ecocomunidad.org.uy/coeduca/artic/)

Salazar, I., Beyer, W., Navas, A., Escalona, F., García, A., Pérez, R. y Leal, G. (2011). *Propuesta del Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas*. UNESR, Decanato de Educación Avanzada.

Sevilla Guzmán, E. (2009). La agroecología como estrategia metodológica de transformación social. En *Agroecología y gestión de ambientes rurales* (2009). Disponible en: <http://agroeco.org/brasil/material/EduardoSevilla-Guzman.pdf>.

Téllez, M. (2012). *Propuesta de Doctorado en Estudios Sociales y Políticos de la Educación*. Documento revisado y corregido por la Comisión Central de Transformación Curricular del Decanato de Educación Avanzada, sometido a la consideración del Consejo Directivo de la UNESR, para su aprobación.

UNESR. Decanato de Educación Avanzada. (2011). Reglamento General de Educación Avanzada de la UNESR: Autor.

# **Formación de docentes en Didáctica de las Matemáticas desde una visión transformadora**

*Walter Beyer (Asesor)<sup>1</sup>*  
*Iluska Salazar (Coordinadora)<sup>2</sup>*  
*Antonio Navas<sup>3</sup>*  
*Aníbal García<sup>4</sup>*  
*Freddy Escalona<sup>5</sup>*  
*Gabriel Leal<sup>6</sup>*  
*Raúl Pérez<sup>7</sup>*

---

<sup>1</sup> Licenciado en Matemáticas de la Universidad Central de Venezuela. Maestría en Educación mención Enseñanza de la Matemática en el (IPC, UPEL) Dr. en Educación (UCV). Profesor Jubilado de la UNA. Prof. de Postgrado (IPC-UPEL). Investigador activo con libros publicados en el área de Matemáticas y artículos publicados en revistas nacionales e internacionales. Tutor de diversos Trabajos de Grado de maestría. Miembro fundador del Grupo de Investigación y Difusión en Educación Matemática (GIDEM) Co-autor del diseño curricular de la especialización en Didáctica de las Matemáticas Unesr (2013).

<sup>2</sup> Profesora de Matemática y Tecnología Educativa egresada del Instituto Pedagógico de Caracas. Especialista en Evaluación Educativa (UPEL) Especialista en Metodología de la Investigación (URU). Magister en Ciencias de la Educación (UPEL). Dra. en Ciencias de la Educación (UNESR). Profesora Titular Jubilada Unesr. Ex Vicerectora Académica de la Unesr. PEII Nivel B. Autora del libro *La Evaluación de los Aprendizajes desde el Paradigma de la Complejidad* (2010), y Simón Rodríguez. Educador Militante por la Emancipación de los Pueblos (2012) Ha publicado artículos en Revistas especializadas y ha sido ponente en eventos nacionales e internacionales. Co-autora del diseño curricular de la especialización en Didáctica de las Matemáticas Unesr (2013)

<sup>3</sup> Profesor de Biología y Química egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas, Venezuela (1970). Master en Ciencias, otorgado por la Illinois State University, Estados Unidos de Norteamérica (1974). Profesor titular jubilado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Coordinador de la comisión diseñadora de la Maestría en Agroecología y co-autor del diseño curricular de la especialización en Didáctica de las Matemáticas, ambas de la UNESR. Miembro de la Comisión Central para la Transformación de los Programas de Postgrado de la UNESR.

<sup>4</sup> Profesor de Matemática y Física (UPEL-IPC), Maestría en Enseñanza de la Física (UPEL -IPC), Maestría en Educación Robinsoniana (UNESR), Coordinador Docente mención Matemática (UNESR-Palo Verde). Co-autor del diseño curricular de la especialización en Didáctica de las Matemáticas.

<sup>5</sup> Dr. en Educación (UFT). Especialista en Matemáticas (UCV). Profesor de Postgrado (UNESR). Co-autor del diseño curricular de la especialización en Didáctica de las Matemáticas.

<sup>6</sup> Lic. En Física (Universidad de Concordia, Montreal, Canadá). Lic. en Educación (UNA, Caracas). Especialista en Evaluación y Planificación (CIPPS, Caracas). Profesor de Física y Matemáticas de Educación Media. Facilitador de Enseñanza de las matemáticas en la licenciatura en Educación Matemática (UNESR). Co-autor del diseño curricular de la especialización en Didáctica de las Matemáticas

<sup>7</sup> Dr. en Ciencias de la Educación (UNESR). Profesor de Matemáticas (IPC). Profesor de Postgrado y grado. Co-autor del diseño curricular de la especialización en Didáctica de las Matemáticas Unesr (2013).

---

## RESUMEN

En este artículo se exponen los aspectos fundamentales que sustentan el Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas (PEDM), diseñado y presentado por la Comisión designada por el Decanato de Educación Avanzada de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) en el marco del proceso de transformación del postgrado, en sintonía con las políticas educativas establecidas por el Estado venezolano, particularmente en lo que respecta a la formación de docentes en el campo de las matemáticas.

**Palabras clave:** Didáctica de las matemáticas, Formación de docentes, Proyectos didácticos transformadores.

## ABSTRACT

In this paper the fundamentals that underpin the Program of Specialization in Didactics of the Mathematics (PEDM), designed and presented by the Commission designated by the Dean of Advanced Education of the Simón Rodríguez National Experimental University (UNESR) in the frame of the process of transformation of the postgraduate education, in line with the educational politics established by the Venezuelan State, particularly in regard to teacher education in the field of the mathematics.

**Keywords:** Didactics of the mathematics, Teacher training in the field of mathematics, Didactic transformers projects.

## Introducción

Venezuela, en la entrada de este siglo, transita un cambio de época, que se caracteriza por la emergencia de nuevas relaciones de poder a favor de las grandes mayorías, con significativas implicaciones en lo social, político y económico. Sus inicios los marca la promulgación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), y mantiene su avance continuo en la conquista de una sociedad de igualdad, justicia y paz. En contraste, el sistema-mundo capitalista atraviesa por una crisis estructural que afecta negativamente la economía y las condiciones de vida y trabajo de sus habitantes.

Este cambio de época convoca a la transformación del modelo de sociedad sustentado en la lógica del capital que ha predominado por décadas, generando condiciones de desigualdad, pobreza y exclusión. Particularmente en lo educativo, este modelo se manifestó en aspectos como: la imposición de sistemas de selección, la tendencia a la privatización de la educación, y la aplicación de planes y programas de estudio dirigidos a fortalecer una visión individualista del ser humano, así como una visión fragmentada de la realidad.

En este contexto los sectores mayoritarios de la población, hasta entonces excluidos, vienen asumiendo un papel protagónico en la construcción de la nueva sociedad, desplegando su participación en contextos comunitarios, laborales y productivos, mediante su organización en diversas expresiones orgánicas, vinculadas con las instituciones del Estado para la edificación de una nueva institucionalidad.

Por su parte, la educación formal se ha expandido de manera significativa en los últimos trece años, con un incremento de la matrícula en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo, al mismo tiempo que se ha iniciado un proceso de transformación de los currículos, profundizando los vínculos de las instituciones educativas con las comunidades, desde una visión emergente, colectiva y transformadora.

Sumándose a lo señalado, la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR) asumió la transformación de los estudios de postgrado, y en este contexto se aboga por enfoques educativos orientados hacia el desarrollo de conocimientos, prácticas y valores desde una mirada integral, interdisciplinaria, dialógica, contextualizada, que ahonde en la formación del pensamiento crítico y reflexivo de quienes participen en este proceso; que privilegie lo colectivo, nuestra identidad como pueblo, el reconocimiento de nuestra historia, las posibilidades y potencialidades investigativas y el desarrollo de propuestas y proyectos que aporten conocimientos y soluciones a los diversos problemas del entorno, del país y de Nuestra América.

Dentro de este contexto y en este tenor se emprendió el diseño de la Especialización en Didáctica de las Matemáticas, a fin de contribuir con la actualización y consolidación de un docente con potencialidades cognitivas y formación ética como facilitador del aprendizaje matemático, comprometido con una praxis pedagógica abierta, flexible, constructiva, colectiva y crítica, en relación estre-

cha con la comunidad, con participación plena para cimentar una nueva ciudadanía. Esta propuesta fue realizada por un colectivo de docentes-investigadores que aspiran ofrecer una alternativa de formación integral y transformadora de la praxis educativa en el campo de la Didáctica de las Matemáticas (DM)<sup>8</sup>.

## Justificación

En primer término, esta propuesta se asienta firmemente en los lineamientos estratégicos y objetivos nacionales contenidos en el *Plan de la Patria: Segundo plan socialista de desarrollo económico y social de la nación* (2013-2019), entre los que citamos:

Continuar garantizando el derecho a la educación con calidad y pertinencia, a través del mejoramiento de las condiciones de ingreso, prosecución y egreso del sistema educativo [...]. Impulsar la transformación universitaria y la formación técnico-profesional, para su vinculación con los objetivos del proyecto nacional [...] (Segundo plan socialista de desarrollo económico y social de la nación, 2013-2019: 13).

Otro elemento a tomar en consideración es el acuciante problema de la escasez de docentes de Matemática que viene arrastrando el país, situación que actualmente confronta un buen número de países de nuestra región y que amerita —por su extrema gravedad y por el impacto social que acarrea— la conjunción de esfuerzos entre diversos entes e instituciones para abordar dicho problema e ir produciendo soluciones.

En lo sustantivo, es conveniente destacar, además, la necesidad de introducir cambios significativos en el proceso de enseñanza↔aprendizaje de las Matemáticas, el cual ha estado signado en nuestro sistema educativo (abarcando el trabajo diario del aula, los programas, los textos, la formación docente) por un modelo caracterizado por el formalismo y el énfasis en los algoritmos y el cálculo, basado en la memorización y con una ausencia notoria de situaciones de aprendizaje que promuevan la capacidad crítica del estudiante, la interrelación de las Matemáticas con otras disciplinas y la capacidad de razonamiento matemático, entre otros elementos importantes.

---

<sup>8</sup> En el presente documento se acoge el punto de vista de Godino (1991), quien considera como sinónimos las expresiones “Educación Matemática” (EM) y “Didáctica de las Matemáticas” (DM), las cuales se emplearán indistintamente.

Además, se advierte la acendrada creencia de que las matemáticas carecen de vínculo con lo social y con lo político. Por ello, usualmente las matemáticas son presentadas en las instituciones de formación de docentes como una ciencia neutra, carente de valores e, incluso, son utilizadas como un selector social. En razón de lo señalado, este programa incorporará en su desarrollo los aspectos ético-políticos y los valores asociados con la matemática y su didáctica.

Otro factor presente en el modelo educativo tradicional de las matemáticas es la tendencia acentuada de concebir el proceso de enseñanza↔aprendizaje en forma meramente individual, cuando debe involucrar igualmente los procesos de socialización del conocimiento. Esto viene unido a que, a pesar de que el desarrollo de las matemáticas está altamente integrado al de la cultura, generalmente su enseñanza↔aprendizaje se produce de manera descontextualizada, impersonal y basada exclusivamente en textos. Ante esto, es necesario presentar un modo de enseñanza↔aprendizaje relacionado con el mundo real y enraizado en el contexto sociocultural y político.

Cabe resaltar que las instituciones de formación docente, en sus currículos, ofrecen poco espacio para tratar en su multidimensionalidad las dificultades del proceso de enseñanza↔aprendizaje de las matemáticas y en muchos casos no proporcionan las herramientas adecuadas para el diseño y aplicación de soluciones a esta problemática. En consecuencia, se acude a explicaciones simplistas en torno a los problemas de aprendizaje y bajo rendimiento de los estudiantes, aunado a un apego a la tradición y a la resistencia al cambio.

En general, las instituciones de formación docente en el área, en el pregrado, no preparan a sus egresados para atender la diversidad y vulnerabilidad de ciertos grupos humanos, como las comunidades indígenas o las personas con alguna discapacidad, entre otros. Tampoco en el postgrado se ha hecho énfasis en estos aspectos de acuerdo con el ordenamiento jurídico y las políticas de inclusión del Estado venezolano. El Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas de la UNESR que proponemos toma muy en cuenta este aspecto.

En cuanto a los estudios de postgrado, un trabajo de investigación realizado por Serres, educadora matemática, concluye, en referencia a los programas de maestría en Educación Matemática existentes para ese entonces en el país, que “si bien estos postgrados han contribuido a que los docentes se formen y

continúen su desarrollo profesional, ascendiendo dentro del sistema universitario, **han influido de manera mínima en el fortalecimiento del área**<sup>9</sup> (Serres, 2004, p. 101). Agrega además que “si se compara a los PPEM [Programas de Postgrado en Educación Matemática] de Venezuela con el estado en que está la educación matemática en el mundo, **lo que se hace aquí no es Educación Matemática**”<sup>10</sup> (óp. cit., p. 101).

Lo antes señalado indica que la actual oferta de postgrados, referidos a Didáctica de las Matemáticas, tiene poca pertinencia en relación con la problemática del área en nuestro país. En este sentido, el Programa de Especialización en DM propuesto por la UNESR constituirá una alternativa novedosa entre la gama de ofertas existentes, tanto en lo que concierne a los contenidos ofrecidos en las distintas unidades curriculares (UC) como en las estrategias de enseñanza↔aprendizaje que desplegarán profesores, facilitadores y participantes de dicho Programa. Todo esto estará enmarcado dentro del campo de la DM.

Asimismo, Beyer indica un conjunto de debilidades presentes en los programas de Maestría en EM que se dictan en el país, muchas de las cuales aún persisten; entre estas pueden señalarse la fragmentación del currículum, notándose una separación artificial entre los componentes de especialidad y pedagógico; siendo, además, este último de carácter generalista y muy alejado de la DM. Asimismo, Beyer y Serres coinciden en el escaso énfasis de los programas de postgrado en el estudio propiamente dicho de la EM (Beyer, 2010; Serres, 2004).

En referencia a estos últimos señalamientos es de destacar que el Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas de la UNESR pretende superar esta fragmentación curricular así como también servir de modelo para el diseño en el país de otros programas de postgrado de corte novedoso.

### **Propósito del Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas**

Propiciar una cultura en Didáctica de las Matemáticas que permita superar la visión simplificadora, mecanicista, verbalista e instrumentalista de la enseñanza↔aprendizaje de las Matemáticas, para contribuir con el mejoramiento

---

<sup>9</sup> negrillas añadidas.

<sup>10</sup> negrillas añadidas.

to de este complejo proceso en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano y favorecer las políticas de inclusión social, los planes y proyectos del Estado venezolano en la búsqueda de una educación liberadora.

### **Sustentos epistemológicos y metodológicos del Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas**

La propuesta de formación de docentes en Didáctica de las Matemáticas desde una perspectiva transformadora expresada en el Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas reúne dialécticamente lo epistemológico, lo sociocultural, lo ético-político y los campos del conocimiento matemático, como una contribución a la transformación necesaria de la educación matemática en Venezuela. Estos aspectos se desarrollan en concordancia con los tres ejes de formación que se articulan como un todo en el diseño del programa, como una alternativa para garantizar la formación integral de los participantes (UNESR, 2011).

Asimismo, se desarrollan los principios educativos del programa atendiendo a lo expuesto en el documento “Bases para la transformación de los programas de posgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez” (UNESR, 2011), el cual considera para la formación de postgrado los siguientes principios: Educación inclusiva, integral, compleja y transdisciplinaria; privilegio de lo colectivo; ambiente y sustentabilidad; educación dialógica y transformadora; calidad académica e innovación; diversidad paradigmática; reconocimiento de saberes; modelo constructivista social y desarrollo endógeno.

Se trata de propiciar una cultura en Didáctica de las Matemáticas que permita superar la visión simplificadora, mecanicista, verbalista e instrumentalista de la enseñanza↔aprendizaje de las Matemáticas, para contribuir con el mejoramiento de este complejo proceso en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Los elementos que se expondrán seguidamente, tanto de las matemáticas como de la educación matemática, sirvieron de sustento para la adecuada selección del conjunto de saberes matemáticos y del conjunto de saberes de la educación matemática que fueron incorporados en cada uno de los componentes del programa.

## **En lo epistemológico**

Se asumió una perspectiva epistemológica plural, que se sustenta en el reconocimiento de distintas miradas en torno a la relación de la enseñanza↔aprendizaje de las matemáticas y de su didáctica en particular, pero no en un falso eclecticismo, porque al decir de Bhaskar (2003) se han de “evitar tanto los errores de un crudo determinismo [así como] un eclecticismo indiferenciado” (p. 1), lo cual se traduce en no atarse dogmáticamente a una postura epistemológica específica, sino en tomar aquellos elementos epistemológicos de diversas fuentes, que armonicen entre sí y que permitan —en nuestro caso— considerar las particularidades propias de la disciplina matemática y de su didáctica, su vinculación con el desarrollo científico-tecnológico, sus múltiples aplicaciones en diversas facetas del mundo y de la sociedad circundantes, atendiendo además a sus implicaciones socioculturales, a su desarrollo histórico, a los aspectos axiológicos asociados y que ello dé cabida al proceso de alfabetización matemática, condición necesaria para el ejercicio pleno de la ciudadanía integral de nuestro pueblo; pero, especialmente, que podamos conformar una Didáctica de las Matemáticas a tono con los preceptos epistemológicos propuestos, siguiendo también las líneas generales establecidas por la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, en el proceso de transformación de los programas de postgrado expuestas en el documento “Bases para la transformación de los programas de posgrado” (UNESR, 2011).

Se destaca la necesidad de considerar las bases epistemológicas que sostienen el conocimiento matemático y aquellas que corresponden al conocimiento didáctico, las cuales deben entrelazarse y combinarse en forma no antagónica, sino complementaria.

En consecuencia, en la Educación Matemática coexisten e interactúan dos epistemologías, referidas a dos disciplinas diferentes: Matemáticas y Educación Matemática, estando la segunda referida al conocimiento sustantivo de la primera, lo cual hace que también la epistemología de esta influya sobre la segunda.

Al respecto se asume lo expuesto por Beyer y otros (2013) al señalar que esta posición la comparte buena parte de la comunidad de educadores matemáticos, como lo hacen, entre otros autores, Sierpinska & Lerman (1996) y Ruiz y Chavarría (2003). Estos últimos afirman:

Para empezar, debe decirse que existe una clara distinción entre lo que son epistemologías de las matemáticas y aquellas de la Educación Matemática, como las diferencias entre matemáticos y educadores de las matemáticas. En relación con las matemáticas, por ejemplo, la epistemología buscaría explicar cuáles son los procesos de construcción matemática, la vinculación entre las construcciones subjetivas, conocimiento objetivo por validación de la comunidad científica y aquel

los procesos de comunicación socioculturales, el significado de las construcciones matemáticas en la sociedad como constructos teóricos, etc. El componente educativo en la Educación Matemática genera una perspectiva totalmente diferente para los estudios de corte epistemológico (Ruiz y Chavarría, 2003: 2).

Adicionalmente es de destacar que, en principio, tanto los ámbitos de formación como de ejercicio profesional del matemático y del educador matemático son diferentes, los cuales implican una preparación y currículos distintos. Más aún, tampoco existe dentro de cada una de estas disciplinas —y muy particularmente dentro de la EM— una estandarización en lo que concierne a cuál debe ser su formación. No obstante, la preparación académica de un educador matemático, sea que se le forme para el ejercicio docente o para la investigación, **requiere de un componente matemático** el cual —en muchas oportunidades— está disociado del componente didáctico, originando un currículum “sumativo”, basado en el agregado y mera superposición de ambos componentes (el matemático y el pedagógico), careciendo por tanto de la necesaria integración, complementariedad y de la síntesis dialéctica necesaria entre ambos, produciendo un profesional con conocimientos seccionados, dispersos, distribuidos en compartimentos estancos.

Sin embargo, hay que aclarar que los puntos de contacto son muchos entre ambos campos del saber y, de hecho, la mayoría de los matemáticos ejercen funciones docentes.

Además, es necesario considerar la existencia de dos contextos para el conocimiento matemático: un contexto de descubrimiento y un contexto de justificación, formando ambos parte de la epistemología, y teniendo cada uno de ellos implicaciones didácticas particulares y bien precisas. La consi-

deración del contexto de descubrimiento para el conocimiento matemático introduce lo experimental, lo intuitivo, lo inductivo y las conjeturas dentro de las matemáticas; Esto da lugar a la presencia natural de aspectos socio-culturales y de tipo psicológico dentro del diseño del currículo y además, es pertinente con el Eje social-cultural-ético-político, mediante el cual se incorpora como parte de la formación de un especialista en Didáctica de las Matemáticas el ejercicio crítico de la democracia y de la ciudadanía (Beyer y otros, 2013, p. 53).

Por su parte, el contexto de justificación hace referencia a las actividades y procesos en los que el estudiante emplea argumentos matemáticos para validar los enunciados, alude a una serie de procesos racionales que emplean los científicos para probar la validez de sus hipótesis o teorías ante la comunidad científica: experimentos, razonamientos lógico-matemáticos, demostraciones, argumentaciones, entre otros. Ambos contextos son necesarios y se complementan en el proceso de formación del pensamiento matemático.

Se advierte que la incorporación de los aspectos socioculturales e históricos vinculados con las matemáticas no debe ser óbice para que otros aspectos importantes, como lo son la abstracción y la generalización, estén presentes en el proceso de enculturación; sino todo lo contrario: los primeros han de ser el punto de partida y la justificación para la existencia de los segundos. Asimismo, la incorporación de las aplicaciones y los procesos de matematización se desarrollan como partes de un proceso más general: el de enculturación.

Tal como lo refiere Bishop (1999):

es necesario crear una nueva concepción de las matemáticas que reconozca y al mismo tiempo demuestre su relación con la cultura —la noción de matemáticas como producto cultural, las actividades sociales y relacionadas con el entorno que estimulan conceptos matemáticos, los valores subyacentes a las matemáticas (p. 2).

Los aportes de Poincaré, Piaget y Bachelard son considerados de interés por cuanto estas concepciones surgieron como una alternativa a los enfoques euclídeos o fundacionalistas (logicismo, formalismo e intuicionismo) y proporcionan además el sustento epistemológico que permite la incorporación, dentro

del campo matemático, de elementos que a su vez son la base para asumir dentro de la Didáctica de la Matemáticas los aspectos de índole constructiva, así como la formulación de conjeturas y la experimentación como actividades naturales dentro del proceso de enseñanza↔aprendizaje, la resolución de problemas y muchos otros aspectos relacionados con la matematización de situaciones vinculadas con la vida real.

Se dejan de lado las concepciones del conocimiento, y en particular del conocimiento matemático, ancladas en una visión discursiva del mismo, como la que muestran los seguidores del interaccionismo simbólico. Al respecto, Sierpinska (1997) señala que el interaccionismo propone una actitud filosófica hacia las ideologías: discutir sin tomar partido.

Asimismo, se rechazan como base epistemológica de las Matemáticas las posturas apriorísticas de dicho conocimiento, como las asumidas por las escuelas euclideas o el estructuralismo bourbakista, entre otras, por cuanto las mismas no le dan cabida a los aspectos socioculturales ni al sociopolítico. Al respecto se comparte lo planteado por García (2003) cuando afirma que para la escuela bourbakista las matemáticas son: “conocimiento a priori, sus resultados, son verificables por la razón, en consecuencia sus verdades son absolutas y por tanto infalibles, la deducción y el rigor lógico, son la esencia de la práctica matemática” (p. 28).

De igual manera, serían descartables las concepciones constructivistas extremas (constructivismo radical de Von Glasersfeld (1995) y Steffe (1991), basadas en una construcción individual del conocimiento y negadoras de la pre-existencia de un mundo real independiente del observador.

Es menester considerar todos los elementos de orden epistemológico que brinden la posibilidad de construir una visión alterna de la educación matemática, la cual involucraría directamente tanto al eje social-cultural-ético-político como al epistemológico-metodológico, sin descuidar por supuesto el teórico-investigativo.

## **En lo metodológico**

La creación intelectual y en particular la investigación se expresan en el Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas mediante la

generación, creación y recreación de los Proyectos Didácticos Transformadores en el área de las Matemáticas (Ptdmat) cuyo propósito es aportar estrategias y acciones para el mejoramiento del proceso enseñanza↔aprendizaje de esta disciplina, en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo venezolano.

Con esta intencionalidad, se promueve un trabajo interdisciplinario que le permita al participante proponer proyectos didácticos transformadores vinculados con situaciones reales, cotidianas, del entorno, empleando herramientas matemáticas, que trasciendan la simple aplicación rutinaria de contenidos aprendidos previamente y promueva la enculturación matemática.

Se propicia un proceso de formación integral del participante con posibilidades y potencialidades investigativas en el campo de la Didáctica de las Matemáticas, mediante la puesta en práctica de proyectos didácticos transformadores, a lo largo de todo el proceso formativo, sustentados en una educación crítica, dialógica, contextualizada, transdisciplinaria y productora de aprendizajes.

En tal sentido, las líneas de investigación se consideran el espacio adecuado para apoyar y acompañar la elaboración y desarrollo de los proyectos didácticos transformadores de los participantes (Ptdmat), conducentes a sus trabajos especiales de grado, por lo cual, la adscripción de estos proyectos a una línea de investigación es fundamental y de carácter obligatorio, sin menoscabo de que estos puedan adscribirse a otras líneas de investigación que los y las participantes consideren de interés para avanzar en el desarrollo de los mismos.

A partir de la conceptualización expuesta, para los participantes del Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas, los proyectos didácticos transformadores (Ptdmat), *en sus tres fases de desarrollo*, actúan como núcleos problematizadores e integradores de conocimientos, prácticas y valores que implican un trabajo interdisciplinario y en pequeños grupos.

Dichos proyectos poseen un gran potencial al proporcionar a los participantes la oportunidad de seleccionar un tema relacionado con sus intereses, vivencias como educador y experiencias sociocomunitarias, al mismo tiempo que promueven la reflexión, la autonomía y la creatividad.

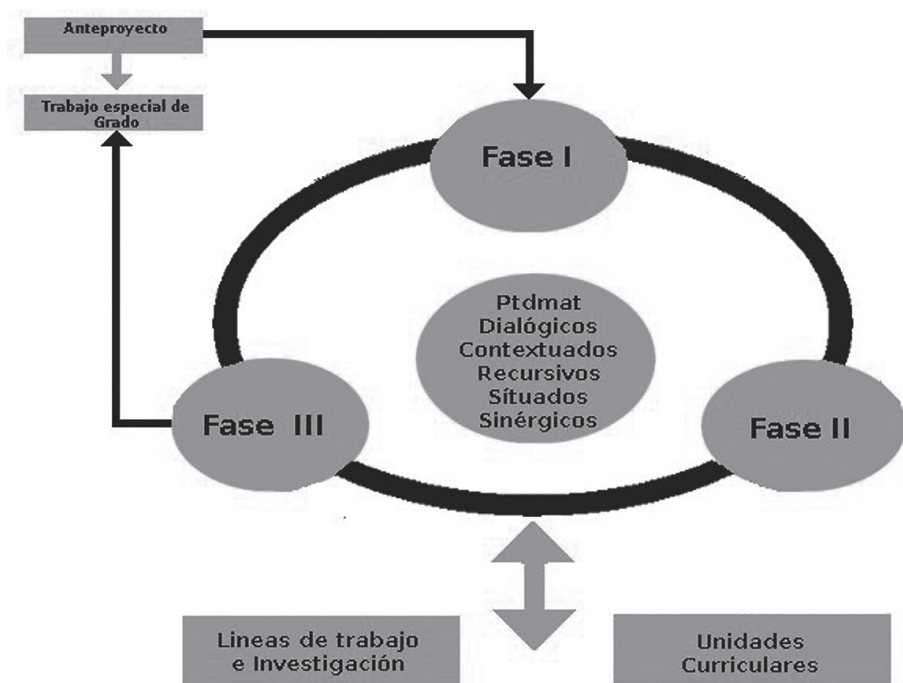


Gráfico 1. Líneas de investigación, proyectos y unidades curriculares.

En sintonía con la visión integradora que sustenta al Programa propuesto, los proyectos didácticos transformadores están en estrecha relación con la experiencia personal y educativa de los participantes, con el contenido de las unidades curriculares y con los problemas detectados en el proceso de enseñanza↔aprendizaje en los espacios donde interactúa el participante.

Asimismo, se parte de una visión del proceso de enseñanza↔aprendizaje de las matemáticas consustanciada con los contextos históricos, sociales y culturales de desarrollo del conocimiento, a modo de propiciar una visión crítica del mismo que permita valorar el proceso social en su construcción, los cambios suscitados a través del tiempo y la formulación actual del conocimiento matemático en cuestión.

En el desarrollo de cada una de las unidades curriculares (UC) se accionarán las consideraciones didácticas que sustentan el Programa de formación. Por ello, se desarrolla la visión que fundamenta este Programa en el despliegue de cada una de las unidades curriculares, de manera flexible. En cada UC se parte de la contextualización de los conocimientos matemáticos para el análisis y comprensión de los mismos, así como sus relaciones con las dinámicas sociales, políticas y culturales de alcance global, regional y local. Asimismo se introducen, según se considere pertinente, la aplicación del modelaje matemático como herramienta fundamental para la creación de conceptos y procesos de razonamiento. Adicionalmente, se contemplan la matematización horizontal y vertical, la resolución de problemas y el uso crítico de las tecnologías de la información, en particular las aplicaciones informáticas para la representación de objetos y relaciones matemáticas.

Interesa destacar la importancia de cada uno de los aspectos señalados. Particularmente sobre el proceso de matematización, Freudenthal diferencia dos tipos de matematización que denomina “matematización horizontal” y “matematización vertical”. La primera de ellas está referida a “conducirnos desde el mundo de la vida al mundo de los símbolos” (Freudenthal, 2002, p. 41). Mientras que la segunda se refiere al trabajo dentro del mundo simbólico. Nos advierte, no obstante, que las fronteras entre ambos tipos de matematización pueden ser vagas en algún momento y que:

para el matemático experto, los objetos matemáticos pueden ser parte de su vida de una manera bastante diferente que para el novicio. La distinción entre matematización horizontal y vertical depende de la situación específica, de la persona involucrada y de su entorno (óp. cit., p. 42).

En otras palabras, mientras que las matemáticas “verticales” son el conjunto de técnicas matemáticas y su ejercitación, las matemáticas “horizontales” son el conjunto de técnicas matemáticas que utilizamos las personas para resolver situaciones problemáticas en contextos cotidianos.

### **Implicaciones en la organización del Programa de Especialización en Didácticas de las Matemáticas**

Siguiendo la estructura propuesta en la UNESR (óp. cit., 2011) y los supuestos epistemológicos y metodológicos expuestos anteriormente, el di-

seño del programa se organizó mediante ejes de formación, componentes y unidades curriculares. Estos tres elementos se relacionan de manera armónica y permiten establecer en las unidades curriculares sus respectivos contenidos, de manera que estas integren los saberes de la Didáctica de las Matemáticas y de las matemáticas con las dimensiones sociopolítica, ética, epistemológica y metodológica, tomando así en consideración el carácter complejo del conocimiento, los elementos axiológicos y ontológicos asociados a este, su historicidad, así como los elementos sociopolíticos que le son consustanciales. Se trata de presentar un área de conocimiento, la Didáctica de las Matemáticas, en su multiplicidad de facetas, enmarcada dentro de diversos contextos y de forma holística.

Tal como se mencionó con anterioridad, se consideraron para la estructuración del Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas de la UNESR, tres ejes de formación, a saber: epistemológico-metodológico, sociocultural y ético-político, y teórico-investigativo. La presencia y articulación de estos tres ejes en las unidades curriculares que conforman el plan de estudio del Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas, permitirán el logro de los propósitos y objetivos señalados con anterioridad.

El *eje de formación epistemológico-metodológico* del Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas tiene como orientación propiciar la reflexión crítica para la comprensión e interpretación de las teorías y prácticas asociadas al desarrollo de las Matemáticas, y en particular de la Didáctica de la Matemática, que se conjugan en el quehacer docente y en la actividad investigativa, apuntalados hacia la transformación de la realidad educativa.

A través de las respectivas unidades curriculares, este eje aspira a contribuir con la formación de especialistas en Didáctica de las Matemáticas, con una visión crítica del campo de las opciones epistemológicas y metodológicas que se ponen en juego, tanto en las teorías como en las prácticas de enseñanza↔aprendizaje de las matemáticas. Entre las unidades curriculares propuestas para el eje epistemológico-metodológico se encuentran: Etnomatemática, la Investigación acción participativa, escuela y comunidad y los Juegos y la Educación Matemática.

Por su parte, el *eje de formación sociocultural y ético-político* se inscribe en las consideraciones sobre la necesaria dimensión política de la Educación

Matemática, las relaciones entre democracia, poder y educación y sus implicaciones para la alfabetización matemática. Lo que implica la revalorización de los vínculos de las matemáticas con lo social y con lo político en contraposición a la visión que ha predominado en la educación, y particularmente en nuestro sistema educativo, que pretende presentar a las matemáticas como una disciplina neutra, carente de valores e, incluso, utilizada en muchos casos como un mecanismo de selección social.

El *eje teórico-investigativo* refiere a los saberes, conocimientos, experiencias formativas propias del conocimiento matemático y del área de la Didáctica de las Matemáticas. Por ello, a través de las correspondientes unidades curriculares, interrelaciona conocimientos y experiencias formativas entre sí, así como entre estos y los contextos teóricos y prácticos en los que se inscriben. En tal sentido, incorpora propuestas didácticas sustentadas en lo teórico, metodológico y práctico, con la finalidad de fomentar las acciones necesarias para la transformación del proceso de enseñanza↔aprendizaje de las matemáticas, la interconexión con otras disciplinas, el trabajo colectivo y la interacción con las comunidades y sus problemas.

En este eje se abordan aspectos fundamentales de las teorías de la Educación Matemática, de las perspectivas críticas de la investigación en esta área, de las dimensiones sociales, culturales, políticas, históricas y éticas del conocimiento matemático, de la Didáctica de la Matemática en su relación indisoluble con el propio conocimiento, lo cual se materializa en unidades curriculares como Aritmética y su didáctica, Álgebra y su didáctica, Geometría y su didáctica, Estocástica y su didáctica.

Es importante resaltar la cualidad de transversalidad de los ejes y componentes de formación a los fines de favorecer la integración de los contenidos desde una perspectiva que trascienda las disciplinas y promueva el acercamiento a la realidad en el proceso creativo y complejo del aprendizaje, tal como se señala en el documento citado (UNESR, 2011):

[...] en la organización de los respectivos planes de estudio, los ejes y componentes de formación, a través de las correspondientes unidades curriculares, tendrán presencia en todas estas, y en sus interrelaciones, a objeto de propiciar la articulación entre las experiencias formativas (UNESR, 2011, p. 71).

En tal sentido, se busca en todo momento superar la atomización de los conocimientos y el fraccionamiento disciplinar, presentes en buena parte de los programas de postgrado en DM, tanto nacionales como extranjeros. En lugar de ello, se favorece el establecimiento de los vínculos naturales entre muchas áreas del saber y otros nexos que se encuentran a un nivel más profundo, promoviendo con ello la búsqueda de los elementos esenciales del conocimiento, la percepción de la complejidad de la realidad, el estímulo para la creación intelectual y el sentido crítico.

Cada una de las unidades curriculares está permeada por esta cualidad de transversalidad y, en consecuencia, en ellas se consideran de manera armónica y coherente los componentes de cada uno de los ejes de formación. De este modo, los ejes y componentes de formación, a través de las unidades curriculares que le dan concreción, tendrán presencia a lo largo del plan de estudios del Programa de Especialización.

Por su parte, la incorporación de los proyectos didácticos transformadores, a lo largo de varios periodos de ejecución del programa, aunado al trabajo colectivo, la creación y/o la incorporación de los participantes y facilitadores a las redes de educadores e investigadores en Didáctica de las Matemáticas, permitirán la construcción de propuestas colectivas alternativas para el mejoramiento de la enseñanza aprendizaje de las matemáticas en el país.

## Referencias bibliográficas

- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Gaceta Oficial (Ext), N.º 5453, marzo, 3, 2000.
- Beyer, W. (2010). Senderos, caminos y encrucijadas de las matemáticas y la educación matemática en Venezuela. *Unión* (23), 15-44.
- Beyer y otros (2013). Programa de Especialización en Didáctica de las Matemáticas. Mimeo. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas: autor.
- Bhaskar, R. (2003, febrero). *Realismo crítico, relaciones sociales y defensa del socialismo*. Disponible en [http://: www. Viento Sur. Info/Spip](http://www.VientoSur.Info/Spip)
- Bishop, A. (1999). *Enculturación matemática. La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Barcelona: Paidós.
- Freudenthal, H. (2002). *Revisiting Mathematics Education. China Lectures*. USA: Kluwer Academi.
- García (2003). *Currículo y evaluación en Matemática*. Bogotá: Editorial Cooperativa Magisterio.
- Glaserfeld, Ernst von (1995). *Constructivismo radical: una forma de conocer y aprender*. London: Falmer Press.
- Godino, J. D. (1991). Hacia una teoría de la Didáctica de la Matemática. En A. Gutiérrez Rodríguez, *Área de conocimiento: Didáctica de la Matemática* (págs. 105-148). Madrid: Síntesis.
- Plan de la Patria: *Segundo plan socialista de desarrollo económico y social de la nación* (2013- 2019).
- Ruiz, Á. y Chavarría, J. (2003). Educación Matemática: escenario e ideas para una nueva disciplina. *Revista Uniciencia*, vol. 20, N.º 2, pp. 355-377.
- Sierpinska, A. (1997). Formats of interaction and model readers. For the Learning of Mathematics, 17, 2: 3-11.

Sierpinska, A. y Lerman, S. (1996). Epistemologies of mathematics and of mathematics education. En *A International Handbook of Mathematics Education* (J. G. Godino, Trad., págs. 827-876). Dordrecht: HL: Kluwer, A. P.

Serres, Y. (2004). Una visión de la comunidad venezolana de Educación Matemática. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 7(1), 79-108.

Steffe, L. (ed.), (1991), *Epistemological foundation of mathematical experience*, New York: Springer-Verlag

UNESR (2011). *Bases para la transformación de los programas de posgrado de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez*. Caracas: autor.



## **MISCELÁNEAS**

- ✓ Transformación del postgrado en la UNESR.  
Entrevista a María Egilda Castellano Ágreda



## **Transformación del postgrado en la UNESR Entrevista a María Egilda Castellano Ágreda**

*Lisbehet Dubravska Torcatty<sup>1</sup>*

**Usted ha sido pionera de la transformación universitaria en Venezuela. ¿Sobre qué bases se ha impulsado esa transformación?**

Las proposiciones que hemos hecho para la transformación de la educación universitaria en Venezuela tienen base, en primer lugar, en un conjunto de investigaciones y acciones que desde el Departamento de Teoría Social y Planificación Educativa, de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela (UCV), emprendimos con la finalidad de incorporar cambios dirigidos a abordar, interdisciplinariamente, los temas relacionados con el desarrollo social y la planificación. Esto tuvo lugar después de la Renovación Universitaria, en la década de los años 70, años de gran efervescencia política en las universidades del mundo, expresada en el Mayo Francés, la masacre de Xochimilco en México, el movimiento de Renovación Universitaria en Venezuela, entre otros. En nuestro caso, los partidos políticos en el poder impusieron la contra/renovación, mediante la cual se impusieron “cambios” que lejos de contribuir con las aspiraciones de quienes impulsaban transformaciones académicas dirigidas a una formación más integral y menos cientificista, lo hicieron a favor de instrumentar currículos que profundizaron la lógica disciplinar y la razón instrumental, ello en el contexto de lo que se publicitó como la “modernización de la educación”; de allí nuestro interés por estudiar, interdisciplinariamente, los problemas del desarrollo y su vinculación con la educación y la planificación, en el entendido que la educación es un proceso social complejo y multidimensional que exige su abordaje en forma integral.

En esos mismos años, en América Latina y en Venezuela se profundizaron los estudios sobre la dependencia, así como las reflexiones sobre la necesaria contribución que debían dar las ciencias sociales en el abordaje de los problemas que sufrían los pueblos, consecuencia de la misma condición geopolítica y socioeconómica, es decir, la dependencia. Posteriormente, ya en los años 80,

---

<sup>1</sup> Es Licenciada en Educación y Magister en Ciencias de la Educación, por la Universidad Nacional experimental Simón Rodríguez.

desde la Dirección de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación de la UCV, abordamos una serie de temas interrelacionados que, desde nuestro punto de vista, podrían ayudarnos a comprender la complejidad de los procesos que ocurrían en Venezuela y en América Latina y que tenían repercusiones en la educación universitaria. Así, realizamos investigaciones sobre la historia de la educación y de la educación universitaria en la región y en el país, tomando en cuenta los escenarios políticos, sociales económicos y geopolíticos que, sin duda, nos permitían explicar algunos de los cambios que se evidenciaban en las universidades; de allí surgió la necesidad de profundizar en el estudio de las políticas públicas y la influencia que sobre ellas podrían tener los sectores de poder económico, tanto nacionales como internacionales, entendiendo que la presión de estos se manifestaba a través de las recomendaciones de organismos internacionales como el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, fundamento de las “sugerencias” que, en el caso de Venezuela, hacía a los gobiernos de turno el máximo organismo que agrupa a los empresarios (Fedecámaras), sin descartar la influencia de otras organizaciones como la Iglesia católica y los partidos políticos en el poder; tampoco dejamos de lado el estudio de la lucha de clases, recrudescida en las décadas de los 80 y 90 por las privatizaciones, la comercialización del conocimiento, el debilitamiento de la obligatoriedad del Estado de orientar e invertir en educación, al considerar que esto era un gasto que debía circunscribirse al nivel primario; ello inscrito en las pretensiones del imperialismo de imponer el neoliberalismo como modo de vida en las sociedades de América Latina y, lógicamente, en Venezuela. En segundo lugar, podemos acotar que también en ese tiempo empezamos a leer algunos de los autores que tanto en Europa como en América Latina y en Venezuela nos instaban a repensar y a reflexionar sobre las concepciones epistemológicas que, inscritas en la Modernidad, habían orientado desde aproximadamente los siglos XVIII y XIX los modos de enseñar, aprender e investigar, así como la organización académica-administrativa que privaba en las universidades. Los aportes de estas investigaciones a las que me he referido nos permitieron avanzar en una comprensión más global de los procesos socioeducativos, todo lo cual nos llevó a hacer proposiciones dirigidas a propiciar transformaciones profundas en las instituciones universitarias.

Podríamos decir que estas proposiciones tuvieron oportunidad de concretarse en el año 2000 cuando asumió la Presidencia de la República Hugo Rafael Chávez Frías, quien designó como ministro de Educación, al doctor Héctor Navarro; este emprendió un conjunto de cambios entre los que se

destacan la creación de las Escuelas Bolivarianas y la reestructuración del Ministerio, mediante la cual se crearon cuatro Viceministerios: Asuntos Educativos, Educación Superior, Cultura y Deportes. El ministro Navarro me dio la responsabilidad de asumir el de Educación Superior. Desde esta posición diseñamos un conjunto de seis políticas, sus estrategias y acciones, las cuales fueron consultadas y debatidas con las comunidades universitarias, de los institutos universitarios de tecnología (IUT) y colegios universitarios (CU), y, finalmente, publicadas en el llamado “librito azul”, *Políticas y estrategias para el desarrollo de la Educación Superior en Venezuela* (2001), que fue objeto de consulta permanente por quienes estábamos empeñados en la transformación universitaria. En estas políticas se puntualizaron parte de las proposiciones que habíamos formulado en años anteriores, desde luego alimentadas por los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), y por las Líneas Estratégicas para el Desarrollo Económico y Social 2000-2007, formuladas por el Ministerio de Planificación y Desarrollo, y lógicamente matizadas por las posibilidades reales de cambios al interior de las instituciones. Debo reconocer el valioso aporte que dieron los núcleos de vicerrectores académicos, de investigación y posgrado, y de extensión de las universidades oficiales y privadas, así como las comunidades de los institutos universitarios de tecnología (IUT) y los colegios universitarios (CU). Fue un tiempo rico en proposiciones, avances, esperanzas y materializaciones, evidenciadas, entre otros, por algunos cambios curriculares en los IUT y los CU, la creación de cuatro nuevas universidades: Fuerza Armada, Yaracuy, Marítima del Caribe y Sur del Lago, que contribuyeron con la política de inclusión y expansión de la educación universitaria; también se fundaron los primeros cuatro nuevos IUT, en lugares hasta el momento desasistidos por la oferta educativa oficial: Ciudad Bolívar, Barinas (Socopó y Barinitas), Apure (Mantecal) y Táchira (La Fría). En los cuatro últimos nombrados se puso en práctica por primera vez el currículum integral, el proyecto como columna vertebral del proceso de aprendizaje, y la integración en el currículum de las tres funciones universitarias, que todavía nombrábamos como Docencia, Investigación y Extensión; sin embargo, con una visión dirigida a contribuir, tanto con la formación integral como con la satisfacción de las necesidades del pueblo venezolano. Otros logros, que recordamos con satisfacción y que apuntan a la transformación universitaria, fueron los proyectos: “Redes Académicas Regionales de Educación Superior”, “Desempeño Estudiantil y Equidad en la Educación Superior”, “Apoyo Académico al Desempeño Estudiantil”, “Carrera Académica para las Universidades Oficiales”, “Sistema de Evaluación y Acre-

ditación de las Universidades”, “Programa Nacional de Becas OPSU”, “Actualización de las Universidades para la Pertinencia Social”, “Modernización de los Institutos Universitarios de Tecnología y de las Escuelas Técnicas”. Estos proyectos se realizaron entre el Viceministerio de Educación Superior y la Oficina de Planificación del Sector Universitario (OPSU), con el apoyo de las comunidades de las distintas instituciones universitarias. No podemos asegurar que todo lo que nos propusimos se logró, en primer lugar porque todo proceso de cambio es siempre inacabado; y segundo, y esto es quizás lo más importante, porque la transformación propuesta implica transformar los modos de pensar y de concebir la generación de conocimiento, de aprender e investigar, de apropiarse del conocimiento, su uso y las relaciones con la sociedad. Cambios en la relación profesor/estudiante, en las formas de gobierno y de gestión y en toda la estructura académico-administrativa de estas casas de estudio. Todo ello es un proceso que requiere acompañamiento, evaluación permanente y retroalimentación constante.

**Dentro de ese proceso de transformación tuvo lugar la creación de la UBV y usted fue su rectora fundadora. ¿Con qué fin fue creada y cuáles son las características que la distinguen?**

En ese tiempo de impulso y efervescencia de cambios, evaluados permanentemente por el presidente Hugo Chávez, y en el interés de profundizar la política de inclusión, este tuvo la maravillosa idea de crear una nueva universidad, que la denominó la *Universidad para el Pueblo*, posteriormente designada como Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV). Me tocó como viceministra, ahora de Políticas Académicas, del recién creado Ministerio de Educación Superior, coordinar el equipo que diseñó el proyecto que daría cuerpo académico a esa nueva institución. Este estuvo constituido por las doctoras Magaldy Téllez, Marina Smeja, y el doctor José Miguel Cortázar, y su producto se sintetiza en el “Documento Rector de la UBV”. Desde luego que esta propuesta respondió, en primer lugar, a los fines y principios fundamentales de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela aprobada mediante referendo en el año 1999; entre estos fines y principios destacan: justicia, igualdad, libertad, responsabilidad individual y social, solidaridad y pluralismo político, fundamentales para el logro de la democracia participativa, la construcción de una sociedad justa, solidaria y amante de la paz y la garantía del cumplimiento de los principios, derechos y deberes consagrados constitucionalmente. Se inscribe en las Líneas para el Desarrollo Económi-

co y Social de Venezuela, 2000-2007, cuyo propósito fue el logro de cinco equilibrios, en el país: el *económico*, el *social*, el *territorial*, el *político* y el *internacional*. El proyecto UBV responde, muy especialmente, al *equilibrio social*, cuya finalidad es ofrecer mejores y mayores oportunidades de educación, salud, empleo, ingresos, organización social y seguridad ciudadana para alcanzar y profundizar el desarrollo humano. También tiene como base el Documento de Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela, 2000-2006, dando en lo fundamental respuesta a las políticas dirigidas a alcanzar la equidad en el acceso y en el desempeño estudiantil, la calidad y la eficiencia institucional, la pertinencia social, la interrelación de las instituciones con las comunidades del entorno y la cooperación nacional e internacional.

El Documento Rector de esta Casa de los Saberes, como también se le llama, expresa con claridad que dicha institución nació, entre otros propósitos, con el de hacer realidad una nueva idea de universidad, tanto en lo académico como en lo social, en el sentido de contribuir con la inclusión de todos aquellos que por distintos motivos habían estado impedidos de acceder a la Educación Superior. Para ello, se fundamenta en los siguientes criterios: democratizar la educación, ofrecer calidad académica, garantizar la equidad, vincularse a la realidad nacional con criterios de pertinencia, ejercer la ética académica y profesional, generar sostenibilidad de la institución, contribuir con el desarrollo nacional, lograr eficacia en la identificación y elaboración de proyectos y programas de acción socioeducativos.

Fue creada también con la misión de formar integralmente a todos los que en ella participen; generar - sistematizar - socializar conocimientos y saberes; proponer soluciones y proyectos que favorezcan la participación protagónica y co-responsable de las comunidades del entorno; revitalizar en perspectiva histórica el pensamiento latinoamericano y caribeño.

Tomando en consideración las necesidades del desarrollo endógeno, integral y sustentable del país, así como las condiciones de complejidad e incertidumbre que definen al mundo actual, la UBV se fundamenta en las siguientes bases conceptuales referidas a criterios de orden sociopolítico, ético, pedagógico y epistemológico: responsabilidad con lo público, equidad social, pertinencia social, democracia participativa, calidad e innovación, autonomía responsable, ejercicio del pensamiento crítico, formación integral, educación humanística y ética, educación

a lo largo de la vida, complejidad e incertidumbre. Los criterios pedagógicos que orientan la función académico formativa son, entre otros: la interdisciplinariedad, la transdisciplinariedad, la educación como proceso dialógico y transformador, la creatividad, el ejercicio del pensamiento crítico, y la contextualización. Bases conceptuales y criterios pedagógicos han de ir construyendo el camino formativo de todos quienes allí estudien y a la vez de quienes allí trabajen; es decir, que la universidad está planteada para favorecer tanto a estudiantes, docentes, empleados administrativos como a obreros, quienes, en su calidad de comunidad universitaria, construyen día a día, sobre la estructura educativa general propuesta, la universidad necesaria al Proyecto Nacional expresado en la Carta Magna, así como al permanente cambio de la realidad social.

En cuanto a la concepción educativa y curricular, propiamente dicha, el Proyecto UBV, como ya hemos señalado, tiene como centro la formación integral, con calidad y pertinencia social, lo que exige asumir cambios tanto en la organización académico-administrativa como en el enfoque educativo orientado hacia el diálogo como base de la relación profesor-alumno; asumir el aprendizaje como un proceso continuo, inacabado, colectivo, interactivo, interdependiente; entender que todo conocimiento debe ser contextualizado, y abordado interdisciplinariamente, buscando la transdisciplinariedad, y dirigido a solucionar problemas concretos de la realidad, para lo cual es indispensable el encuentro con los saberes que se crean y recrean fuera de los recintos universitarios.

El diseño curricular se organiza mediante ejes portadores de conocimientos, valores y prácticas; estos son: el epistemológico y metodológico, el socio-cultural y ético-político y el profesional; el currículo integra las tres funciones universitarias, resignificadas como formación, investigación formativa e interacción sociocomunitaria, y tiene en el proyecto educativo su columna vertebral. Por otra parte, en el Proyecto UBV se sustituyen las antiguas materias o asignaturas por unidades curriculares, que integran los ejes y sus componentes, contribuyendo así a la formación integral.

El currículo abierto, flexible y dinámico (pero a la vez delimitado por etapas en el tiempo) se organiza y desarrolla con base en diversas situaciones de aprendizaje y experiencias formativas, de tal manera, que se pueda generar y consolidar la investigación formativa como soporte de la docencia, y se privilegie el aprendizaje por encima de la transmisión de conocimientos. Todo ello también contribuye a la formación integral.

Las distintas estrategias confluyen en desarrollar actitudes, valores, capacidades, vinculados a la articulación entre los contenidos; relacionados con la iniciación profesional en perspectiva interdisciplinaria, proactiva, de tal modo que produzcan oportunidades laborales vinculadas al pensamiento independiente, creador, reflexivo; relacionados con los valores propios de una sociedad participativa, democrática, republicana.

Finalmente, señalamos algunos aspectos que a nuestro juicio son innovadores en el Proyecto UBV:

1) En lo epistemológico asume la complejidad como principio que permite comprender la multidimensionalidad del mundo en que vivimos y la incertidumbre que, como concepto sociológico, ayuda a reflexionar sobre el papel de la universidad en esta sociedad, compleja e incierta, por lo cual es necesario romper con las certezas, seguridades y autoseguridades y crear nuevas e innovadoras formas de abordar la importantísima relación universidad-sociedad.

2) En lo ético, la Universidad asume como suya la educación humanística y ética, lo que exige la formación de un ciudadano(a) integral capaz de comprender la condición humana, de saberse parte del universo y enfrentar toda forma de dominación y de exclusión; de agudizar su pensamiento crítico y creador para llegar a descifrar los códigos que subyacen en los lenguajes y comportamientos cotidianos que fragmentan lo humano y han disuelto su complejidad.

La UBV otorga a la formación ética un papel esencial; por ello, señala que se trata de formar ciudadanos-profesionales integrales que asuman su compromiso con el pueblo venezolano para juntos encontrar salidas a los problemas que impiden el logro de nuestras soberanías alimentaria, científico-tecnológica, cultural, política y económica. Por tanto, como bien se señala en el Documento Rector, ese compromiso ético deberá expresarse en todos los componentes, programas y prácticas que confluirán en la construcción de la identidad académica de la Universidad. La Universidad rompe con la formación profesionalizante presente en las universidades venezolanas, latinoamericanas y del mundo, y asume que la formación humanística y ética será parte intrínseca de todos y cada uno de los Programas de Formación. Precisamente, lo ético, lo político, lo estético y lo lúdico son áreas de lo humano, de la formación humanística integral que coadyuva a la comprensión de las complejidades e incertidumbres que caracterizan al mundo actual.

3) En lo político, ya señalamos que el Proyecto UBV declara que se sustenta en los principios de la Constitución, en los Lineamientos para el Desarrollo Económico y Social de la Nación 2000-2007, en las Políticas y Estrategias para el Desarrollo de la Educación Superior 2000-2006, y en los paradigmas emergentes de la pedagogía crítica; además, en el Proyecto de la UBV se expresa la decisión de contribuir mediante su misión a la construcción de las transformaciones propuestas para la sociedad venezolana. En este sentido, en el Proyecto se declara que esta Universidad contribuirá a refundar el Estado venezolano, haciendo una clara distinción entre Estado y Gobierno. Desde lo político, el compromiso no fue solo hacia afuera, sino también hacia adentro, lo que se expresó en la estructura académica que al organizarse en campos de conocimiento rompió con la tradicional organización en escuelas y facultades, abrió caminos para el trabajo interdisciplinario y el intercambio entre profesores y alumnos, facilitando su movilidad y horizontalidad; en sus inicios, la organización curricular por ejes y la articulación en los planes de estudio de las tres funciones universitarias, rompió la fragmentación de funciones, la segmentación del conocimiento y, en síntesis, la lógica disciplinar. Desde el punto de vista de la democracia universitaria, el Proyecto UBV asume la democracia participativa como la forma de relacionarse la comunidad entre sí, y esta y la sociedad.

Otro punto que tiene que ver con lo político es el relativo a la autonomía. En este sentido, en el Documento de la UBV se declara que la autonomía será responsable y que la institución rendirá cuentas a su comunidad, y a la sociedad, y así se hizo durante sus primeros catorce meses de funcionamiento, tiempo en que me tocó ser su rectora. Esta concepción de la autonomía universitaria se recoge posteriormente en la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009).

4) En lo pedagógico, el centro de la acción se dirige a la formación integral, y para lo cual se crearon condiciones que facilitarían, en todos los espacios donde se llevara a cabo la formación y el aprendizaje, fuese en el interior o exterior de la institución, se practicara el diálogo, se desarrollaran actitudes y capacidades para el trabajo individual y colectivo; el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico; la responsabilidad y el compromiso social; el manejo de la incertidumbre, la contextualización de los problemas y temas, la comprensión de la complejidad y, en consecuencia, la asunción del pensamiento complejo; la comprensión de nuestra diversidad cultural, étnica y social y el papel de la Universidad en la formación de la nueva ciudadanía. Todo ello sustentado en valores ético-políticos.

5) En lo social tres aspectos sustanciales del proyectos político expresado en la Constitución son asumidos por la UBV como parte de su responsabilidad y compromiso. Ellos son: la *equidad* que implica inclusión y justicia social, la *pertinencia social* y la *responsabilidad con lo público*, temas que se encuentran formando parte de las bases conceptuales, de su visión, objetivos generales, enfoque educativo y en todo su proceso formativo. El reto de la calidad con equidad en todos los procesos y logros de formación debe acompañar permanentemente a la UBV, dada la diversidad cultural y la procedencia social de sus participantes. En este sentido, la atención al desempeño estudiantil entendido como un problema complejo y multidimensional, y asumido institucionalmente, así como la formación de los profesores y la atención a su desempeño, la igualdad de condiciones para el desarrollo de actividades de aprendizajes significativos, la comprensión del proceso de aprendizaje como actividad compartida y basada en el diálogo, entre otros, constituyen elementos que favorecen la equidad con calidad.

**Aparte de la UBV, ¿qué otras experiencias de transformación universitaria conoce usted?**

Desde mi punto de vista, como señalé antes, los tres IUT que se crearon en Barinas, Apure y Táchira incorporaron currículos novedosos que integran los procesos fundamentales de la educación superior y rompen con la lógica disciplinar; en este sentido, fueron pioneros en la transformación curricular. Ahora, después de la UBV nació la Misión Sucre; es su hermana gemela. El propósito fundamental de esa Misión fue extender la educación universitaria en todo el territorio nacional. El Documento de la Misión Sucre incorpora transformaciones dignas de estudio; coloca el énfasis en la formación integral en la cual la formación ética tiene papel preponderante, así como el trabajo directo con las comunidades para ayudar a resolver los problemas concretos y contribuir a satisfacer las necesidades del pueblo venezolano.

Después de la Misión Sucre se crearon dos instituciones con rango universitario para dar respuesta a necesidades concretas de la sociedad venezolana, así como a planteamientos de nuestra política exterior; estas son: la Universidad para el Deporte, en el estado Yaracuy, y la Escuela de Medicina Integral Salvador Allende, que tiene una experiencia de transformación muy interesante ya que recibe estudiantes de diversos países del mundo para formarlos como médicos integrales, con el compromiso de regresar a servir a los pueblos de sus países de origen.

Posteriormente, en el año 2007 se concretó la Misión Alma Mater que había sido propuesta por el presidente Hugo Chávez en el año 2006. Las primeras universidades que se crearon en el contexto de esa Misión, la Universidad de las Artes, la de la Seguridad, la de los Hidrocarburos, la de Trabajadores Jesús Rivero y la Nacional Bolivariana de la Fuerza Armada, cada una en su especificidad, han incorporado aspectos novedosos tanto en sus currículos como en su organización académico-administrativa. Estas son universidades especializadas, es decir, deben desarrollar fortalezas en determinadas áreas de conocimiento, ser comunidades de aprendizaje, investigación y apropiación social del conocimiento.

De estas universidades, la de Trabajadores tiene la particularidad de que se concibió en el seno de las industrias de los hidrocarburos, donde funciona, y su fin es la autoformación colectiva integral y permanente de la clase obrera. También en el contexto de la Misión Alma Mater se fundó el Instituto Latinoamericano de Agroecología Paulo Freire, que fue resultado de un convenio del Gobierno de Venezuela con el Movimiento Vía Campesina Internacional, a través del Movimiento Sin Tierra de Brasil. Este fue un convenio inédito, porque nunca antes algún gobierno había hecho esto con un movimiento social. Lo hizo Hugo Chávez. El Instituto se creó para formar a campesinos, hijos de campesinos de América Latina; sabemos que los campesinos han sido, en la historia, la clase social más desprotegida. He allí la primera acción transformadora: dar educación universitaria a campesinos para que regresen a sus países a luchar por la transformación del agro. El Instituto, situado en Barinas, está destinado a formar ingenieros agroecólogos. El plan de estudios se organiza por ejes de formación e integra los tres procesos universitarios: formación, creación intelectual e interacción con las comunidades; incorpora el Proyecto como columna vertebral de la formación. Es un plan de estudios que también ofrece una salida como técnico superior en Agroecología. Hasta que tuvimos contacto con esta casa de estudios albergaba estudiantes provenientes de Brasil, Nicaragua, El Salvador, México, Paraguay y Venezuela. Especial mención merecen los Programas Nacionales de Formación (PNF) y las Universidades Politécnicas Territoriales, en el contexto de la Misión Alma Mater.

Desde mi punto de vista, la Misión Alma Mater fue un salto cualitativo porque ella recoge y supera todos los esfuerzos de transformación que se venían haciendo desde el año 2000, especialmente en lo relativo a la articulación institucional y territorial, en atención a las Líneas Estratégicas del Plan Nacional

Simón Bolívar, garantizando a todos y a todas una educación de calidad sin exclusiones. Esto busca superar uno de los problemas de la educación superior venezolana, como es su desarticulación institucional, lo que dificulta, por ejemplo, el traslado de profesores y de estudiantes de una institución a otra, sobre todo de estos últimos. Recuerdo que en las décadas de los setenta y ochenta se trabajó mucho por la integración institucional de las universidades; ese proyecto no tuvo mucho éxito. Ahora, con Alma Mater se retoma la idea de integración, tanto en lo institucional como en la formación. La idea es la integración regional o territorial acompañada por la cooperación solidaria para crear, transformar, socializar y apropiarse de conocimiento pertinente a nuestras realidades, tomando en cuenta los retos culturales, ambientales, políticos, económicos y sociales, en el marco de la transformación de Venezuela.

Otra virtud de la Misión Alma Mater es que propone rescatar la formación humanística y ética como parte consustancial de la formación universitaria, cualquiera sea el área de conocimiento de que se trate. En el contexto de esta Misión, veintinueve institutos universitarios de tecnología y colegios universitarios dependientes del Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior, se han venido transformando, paulatinamente, en Universidades Politécnicas Territoriales; estas junto con las Universidades Experimentales existentes, irán conformando la Red de Universidades Alma Mater. Los IUT y CU creados entre los años setenta y ochenta se ubican en veinte entidades federales del país; para el momento de la creación de la Misión, contaban con aproximadamente 185.000 estudiantes, y lo más importante es que tienen una larga trayectoria y experiencia en la formación de técnicos superiores (TSU) en diversas áreas de conocimiento. Como parte del proceso de transformación de los IUT y CU en UPT, se trabajó en el diseño de los primeros Programas Nacionales de Formación (PNF), que tienen el carácter de Programas de Estado; el diseño de estos programas surgió de un trabajo en equipo entre profesores, estudiantes y obreros de los IUT y CU, con la colaboración de algunos profesores de Universidades Experimentales y la Comisión Alma Mater del MPPES.

La selección de los primeros PNF surgió del cotejo entre las áreas de conocimiento con mayor perfeccionamiento en los IUT y CU y las Líneas Estratégicas para el Desarrollo Económico y Social de la Nación. De acuerdo con el documento Alma Mater 2008, El propósito de los PNF es constituir redes de conocimiento y aprendizaje para la generación, transformación y apropiación social del conocimiento en las respectivas áreas al servicio de la nación, y en

particular promover activamente la cooperación solidaria entre las instituciones universitarias y de estas con los organismos del Estado, empresas y organizaciones sociales.

Los PNF facilitan la movilidad nacional de estudiantes, profesores/as, la producción, distribución y uso compartido de recursos educativos, y la formación avanzada de profesores/as, egresados/as y profesionales en general. Los planes de estudio de los PNF están organizados por ejes de formación que se integran en las unidades curriculares, y el Proyecto constituye la columna vertebral del proceso de aprendizaje. Priorizan la formación integral, humanística y ética, así como la integración de los tres procesos fundamentales de las universidades: formación, creación intelectual e interrelación con las comunidades. Como aspectos resaltantes de los PNF que pueden considerarse transformaciones podemos mencionar: integración teoría y práctica, formación integral, atención al desempeño estudiantil, integración de certificados y títulos, movilidad estudiantil, movilidad docente y trabajo colaborativo, vinculación con el Plan de la Nación, flexibilidad y mejoramiento permanente de los programas, continuidad de estudios para TSU en instituciones gratuitas, de calidad y vinculadas a las necesidades nacionales. Los PNF son gestionados por las UPT, los IUT y CU, así como por las Universidades Experimentales que los soliciten y tengan las condiciones académicas y administrativas para ello. Todos los proyectos de transformación en marcha, con sus altibajos, forman parte de un proceso siempre inacabado que amerita acompañamiento, monitoreo, evaluación y retroalimentación, porque implican cambios profundos, repito, en los modos de pensar y de actuar.

**Sabemos que desde el año 2011 la UNESR adelanta un proceso de cambios de sus estudios de postgrado, en el cual usted participa como coordinadora de la Comisión Central de Transformación, ¿Cómo se inscribe esta transformación en las experiencias descritas por usted anteriormente? ¿Cuáles de las innovaciones mencionadas se han incluido en el referido proceso? ¿Cuáles han sido los logros hasta este momento?**

Podríamos decir que las transformaciones que se adelantan en las universidades en todo este período tienen un hilo conductor, que son los cambios políticos, sociales, económicos y culturales que pueblo y gobierno construyen en Venezuela desde 1999; también, dichas transformaciones responden a las ocurridas en la concepción de la ciencia, y que se expresan, entre otras, en nuevas

formas de crear, socializar, apropiarse y usar el conocimiento. Tampoco podemos dejar de lado la historia, las experiencias vividas, los aportes que día a día hacen quienes investigan, en todo el mundo, y en especial en América Latina y en Venezuela; en este sentido, es oportuno recordar al colega Rigoberto Lanz, lamentablemente fallecido hace dos años, cuyas contribuciones en el proceso de repensar y reflexionar la transformación universitaria son sumamente valiosas en estos momentos.

Desde luego, cada Universidad tiene una historia y unas experiencias concretas que no pueden desdeñarse cuando se impulsan procesos de transformación. En el caso de la UNESR, esta institución tiene una trayectoria de trabajo fundamentada en la andragogía y en la educación popular; está extendida en gran parte del territorio nacional y ha sido una de las universidades que, valiéndose del principio de experimentalidad que le fue conferido en su nacimiento, ha ensayado formas distintas para cumplir con sus funciones; así, podemos citar el trabajo que se desarrolla en el Centro Experimental para el Aprendizaje (CEPAP), el que se despliega a través el proyecto Simón de los Pueblos, en la Maestría Robinsoniana, en el Núcleo Canoabo y en las Estaciones Experimentales; también hay que recordar que la UNESR fue pionera en la formación de los cultores y cultoras, por medio de la Misión Cultura. Estas experiencias —algunas de larga data— tienen plena vigencia, y los aprendizajes de ellas obtenidos pueden contribuir significativamente con las transformaciones que hoy se impulsan por medio de las políticas públicas, en las cuales se inscriben aquellas que propiciamos desde el Decanato de Educación Avanzada.

Además de la Maestría Robinsoniana, en algunos Núcleos se ofrecen, desde tiempo atrás, programas de posgrado y, a pesar de que la mayoría se inscriben en las áreas de educación y administración, también hay experiencias en otras áreas, como por ejemplo, la Maestría en Tecnología de Alimentos que se ofrece en el Núcleo de Educación Avanzada Valencia, la Maestría Intercultural Bilingüe en la Guajira venezolana y, entre los nuevos programas, ya está en funcionamiento en el IDECYT, la Maestría en Agroecología, que responde a las Líneas Estratégicas para el Desarrollo Económico y Social de la Nación (2007-2013) y al Plan de la Patria (2013-2019), la cual es de fundamental importancia en estos momentos en Venezuela.

Por otra parte, sabemos que el conocimiento es acumulativo y tiene la facultad de enriquecerse permanentemente con la práctica; por eso, si bien es

cierto que las transformaciones que impulsamos en la UNESR desde el Decanato de Educación Avanzada se pueden ver como articuladas o inscritas en las experiencias antes descritas para otras universidades, lo que ocurre aquí tiene su propia especificidad, su propio ritmo, así como condiciones específicas para su concreción, y se han nutrido mediante un rico trabajo interdisciplinario que realizamos entre los miembros de la Comisión y con el aporte de aquellos profesores/as investigadores/as de la UNESR que se han motivado en contribuir con la transformación curricular. Pero en el éxito de esta propuesta tiene un peso específico la disponibilidad para el cambio que manifieste la comunidad universitaria involucrada en el proceso.

El trabajo que ha realizado la Comisión para la Transformación de los Programas de Posgrado, que coordino, está descrito y explicado en el artículo central de este número de la Revista *Educación y Ciencias Humanas*, así como las principales innovaciones introducidas, las que lógicamente se relacionan con las que caracterizan todo el proceso de transformación curricular al que nos hemos referido anteriormente. En cuanto a los logros, puedo señalar la receptividad que ha mostrado la comunidad de profesores/as y el personal directivo de los Núcleos, tanto los que actualmente gestionan posgrados como los que no lo hacen. Aquellos Núcleos que ofrecen programas de posgrado han designado comisiones para orientar el proceso de evaluación de estos y avanzar en los rediseños bajo los lineamientos y criterios emanados del Decanato. Tanto estos Núcleos, como los que no tienen aún posgrados, también se han interesado en nombrar grupos de trabajo para el diseño de nuevos programas a fin de ampliar la oferta y contribuir, por esta vía, con la satisfacción de las necesidades de formación que en este nivel educativo tiene el país.

**Podemos señalar que los procesos de transformación tienen su propio ritmo y que las organizaciones sociales en general, y las comunidades universitarias en particular, son reacias a los cambios. ¿Qué expectativas tiene usted en relación con la transformación curricular en la UNESR?**

Sabemos que todo proceso que implique cambios culturales, educativos, sociales y, en general, en los hábitos, costumbres, modos de pensar, de ser y de actuar que están arraigados por generaciones en los seres humanos, genera resistencias, rechazos, negatividades e incluso temores, explicables por la incertidumbre que implica lo nuevo y, a veces, por el miedo al fracaso. Tampoco debemos dejar de considerar que los comportamientos sociales, culturales, políticos

y educativos tienen bases epistemológicas, es decir, se arraigan en concepciones políticas y socioculturales con las cuales hemos sido socializados desde la familia, la escuela, los grupos de juegos, y más recientemente desde los medios de comunicación e información.

Precisamente, sobre el tema de la resistencia al cambio en las comunidades universitarias investigó y escribió mucho Rigoberto Lanz, al que ya hice referencia e invito a releer. En uno de sus últimos trabajos inéditos sobre la reforma universitaria, enfatizó en la necesidad de encarar la transfiguración del mapa cognitivo heredado, a la par de introducir cambios profundos en los modelos curriculares tradicionales, lo que a su vez exige modos distintos de enseñar, aprender e investigar, formas de gobierno, de gestión y reglamentaciones acordes con dichos cambios, así como debe considerarse el lugar del espacio educativo respecto al entorno sociocultural y la responsabilidad en la formación profesional y ciudadana para un mundo cuyos parámetros axiológicos poco tienen que ver con la vieja sociedad que va quedando atrás. Esta aseveración de Rigoberto tiene plena vigencia en los momentos que transitamos en la UNESR, donde existe la voluntad política de sus autoridades de impulsar una verdadera transformación que, teniendo como base las experiencias acumuladas, dé el salto necesario para contribuir decisivamente con las transformaciones sociopolíticas que se construyen en Venezuela. Por ese motivo, y porque hemos recibido algunas manifestaciones de disposición al cambio de parte de la comunidad universitaria somos optimistas, no solo con respecto a la transformación curricular sino, muy especialmente, con respecto a los cambios profundos en ese mapa cognitivo heredado de que hablaba Rigoberto, sin los cuales no habrá transformación alguna.

Desde la Comisión para la Transformación de los Programas de Posgrado de la UNESR estamos poniendo toda nuestra voluntad y disposición de trabajo para colaborar con las comunidades universitarias que hacen vida en los Núcleos, en ese proceso complejo y difícil pero necesario para la Universidad y el país. Tenemos algunos resultados que podemos mostrar como prueba de la posibilidad de los cambios de raíz en los diseños curriculares; tres de ellos se muestran en este número de la Revista *Educación y Ciencias Humanas*.

Estamos conscientes de que tenemos que avanzar y profundizar en aquellos otros que deben acompañar los diseños, para hacer posible que no queden en letra muerta. Estas transformaciones son, sin duda, las más difíciles. Sin em-

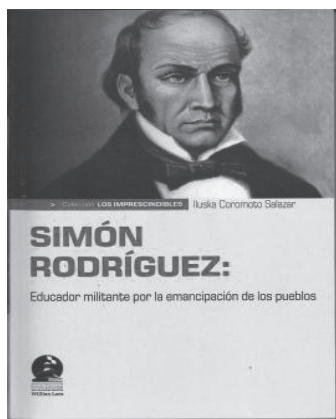
bargo, estamos seguras/os de que la Universidad, que ha sido pionera de muchas acciones positivas para la formación de ciudadanos/as, conseguirá involucrar a la mayoría de su comunidad para que asuma tanto la “transfiguración” del mapa cognitivo como la realización de todas las acciones que deben acompañar la transformación.

Para finalizar, considero importante enfatizar en la necesidad de mantener, desde el Decanato de Educación Avanzada, el acompañamiento a los facilitadores que tendrán bajo su responsabilidad el desarrollo de los nuevos programas de postgrado, así como emprender otras acciones que se consideren convenientes para no solo institucionalizar los cambios, sino muy especialmente para lograr que sean interiorizados y asumidos con responsabilidad y compromiso por las comunidades de la Universidad.

## RESEÑA BIBLIOGRÁFICA

- ✓ Iluska Coromoto Salazar Rondón (2015)  
*Simón Rodríguez: Educador militante por la emancipación de los pueblos*





Salazar Rondón, Iluska Coromoto (2015) **Simón Rodríguez: Educador militante por la emancipación de los pueblos**. Caracas: Fundación Fondo Editorial de la Asamblea Nacional “William Lara”, 180 págs.

En este libro, premio Gustavo Machado mención “mejor ensayo al pensamiento político”, se profundiza la imagen de un Rodríguez militante comprometido en la lucha contra todo tipo de dominación y explotación del hombre y de la mujer; compromiso mantenido durante toda su vida por medio de su acción y su pensamiento, que adquiere

vigencia como un tejido denso y complejo para guiar las transformaciones educativas en Venezuela, vigorosamente unidas con el pensamiento y la acción de Simón Bolívar y Ezequiel Zamora.

En los preliminares se presenta el contexto educativo anterior y su transformación a raíz del proceso bolivariano iniciado en 1999. Del contexto anterior se destaca la eliminación de las escuelas técnicas, la reforma de los programas de estudio, minimizando el conocimiento de nuestra historia y nuestras raíces nacionales y latinoamericanas; la reducción del presupuesto para la educación, y la tendencia a la privatización de la educación superior. En contraste, en el proceso bolivariano se establece constitucionalmente la educación como un derecho humano y un deber social de toda persona, sin discriminación alguna, con carácter gratuito, en todos los niveles y modalidades; se elimina el analfabetismo por medio de la misión justamente llamada Misión Robinson, se incrementa drásticamente el número de universidades, y se decreta la obligatoriedad del uso de idiomas indígenas en todos los planteles públicos y privados en áreas rurales y urbanas habitadas por indígenas.

Para entender la importancia del pensamiento y acción de Rodríguez en esta transformación, la autora empieza con una semblanza en que destaca la idea de movimiento transformador que caracteriza la vida de Rodríguez como uno de los hilos conductores desarrollados en la obra. Está enlazada con una praxis de vida donde toma parte por los negros y los indios, como verdaderos dueños

del país. Rodríguez piensa: “¡más cuenta nos tiene entender a un indio que a Ovidio!”, y actúa sumando el idioma quichua a los idiomas europeos que ya había aprendido. También destaca la amistad entrañable que unió a Rodríguez con Bolívar, amistad de enriquecedora influencia mutua.

Un hilo conductor es el Proyecto de Educación Popular, considerado como original, con gente nueva, social, destinada a cosas útiles, a la propiedad fundada, proyecto fundamental en la edificación de una nueva república. En su acción, establece escuelas para enseñar oficios prácticos y la primera escuela para niñas. Aquí deslinda los componentes de esta propuesta con los de Rousseau, quien según Rodríguez desaprobaba la instrucción general por sus efectos. La autora afirma que es Rodríguez quien plantea la idea del Estado Docente, cuando expresa claramente que le corresponde al Gobierno el deber de proteger la Educación Popular, porque sin luces no hay virtudes.

Otro hilo es el pensamiento socialista de Rodríguez; no utópico, porque no requiere un “no-lugar” imaginario y sin conflictos: su lugar era la América, lugar expedito para conformar una nueva República, un Gobierno verdaderamente republicano y originario —desde nuestras raíces— sin la imitación de otros modelos. Contrario al rumbo capitalista de Europa y Estados Unidos, fundamentado sobre la acumulación del capital y la explotación del hombre y del trabajo, Rodríguez convidaba a fortalecer la propiedad fundada para el trabajo no explotador y en contra del capitalismo como sistema perverso. Asimismo reconoció los males de la venta de la fuerza de trabajo, la propiedad privada y lo que después se llamaría acumulación y plusvalía.

En un tercer hilo conductor, destaca el concepto de *Mudanza* para Rodríguez, como compromiso de la Educación Popular, resultado del proceso de transformación expresado en la base material, cultural y espiritual de las sociedades nacientes; resultados conquistados, reconocidos e interiorizados por los sectores oprimidos. La Mudanza constituye lo que se espera de una Revolución, es decir, las transformaciones profundas representadas en el cambio de cuerpo y de espíritu, lo que debe ser otra cosa y hacerse de otra manera.

Las nuevas repúblicas no produjeron la Mudanza en los sectores oprimidos, y por eso la autora afirma que el proceso emancipador quedó inconcluso. La lógica de la dominación instala en las sociedades hábitos y costumbres que son reproducidos, a su vez, para mantener la dominación. De aquí la necesidad e

importancia de la Educación Popular en formar para lo nuevo, en cambiar hábitos y costumbres, preparando la Mudanza en revolución para formar ciudadanos con costumbres republicanas y una industria para una mejor vida. La transformación profunda va más allá de la forma de gobierno y el sistema económico, del modo de producción y organización del trabajo. Exige cambiar ideas, cultura, educación y costumbres impuestas.

Se pregunta Rodríguez: “¿Qué serían las cosas nuevas logradas por la transformación de la educación en Educación Popular?” y responde: “La creación de un fondo social, un pueblo decente, campos cultivados y casas bien construidas, una milicia propia, los labradores contarían con una mejor vida, población indígena no sometida a los curas, no se contaría con sumisos y sirvientes”.

Una Mudanza que no obedece a fórmulas ni a recetas mágicas, que es original, como originales han de ser instituciones y gobierno. Pensamiento y acción vigentes hoy. *O inventamos o erramos.*

Iluska Salazar ha ejercido la docencia en la Educación Básica y Universitaria (pregrado y postgrado). Fue vicerrectora académica interina de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), institución donde ha ocupado distintos cargos de dirección. Ha sido directora de Formación Permanente para el Poder Comunal, Fundacomunal (Minpades). Es autora de distintos artículos y ensayos, y del libro *El paradigma de la complejidad en la investigación social*.

**David E. Zuleta I.**



# Instrucciones para autores y árbitros

Los artículos recibidos por el Comité Editorial serán sometidos a arbitraje solo si reúne los requisitos señalados más adelante. Una vez recibidas las evaluaciones de los árbitros, si hubiera modificaciones, el autor deberá considerarlas si desea que su trabajo sea publicado. El Comité Editorial podrá realizar modificaciones de forma al trabajo, una vez aprobada su publicación. Los originales no se devuelven.

## Normas para las/os autoras/es

Adjunto al artículo se debe presentar una comunicación donde se identifique la sección a la que éste corresponde y donde se exponga una declaratoria con la que se afirme que el trabajo es inédito y que no ha sido propuesto para su publicación a otro medio de divulgación impreso o electrónico (revista, boletín, editorial, entre otros). El autor(a) o autores(as) debe anexar un resumen curricular que no exceda las 65 palabras, y que incluya la dirección, teléfonos y correo(s) electrónico(s) donde se le(s) pueda localizar.

El autor(a) o autores(as) debe enviar al Comité Editorial de la revista tres (3) versiones impresas del trabajo, así como también una versión digital en formato Word al correo electrónico: [direccion.investigacion.decanato@gmail.com](mailto:direccion.investigacion.decanato@gmail.com). Una de las versiones impresas debe incluir los datos del autor o autores, las dos copias restantes serán anónimas.

En el caso de las reseñas bibliográficas, éstas no deben exceder de tres (3) páginas. Se recomienda encabezarla con los datos completos de la obra, incluyendo número de páginas, depósito legal e ISBN o ISSN y anexar la imagen de la portada de la publicación reseñada. La fecha de publicación no excederá de un lapso de dos años cuando se trate de idiomas extranjeros y de un año si el documento está en español.

Los otros artículos deberán ajustarse al siguiente formato: título del trabajo, nombre del autor/a o autores, datos de afiliación académica, resumen y palabras claves, *abstract* y *keywords*, desarrollo del cuerpo del texto, referencias bibliográficas, de acuerdo a lo siguiente:

- La extensión del trabajo puede variar entre 11 a 20 páginas tamaño carta, a espacio sencillo, en letra Arial o Times New Roman, a 12 puntos.

- El encabezamiento del artículo debe incluir un título apropiado (en mayúsculas sostenidas y negrita), acompañado por su traducción al inglés (colocado entre paréntesis), así como también el nombre del autor/a o autores, la dirección electrónica del autor principal, el instituto o universidad al que pertenece(n) y la línea de investigación en la que se inscribe el trabajo.

- El artículo estará precedido por un resumen de 10 a 20 líneas (máximo 300 palabras) donde se sintetice el objetivo, el propósito del trabajo, la línea de investigación en la que se inscribe (si procede), la metodología utilizada, el desarrollo, la proposición o tesis novedosa que tiene el autor y/o las conclusiones más relevantes, así como de 3 palabras clave al final del resumen. De lo anterior debe presentarse una versión en inglés (abstract y keywords).

- El cuerpo del trabajo debe constar de tres partes: introducción, desarrollo o estudio y conclusiones o reflexiones finales. En la redacción del mismo, así como en la elaboración de tablas y gráficos, referencias bibliográficas y otros aspectos afines, es necesario tomar en cuenta lo siguiente:

De acuerdo a lo que establecen las normas APA, los títulos deben escribirse en letras mayúsculas tipo normal, resaltados en negritas. Los subtítulos (nivel 1) han de escribirse en letra normal, negrita y con mayúscula en la primera letra de todas las palabras, excepto en los artículos, conjunciones y preposiciones. Los subtítulos de nivel 2, han de escribirse igual que el anterior, con la diferencia del uso de la letra itálica (o del subrayado en su lugar).

- La construcción de párrafos debe ajustarse a un mínimo de cinco (5) líneas y máximo de 12 líneas.
- Las citas textuales de menos de 40 palabras, se incorporan en el texto entre comillas, por ejemplo:
- La identidad propia y las de los demás son fenómenos lingüísticos, basados en reconstrucciones e interpretaciones, lo cual lleva a reconocer que "...los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él" (Echeverría, 1996:35).

- Las citas de 40 o más palabras se colocan en bloque, sin sangría, a espacio sencillo, sin comillas y deben separarse del párrafo anterior y del posterior por dos (2) espacios, ejemplo:

Como bien lo planteo Khun (1996) en su conocida obra, *La Estructura de las Revoluciones Científicas*:

Los cambios de los paradigmas hacen que los científicos vean el mundo de investigación, que le es propio, de una manera diferente. En la que su único acceso para ese mundo se lleva a cabo a través de lo que ven y hacen, podemos desear decir que, después de una revolución, los científicos responden a un mundo diferente (p. 176)

- La ubicación del número de página puede ir al final de la cita o al inicio, depende de la redacción del encabezado. Asimismo, al finalizar la cita, el punto va después del paréntesis. Ejemplo: (Martínez, M., 1993:15).
- En citas de tres (3) o más autores, la primera vez se deben nombrar todos. Después, sólo el apellido de quien aparezca de primero en el orden de autoría, seguido de cualquiera de estas expresiones: “et al., “y cols” o “y otros”, seguido del año de la publicación.
- Todas las citas mencionadas en el artículo deberán aparecer en la lista de referencias bibliográficas.
- Los cuadros, tablas, figuras y gráficos deben enumerarse en forma consecutiva, con números arábigos. Ejemplo: Cuadro 3 o Tabla 4, Figura 3 o Gráfico 4; se puede remitir a éstos utilizando paréntesis, por ejemplo: (Ver cuadro 2).
- La identificación de cuadros y tablas (cuadro y número) se coloca en la parte superior, al margen izquierdo, en letras negritas normal. Después se escribe el título en letras itálicas o cursivas iniciando todas las líneas al margen izquierdo. En la parte inferior del cuadro se debe escribir la palabra (*Nota.*) en itálica seguida de un punto para luego indicar la fuente donde se obtuvo la información, ejemplo:  
*Nota.* Datos tomados de González (1999).

- La identificación de los gráficos (título y número) se coloca en la parte inferior, al margen izquierdo. El número del gráfico se escribe en letras itálicas o cursivas. Después en letra negrita normal se coloca el título, luego separado por un punto se escribe la referencia de donde se obtuvo la información, todo a espacio sencillo. Ejemplo:

*Gráfico 1. Representaciones sociales del grupo. Tomado de Pérez, K. y otros (2011)*

- Las notas del autor serán incluidas al final del artículo, antes de las Referencias Bibliográficas, y deberán ser numeradas secuencialmente usando números arábigos (no utilizar pie de página).
- La lista de referencias bibliográficas se transcribirá con sangría francesa de tres (3) espacios hacia la derecha, por orden alfabético del apellido. Se utilizará la convención de estilo del APA, citando: autor, año (entre paréntesis), título del libro (en cursivas o negritas), lugar de edición y editorial. Cuando el documento citado es una traducción, se debe indicar el traductor y el año de la primera edición. Si se trata de un artículo: autor, año (entre paréntesis), título del artículo (entre comillas), nombre de la publicación (en cursivas), año de la publicación y número de la publicación (entre paréntesis) y páginas. Se incluye al final la dirección electrónica completa del artículo en caso de ser una publicación electrónica. Para ilustrar, a continuación se presentan algunos ejemplos:

## Material impreso

### *Libro con un solo autor*

Gurméndez, C. (1984). *Teoría de los sentimientos*. México: Fondo de Cultura Económica.

### *Libro con un editor*

Alonso, M. (Ed.), (1995). *Cuadernos de Química Ecológica* (4). La biodiversidad neotropical y la amenaza de las extinciones. Mérida: Universidad de Los Andes.

*Artículo de un autor en un libro editado*

Péfaur, J. (1995). *Biodiversidad de los vertebrados de los Andes de Venezuela*. En M. Alonso (Ed.), Cuadernos de Química Ecológica (4). La biodiversidad neotropical y la amenaza de las extinciones (pp. 15-46). Mérida: Universidad de Los Andes.

*Artículo de revista*

Pérez de Pérez, A. y Díaz, M. (2006). *La prueba de aptitud académica: una visión de la sub-prueba de comprensión lectora*. Revista Investigación y Postgrado. Volumen 21(2), pp. 143-176.

*Tesis académica*

Parra, P. (2003). *Programa de formación para el desarrollo del pensamiento crítico*. Trabajo de Grado. Universidad Rafael Belloso Chacín, Maracaibo.

## **Material electrónico**

*World wide web y textos electrónicos*

González, E. (2003). *Educación para la biodiversidad. Agua y desarrollo sustentable*. Consultado el día 22 de septiembre de 2005 de la Worl Wide Web: <http://www.aguaydesarrollosustentable.com/>.

Fundación CIMDER (2000). *Convivencia democrática en la escuela*. Cali, Colombia. [Documento en línea]. Disponible: <http://www.cimder.org.co/democracia.html> . Consulta: 2003, mayo 15.

## **Artículos**

De Puelles, M. (1997). *Micropolítica en la escuela*. Revista Iberoamericana de Educación. [Revista en línea] Disponible: <http://www.campus-oei.org/oevirt/rie15a00.htm> [sep-dic,15]. Consulta: 2003, marzo 27.

## **Instrucciones para árbitros**

Al recibir los artículos, el Comité Editorial debe verificar que el tema abordado corresponda a los tópicos de la revista y constatar que tenga la extensión y el formato exigidos. En caso de no cumplir con estos requisitos tendrá

que notificar a los autores sobre la situación, indicándoles si deben adaptarlo a las condiciones especificadas o sugerir su envío a otra revista, según el caso.

Si el trabajo cumple con las normas ya mencionadas, se notifica a los autores la recepción del manuscrito al tiempo que se envía a dos árbitros anónimos (se utiliza el sistema de doble ciego), para su evaluación. Los árbitros seleccionados revisan en detalle todos los aspectos relativos a la forma y el fondo de los artículos, bajo los criterios contenidos en el instrumento de evaluación de artículos, ensayos y publicaciones científicas. Culminado este proceso, los árbitros devuelven el manuscrito con la correspondiente instrumento de evaluación a los editores. De este arbitraje puede resultar uno de los siguientes dictámenes:

i) Aprobado sin cambios: de resultar este dictamen, el artículo se envía directamente a las instancias correspondientes para su publicación.

ii) Aprobado con sugerencias: este dictamen resulta cuando en el artículo es necesario hacer correcciones de contenido. Aunque sean pocas, el manuscrito se devuelve a los autores, quienes deberán modificarlo atendiendo a las recomendaciones de los árbitros. Una vez hechas las correcciones los autores deberán remitir los manuscritos modificados a los editores, quienes se cerciorarán de que se corresponda con las observaciones recibidas del arbitraje. Si es así, se procede de inmediato a las instancias correspondientes para su publicación.

iii) Rechazado: en este caso se notifica inmediatamente al autor o autores sobre el resultado del arbitraje, indicándole(s) expresamente la necesidad de rehacer el manuscrito. Luego de esto, podrán reenviarlo a los editores, en cuyo caso es sometido a un nuevo arbitraje.

Al remitir artículos a los árbitros seleccionados se esperará por su dictamen durante un mes, si al término de éste no se obtiene respuesta, será enviado nuevamente al arbitraje con otros especialistas. El arbitraje se basará tanto en la forma como en el contenido de los trabajos, en vinculación directa con los siguientes aspectos:

- Pertinencia del tema en relación con contextos y tiempo específicos.
- Aportes al área de estudio.
- Correspondencia con las normas establecidas para los autores.
- Claridad en el planteamiento y objetivo central.

- Fundamentación de los supuestos.
- Nivel de elaboración teórica y metodología.
- Apoyo empírico, bibliográfico y/o fuentes primarias.
- Correspondencia entre el problema y el método de investigación.
- Relevancia y sustentación de la tesis propuesta y/o conclusiones.
- Aspectos relevantes en el corpus del trabajo, en caso contrario precisión de las ambigüedades, puntos repetidos y otros.
- Consistencia del discurso, manejo del lenguaje, precisión, claridad, concisión de los términos utilizados. Uso apropiado del lenguaje.
- Ubicación de errores gramaticales (sintaxis u ortografía).

Favor dirigir la correspondencia a:

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

Decanato de Educación Avanzada, Quinta Portofino, calle 2 con 2da. Transversal, Campo Alegre, Chacao. Caracas.

Teléfonos: (0212) 265.3023 - 266.6155 - 267.6786 - fax: 267.4033

Correos electrónicos: [direccion.investigacion.decanato@gmail.com](mailto:direccion.investigacion.decanato@gmail.com),  
[revistaeych@gmail.com](mailto:revistaeych@gmail.com)



Revista *Educación y Ciencias Humanas*

La presente publicación se terminó de editar  
en la Unidad de Publicaciones del Decanato de Educación Avanzada  
de la UNESR

Caracas, en el mes de mayo de 2016.





“ESTUDIAR, Es contraerse  
mentalmente a observar las  
Calidades y las Propiedades  
de las Cosas i a pensar  
en los Efectos  
i en las Consecuencias  
de las Acciones”

*Simón Rodríguez*

edea  
ediciones

**Decanato de Educación Avanzada**

Urb. Campo Alegre, 2da. Calle con 2da.  
Transversal, Quinta Portofino, Chacao.  
Caracas – Venezuela

Teléfonos: (0058) 0212-266.6155  
265.3023 – 267.6786

Correo electrónico: [revistaeych@gmail.com](mailto:revistaeych@gmail.com)  
<http://www.postgrado.unesr.edu.ve>

ISSN: 1315.1762

Depósito Legal: PP 93-0180