

RESUMEN

El libro Debates y tensiones de la pedagogía crítica da cuenta de una investigación de campo acerca de la práctica de la pedagogía crítica en los sistemas educativos de América Latina y Venezuela, vista desde cinco categorías: desigualdad educativa, educación popular, inclusión educativa, decolonización del conocimiento, así como prejuicios y discriminación. Se parte de la idea de develar la práctica según los actores educativos, que voluntariamente quisieron hacerlo, conociendo que en teoría la pedagogía crítica implica desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes para cuestionar en primer lugar lo que aprenden y luego la sociedad en la que se devuelven. Si esto es así en la práctica no deberían existir los problemas representados en las categorías seleccionadas. Los invitamos a leer lo que encontraron las autoras.

CRISÁLIDA VICTORIA VILLEGAS GONZÁLEZ



Profesora de Biología y Química. Magister Scientarum en Andragogía. Doctora en Ciencias de la Educación. Postdoctora en Ciencias de la Educación. Postdoctora en Educación Latinoamericana y del Caribe. Postdoctora en Investigación. Postdoctora en Investigación Transcompleja. Directora del Fondo Editorial de la UBA y Docente Doctorado en la Universidad Bicentenaria de Aragua (UBA). Presidenta de la Red de Investigadores de la Transcomplejidad (REDIT). Presidenta de la Escuela de Escritores de Venezuela (ESCRIBA) Presidenta Adjunta para Venezuela del Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE).

Publicado por:

CESPE
CENTRO LATINOAMERICANO
DE ESTUDIOS EN
EPISTEMOLOGÍA PEDAGÓGICA



DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

COLECTIVO DE AUTORES



INVESTIGACIONES



DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

COMPILADORA
CRISÁLIDA VICTORIA VILLEGAS GONZÁLEZ





DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRITICA

DEBATES Y TENSIONES DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Autoras

Crisálida Victoria Villegas González

Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas

Gilma Eladia Álamo Sánchez

Lourdes Margarita Meza Ruiz

Ayren Hernández Garrido

Yennys Alvorada Olivares

Lourdes del Rosario Linero de Reyes

Miriam de Jesus Mendoza de Melo

2025



CC 4.0

SELLO EDITORIAL
nova
educare

Creative Commons

Título Original:

Debates y Tensiones de la Pedagogía Crítica.

Compiladora:

Crisálida Victoria Villegas González, PhD. (Venezuela)

<https://orcid.org/0000-0002-3433-6595>

ISBN:

9 789295 129030

Investigadoras:

Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas, PhD. (Venezuela)

<https://orcid.org/0000-0002-6041-9140>

Gilma Eladia Álamo Sánchez, PhD. (Venezuela)

<https://orcid.org/0000-0002-8342-6597>

Lourdes Margarita Meza Ruiz, PhD. (Venezuela)

<https://orcid.org/0000-0002-3333-7051>

Ayren Hernández Garrido, MsC. (Cuba)

<http://orcid.org/0009-0003-6207-2835>

Yennys Alvorada Olivares, PhD. (Venezuela)

<https://orcid.org/0000-0001-8764-018X>

Lourdes del Rosario Linero de Reyes, PhD. (Venezuela)

<https://orcid.org/0000-0002-8615-2704>

Miriam de Jesus Mendoza de Melo, PhD. (Venezuela)

<https://orcid.org/0000-0003-3661-1850>

Primera Edición: marzo 2025

Sello Editorial: Nova Educare.

Perteneciente a: Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)

Adherido a: Sistema de publicaciones de CESPE. <https://cespecorporativa.org>

Editor: Carlos Viltre Calderón, PhD.

Imagen de portada y contraportada: Ramón Rodríguez Guerra, Esp.

Diseño de Arte Generado por: Generador de Imágenes de Bing.com
<https://www.bing.com/images/create> y Pixabay.com <https://pixabay.com>

Diseño, maquetación y diagramación: Departamento de publicidad de CESPE

Corrección y estilo: Comité Editorial de Nova Educare

Información

El presente volumen está sujeto a los derechos de autor Creative Commons 4.0 en el cual se establece que el libro para todos los usuarios posibilita compartir (copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato), adaptar (remezclar, transformar y construir a partir del material para cualquier propósito) siempre y cuando se realice de forma razonable y se cite a los autores del material original. El editor y Sello Editorial no se expresan implícitos respecto a la exactitud de la información contenida en este libro razón por la cual no pueden asumir ningún tipo de responsabilidad.



ÍNDICE

PARTES	TÍTULOS	Pp
	PRÓLOGO..... <i>Sandra Elinor Jiménez Rodríguez, PhD. (Venezuela)</i>	1
	INTRODUCCIÓN..... <i>Crisálida Victoria Villegas González, PhD. (Venezuela)</i>	2
CAPÍTULO I	DESIGUALDAD Y PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y VENEZUELA..... <i>Crisálida Victoria Villegas González, PhD. (Venezuela)</i> <i>Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas, PhD. (Venezuela)</i>	5
CAPÍTULO II	BINOMIO PEDAGOGÍA CRÍTICA - EDUCACIÓN POPULAR EN LATINOAMÉRICA..... <i>Gilma Álamo Sánchez, PhD. (Venezuela)</i>	25
CAPÍTULO III	PEDAGOGÍA CRÍTICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES..... <i>Lourdes Margarita Meza Ruiz, PhD. (Venezuela)</i> <i>Ayren Hernández Garrido, MsC. (Cuba)</i>	34
CAPÍTULO IV	DECOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA..... <i>Yennys Alvorada Olivares, PhD. (Venezuela)</i> <i>Lourdes del Rosario Linero de Reyes, PhD. (Venezuela)</i>	47
CAPÍTULO V	PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA..... <i>Miriam de Jesus Mendoza de Melo, PhD. (Venezuela)</i>	58
	REFERENCIAS.....	74

PRÓLOGO

Sandra Elinor Jiménez Rodríguez, PhD. (Venezuela)

Docente UMBV

sjimenezrodriguez@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3427-378X>

En el vasto escenario educativo, donde las ideas entrelazan su danza con las realidades sociales, nos adentramos en "Debates y Tensiones de la Pedagogía Crítica". Este compendio esencial desentraña las complejidades contemporáneas de la pedagogía crítica, encontrando sus raíces en América Latina. Se erige como un faro que ilumina los senderos por los cuales la pedagogía crítica puede revitalizarse, desafiando con valentía los imperativos de nuestra época.

Las autoras, con agudeza y perspicacia, tejen visiones críticas y emancipadoras a través de un análisis profundo, abrazando valores fundamentales que trascienden las complejidades educativas en el contexto latinoamericano. Este compendio aborda una multiplicidad de perspectivas, desde la desigualdad en los estudios de postgrado hasta la inclusión educativa de niños con necesidades especiales. El binomio entre pedagogía crítica y educación popular en Latinoamérica se revela con destreza, mostrando la riqueza y la complejidad de estos conceptos entrelazados. Para finalizar con prejuicios y discriminaciones en la educación universitaria venezolana.

En sus páginas, la creatividad, la complejidad y la capacidad para enfrentar lo incierto se entrelazan en un tejido reflexivo. Por lo que el texto invita al lector a explorar un pensamiento crítico profundo, donde abrazar lo incierto e indeterminado se convierte en un diálogo necesario sobre el sentido de la pedagogía crítica en un mundo en constante cambio. Así, estas palabras no solo sirven como antesala, sino como una guía que prepara al lector para sumergirse en la riqueza y desafíos de la pedagogía crítica en el contexto vibrante de Latinoamérica y Venezuela.

INTRODUCCIÓN

Crisálida Victoria Villegas González, PhD. (Venezuela)

Presidente Adjunta para CESPE Venezuela

crisalida.villegas@reditve.com

<https://orcid.org/0000-0002-3433-6595>

La pedagogía crítica puede definirse como la reflexión y la práctica de la educación encaminada a la emancipación social para alcanzar la equidad y la igualdad de oportunidades. Presupone siempre alguna noción de futuro más justo e igualitario. Así algunos pensadores clásicos de esta postura educativa plantean algunas categorías distintivas: práctica de la libertad como modo de intervención (Freire), práctica moral, que se apropié de la cultura popular (Giroux); problemáticas educativas cotidianas (McLaren).

En este ámbito, una tendencia es la educación popular que acompaña de manera polisémica el devenir histórico de América Latina desde el siglo XIX. Algunos de estos sentidos coinciden con la democratización, extensión, universalización del saber. Otro significado está asociado a una concepción emancipadora que busca la transformación del orden social, junto a los sectores populares, como opción ética que puede ser parte de lo estatal y la posibilidad en la escuela pública de este siglo.

Otra tendencia es la inclusión educativa que se define como el derecho al acceso de todos los niños a una educación de calidad que también garantice oportunidades posteriores de inclusión social. El enfoque de inclusión social es una respuesta a la creciente diversidad en las aulas en término de etnia, cultura, género, religión y discapacidades. En este sentido, la inclusión educativa y especialmente, de estudiantes discapacitados son una problemática de la `pedagogía crítica, partiendo que esta se fundamenta en visión social y educativa de justicia e igualdad. Esto significa que la inclusión de todos los niños en el proceso educativo debe darse como un hecho si se quiere que la educación sea verdaderamente transformadora de las estructuras opresivas que operan en la sociedad, de acuerdo a Molina y Christou (2009).

Sin embargo, en la realidad educativa frecuentemente hay manifestaciones de desigualdad educativa, entendida como distribución no equitativa de los recursos educativos (limitación de cobertura, de matrícula, financiamientos, docentes calificados y con experiencia, libros y tecnologías. Para Schmelkes (2020, p.1) la desigualdad educativa es quizás el problema más grave de la educación en todo el mundo”

También, la exclusión entendida como abandono y dificultad de acceso y mantenimiento en el sistema educativo, especialmente de grupos menos privilegiados, entre estos, los menores discapacitados. Igualmente, la colonialidad del saber, que se refiere a la dominación que se produce en el ámbito del conocimiento hegemónico, colonial que es endémico en el contexto actual, donde los estados-nación son una extensión del

colonialismo porque las personas, territorio, recursos, formas de conocimiento de las excolonias continúan siendo expropiadas y entendidas desde lógicas coloniales.

Asimismo, los prejuicios que en educación son una actitud y predisposición negativa injustificable hacia un grupo y las personas que los integran, teniendo un fuerte componente emocional. Igualmente, la discriminación, que es un tipo particular de violencia que abarca cualquier acto u omisión, cualquier mensaje implícito o explícito que busque marcar diferencias de trato entre un grupo y otro, negando, disminuyendo o restringiendo libertades, derechos y oportunidades. La discriminación en su conjunto genera y fomenta desigualdades, exclusión de determinados grupos sociales y la marginación en la pobreza de las comunidades enteras debido a la falta de oportunidades y una percepción negativa de sí misma.

En este contexto se presenta el libro: **Debates y Tensiones de la Pedagogía Crítica** que tiene como propósito dar a conocer avances de los resultados y hallazgos de la investigación realizada por un equipo de investigadores del Centro Latinoamericano de Estudio de Epistemología Pedagógica (CESPE Venezuela); cuyo propósito fue develar la realidad de la práctica de la pedagogía crítica en el sistema educativo en América Latina y Venezuela, con base a siete categorías: educación de adultos, inclusión educativa, educación popular, desigualdad educativa, decolonización del conocimiento, prejuicios y discriminación educativa y la educación como motor de transformación en distintos niveles educativos. En este caso se presentan los avances en relación a cinco de estas categorías; las otras dos se presentan cada una en libros individuales.

En tal sentido, este texto se presenta estructurado en cinco capítulos. En el primero, **Desigualdad y Pedagogía Crítica en los Estudios de Postgrado**, Crisálida Villegas y Nohelia Alfonzo, presenta avances de la investigación documental y de campo realizada con base a artículos relacionados con la desigualdad educativa en varios países de la región, 23 docentes participantes en una investigación cualitativa y 73 en una investigación cuantitativa, con miras a un enfoque integrador transcomplejo, para concluir que hay evidencias claras de la existencia de desigualdades educativas en todos los niveles, a lo cual no escapan los estudios de postgrados. Al respecto, los distintos autores coinciden en plantear que la pedagogía crítica puede ser una alternativa para romper esta característica de la educación; lo que a su vez es una discrepancia con resultados de revisiones documentales previas realizadas por las autoras donde se evidencia la aplicación de la pedagogía crítica, al menos en teoría.

En el segundo, **Binomio Pedagogía Crítica y Educación Popular**, de Gilma Álamo Sánchez, se presentan los hallazgos de una investigación cualitativa acerca de la vinculación entre estas dos tendencias educativa, con base a la información proporcionada por 10 informantes docentes y directivos de siete universidades públicas venezolanas, concluyéndose que evidente hay una articulación entre pedagogía crítica quien proporciona las orientaciones a la educación popular, para que promueva el pensamiento crítico-reflexivo de los estudiantes, con miras al desarrollo y la transformación social.

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

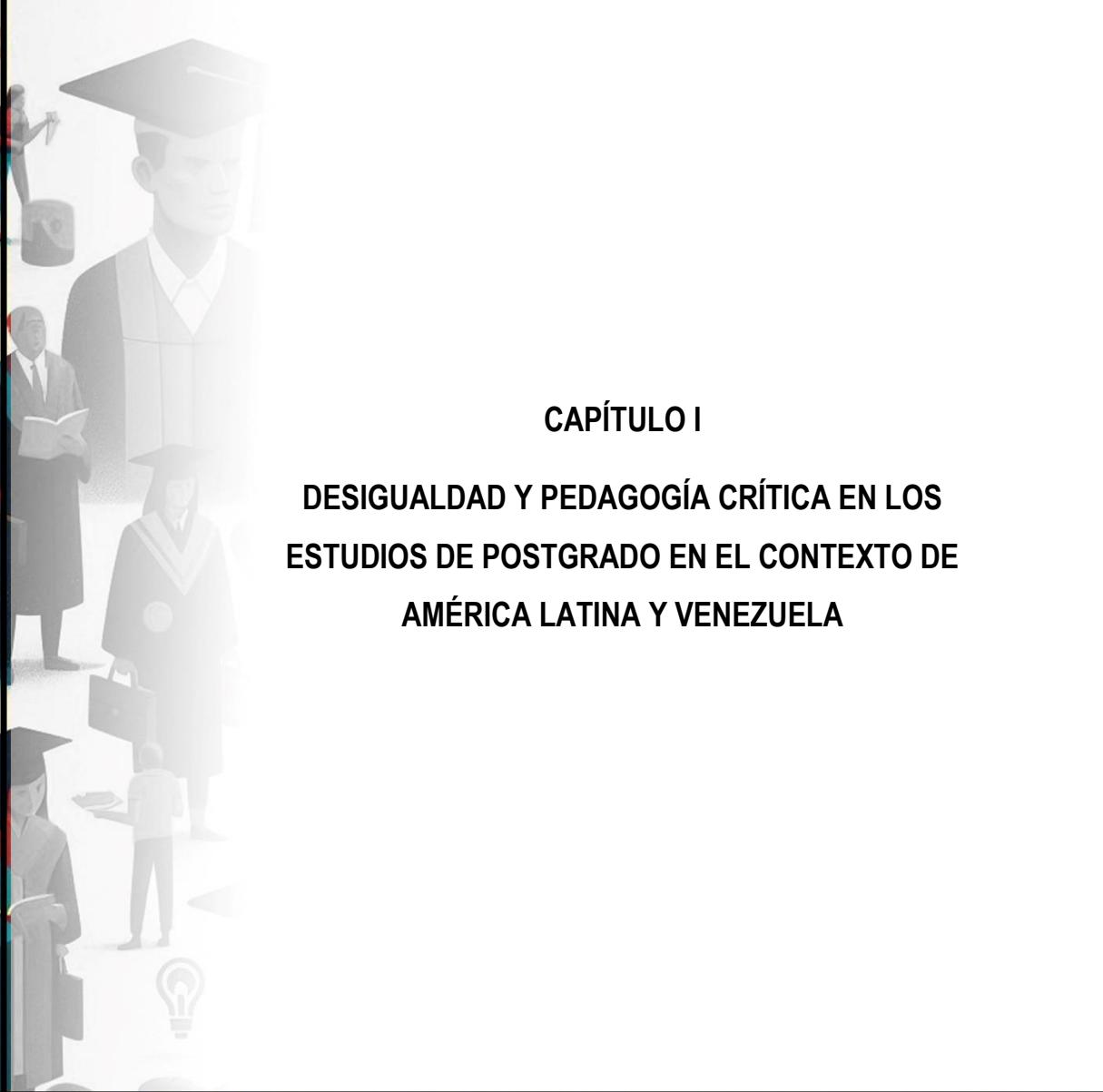
Sello Editorial Nova Educare. Colección: Tesis

En el tercero, **Pedagogía crítica e inclusión educativa de niños con necesidades educativas especiales** (NEE), Lourdes Meza Ruiz y Airén Hernández Garrido, dan a conocer los resultados y hallazgos de un estudio, realizado con el objetivo de explorar la vinculación de los postulados teóricos de la pedagogía crítica con la realidad de la inclusión de niños con NEE en el sistema educativo venezolano. Para lo cual, con base a una metodología mixta se aplicó un cuestionario a 21 docentes de tres escuelas básicas y una entrevista a otros 11 docentes de distintos niveles educativos, concluyendo que para el 52% de los docentes hay acoso escolar en NEE, por lo que se requiere el apoyo colaborativo de la familia, docentes y especialistas; en la cual los aportes de la pedagogía crítica no solo es un imperativo ético, si una oportunidad de transformación de la educación.

El cuarto, **Decolonización del conocimiento de la pedagogía crítica**, presentado por Yennys Alvorada Olivares y Lourdes Linares de Reyes, da a conocer las develaciones del abordaje investigativo, desde una metodología cualitativa, en el cual las voces y experiencias de los docentes universitarios informantes, les permite reflexionar que la decolonización del conocimiento requiere un modelo educativo que utilice la pedagogía crítica. La cual debe concretarse en una praxis docente ética donde se evidencie el respeto al pensamiento y saberes de los estudiantes; así como sus propios derechos y deberes; en la cual las nociones de lucha, voz estudiantil y dialogo crítico sean ejes fundamentales para la emancipación.

Por último, en el quinto, **Prejuicio y discriminación en la educación universitaria. Una mirada desde la pedagogía crítica**, Mirian Mendoza Melo, devela los hallazgos de una investigación, realizada desde el enfoque cualitativo fenomenológico, con base a una hermeneusis de documentos y un trabajo de campo, mediante una entrevista, a tres estudiantes universitarios, de tres universidades venezolanas; que evidencian desigualdades y discriminación, generalmente por razones de género, condiciones socioeconómicas, discapacidad y orientación sexual. Siendo los principales actores discriminatorios los mismos estudiantes compañeros de clase, algunos docentes e incluso algunas autoridades y personal administrativo.

Esperamos que la lectura del libro sirva de motivación para profundizar en la investigación acerca de las categorías estudiadas e incorporar otras, en los contextos laborales de los lectores y sensibilizarse en la búsqueda de cambiar las realidades develadas. Así como de las potencialidades de la pedagogía critica para su reflexión y transformación.



CAPÍTULO I

DESIGUALDAD Y PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y VENEZUELA



DESIGUALDAD Y PEDAGOGÍA CRÍTICA EN LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN EL CONTEXTO DE AMÉRICA LATINA Y VENEZUELA

Crisálida Victoria Villegas González, PhD. (Venezuela)

Presidente Adjunto para Venezuela de CESPE

crisalida.villegas@reditve.com

<https://orcid.org/0000-0002-3433-6595>

Nohelia Yaneth Alfonzo Villegas, PhD. (Venezuela)

Docente UNES

noheliay@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-6041-9140>

El objetivo del capítulo es presentar los hallazgos en cuanto a la desigualdad educativa en los estudios de postgrado en América Latina y Venezuela. Es producto de una investigación fundamentada en el enfoque integrador transcomplejo, la complementariedad metódica, entre estos la hermenéutica de documentos y del trabajo de campo referido al intercambio de experiencias con los participantes del Webinar realizado para tal fin.

La realidad de la desigualdad en América Latina y el Caribe se encuentra entre las más altas del mundo y abarca varias dimensiones, entre estas la educativa. Así según la Organización de las Naciones Unidas (ONU. 2020) existen desigualdades abrumadoras vinculadas no solo al nivel educativo que alcanzan los individuos, sino también las competencias reales que estos poseen, a pesar de tener una misma cantidad de años de estudios. Por su parte, Canaza (2018) plantea que las desigualdades educativas se refuerzan en el sector rural.

En países como Argentina y Chile, según Christensen (2019) el sistema educativo actual refuerza la segregación y la desigualdad en que la sociedad está construida; en México de acuerdo a Schmelkes (2020) la pandemia del coronavirus ha ahondado la desigualdad. Venezuela, por su parte, es ahora el país latino más desigual. En educación superior según Mantilla, Meléndez y Salazar (2022) creció la desigualdad durante los años de emergencia humanitaria y se han magnificado durante la pandemia. Con base en estos planteamientos surge la siguiente interrogante que se constituyó en el problema de investigación ¿Existe desigualdad educativa en los estudios de postgrado en Venezuela?

Revisión de la literatura

Se presentan seguidamente algunos aspectos teóricos acerca de la temática estudiada. Al respecto, son evidentes las desigualdades sociales en América Latina y el Caribe, los países de la región con pocas excepciones se ubican entre los de mayores desigualdades en la distribución del ingreso y niveles de riqueza para Cabrera y Arim (2003, p. 6). También persisten las desigualdades estructurales permitiendo que las poblaciones indígenas y afrodescendientes tengan escasa voz y estén sujetos a discriminaciones sistemáticas

y profundas. Las mujeres, por su parte, continúan luchando por la plena igualdad. Esto también ocurre en las universidades cuyos valores se asocian al prototipo de estratos sociales aventajados.

En este contexto, el concepto de **desigualdad** adquiere numerosos y complejos significados, que hacen alusión a las distintas formas de inequidad que aquejan la vida de los seres humanos. Por su parte, para Etecé (2022) la desigualdad social se puede entender como la desigualdad en el lugar que las personas ocupan en el mundo y en la sociedad, específicamente en lo referido a su raza y etnicidad; posición económica, acceso a las instituciones del Estado, ejercicio laboral, entre otros. Se fundamenta en la discriminación o sea el establecimiento de clases y tipos de personas, algunas de las cuales son aceptables y bienvenidas, así como otras despreciables y rechazadas.

Igualmente, la desigualdad educativa tiene que ver con la poca equidad en el acceso a la educación, ya sea a nivel global o en un país determinado. Esta desigualdad repercute en la capacidad de trabajo de cada una y por lo tanto en su nivel de ingreso económico. Además, la desigualdad educativa conforma una barrera entre las clases populares y las adineradas; ya que la educación es una forma de concebir el mundo, de entender el funcionamiento del Estado y, por ende, de independencia. La gente más educada es más libre, por el simple hecho de contar con mayores herramientas conceptuales en la vida.

En la realidad en la educación superior la primera desigualdad es la que se produce entre quienes están dentro de la universidad y quienes se quedan fuera. La segunda se da al interior de la propia institución universitaria, pues la diversidad de género o edad, se hallan marcadas por las desigualdades de bagaje educativo y de capital económico familiar. Desde este punto de vista, las desigualdades educativas se pueden expresar en la adquisición desigual del conocimiento reflejada en las estadísticas por el rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social. También las desigualdades educativas se evidencian en el acceso inequitativo a recursos, equipamiento, clases, docentes calificados, instalaciones escolares y financiamiento, provocadas por las diferencias en las oportunidades formativas que afectan las condiciones de vida a futuro.

De acuerdo a CEPAL (2022) el sesgo de género en detrimento de las niñas se expresa desde temprano y se profundiza a medida que se avanza en las trayectorias educativas. No obstante, si bien la participación de las mujeres en educación superior en América Latina y el Caribe supera la de los hombres en todos los países; sin embargo, persisten las brechas en el campo de las ciencias, tecnologías, ingeniería y matemáticas, donde a nivel mundial las mujeres representan el 35% de quienes se matriculan en las áreas señaladas. Esta desigualdad continua durante los estudios de postgrado donde se observan brechas importantes a nivel de doctorado, en la transición al mundo del trabajo e incluso durante la trayectoria profesional. La proporción de mujeres investigadoras en relación con el total de investigadores es baja en la mayoría de los países de América

Latina, Colombia (36,4%); Guatemala (39,1%); Paraguay (39,8%); Uruguay (46%) y Argentina (54,4%) siendo este uno de los más alto según la UNESCO (2022).

Es evidente la relación bidireccional que se da entre desigualdad social y educativa, son problemas multidimensionales, poliédricos, un campo de estudio complejo y transdisciplinario donde según Pipkin et al (2013) confluyen distintas disciplinas como la educación, ciencia política, sociología y antropología; a lo que las autoras incorporan la economía y geografía, entre otras, esto en cuanto a las ciencias sociales, considerando el conocimiento de las sociedades. Así como la biología y las ciencias de la salud en el estudio del ser humano como cuerpo físico. Igualmente, la ética y la lingüística como ciencia del espíritu, que permiten el conocimiento del hombre, su historia y comportamiento. Todo en una cosmovisión transcompleja de complementariedad paradigmática.

Po otra parte, cada estudiante vive entramado en redes sociales complejas de conexiones donde los recursos económicos familiares y los de otros tipos, como los culturales y sociales, generan ventajas y desventajas. Por ello de acuerdo a Ariño (2014) el principal predictor de una persona en su vida adulta es la posición de su familia de origen. Pero eso puede cambiar con un nuevo tipo de educación más crítica y vivencial.

Así de acuerdo a Blanco y Cusato (2014) las desigualdades educativas son el resultado de una compleja interacción de factores internos y externos al sistema educativo y sus instituciones, por lo que es fundamental desarrollar políticas económicas y sociales orientadas a abordar las causas que generan desigualdad fuera de los sistemas educativos. Los ingresos económicos, el capital cultural de las familias, las expectativas y estereotipos sociales respecto a las diferencias sociales, culturales y de género; la localización geográfica de las escuelas o el acceso a las tecnologías de la información y comunicación, son algunos de los factores que generan desigualdad en América Latina.

Entre los factores internos al sistema educativo se encuentra la segregación socioeconómica y cultural entre distintas instituciones educativas, lo que limita las posibilidades de encuentro entre distintos grupos sociales. Así mismo, las instituciones educativas que atiende a los estudiantes en contextos de pobreza, que, salvo excepciones, tiene menos recursos y cuentan con personal menos calificado. Otro factor interno del sistema educativo tiene que ver con los procesos educativos que tienden a discriminar a aquellos estudiantes con capital cultural distinto a la dominante y que comúnmente provienen de familias de menores ingresos económicos o que pertenecen a otras etnias y culturas.

Tanto la segregación entre escuelas como los procesos educativos al interior de las mismas interactúan en la creación de desigualdades educativas que tienden a reforzar las desigualdades sociales. Para Blanco y Cusato (2014, p.20) es fundamental el compromiso de la sociedad con la educación que reduzca la brecha

social y la segregación y fragmentación de nuestras sociedades, es necesario “avanzar hacia sociedades más justas e integradas”

La **educación crítica**, que planteamos con base a los planteamientos de Freire (1997) se asume como práctica social inmersa en su propia historicidad ubicando al hombre en un determinado contexto, donde produce y reproduce relaciones particulares y colectivas, sin tener plena conciencia de su existencia. Desde este punto de vista, implica cuatro elementos que se deben considerar: libertad, dialogo y dialogicidad, dialéctica teoría-práctica y concienciación.

Al ser la libertad la máxima aspiración humana, la educación debe ser liberadora, de hecho, para Freire en Buil Rios (2003, p.128) “la liberación es un proceso que tiene como requisito el pleno reconocimiento del sujeto sobre sí y su realidad concreta”. De ahí que en un primer momento se orienta a la visibilización y destrucción de los aspectos hegemónicos de la institución educativa, para lo cual el docente transita de un rol directivo a uno dinamizador, la relación docente-estudiante, docentes-directivo y universidad-sociedad se hace una interacción dialógica entre iguales; el currículo se construye con y desde las necesidades de los actores del proceso formativo.

Se da así un proceso de educación liberadora, entendida como un acto transformador de la conciencia y de la realidad mediante el diálogo, que es el primer elemento mediador entre docente y estudiante, en un intercambio de conocimientos y experiencias para generar aprendizajes diversos y mutuos, retroalimentándose en la vida cotidiana contra la explotación y opresión. El diálogo, como parte de la dialéctica, es comunicación entre dos buscando los puntos de encuentro con el otro, y se da entre nosotros mismos, con la realidad y con los que nos rodean.

En la pedagogía crítica de Freire (1997) es fundamental la relación entre el ser y el pensar, entre sujeto-objeto de conocimiento; por tanto, entre teoría-práctica-teoría. Este movimiento dialéctico se basa en que la práctica educativa como toda práctica social, le precede cierto cuerpo de ideas sobre ese actuar. En verdad no hay práctica que no tengan incrustada cierta teoría. En el proceso educativo la reflexión teórica sobre la realidad va a la práctica como transformación social; llevando la formación más allá de las aulas. Entonces la praxis es toma de conciencia, reflexión y acción, que da por resultado la transformación de la realidad en un movimiento dialéctico de tesis, antítesis y síntesis.

Sin embargo, si las personas no pasan por un proceso de concientización no tendrá la capacidad para analizar críticamente la realidad, negándose así la posibilidad de actuar sobre esta. La concientización es un compromiso histórico de transformación, que implica la inserción crítica en el mundo, es por tanto un proceso interno de apropiación de la realidad. Es indudable, que la educación conlleva una conciencia crítica y esta sólo se logra en un diálogo participativo, creando capacidad de enjuiciamiento sacando a la persona de la pasividad

inconsciente. La educación es concientización, participación crítica y reflexiva de experiencias cotidianas, creando cultura, lo planteado se resume en la figura 1 seguidamente.

Figura 1

Educación como práctica social



Metódica

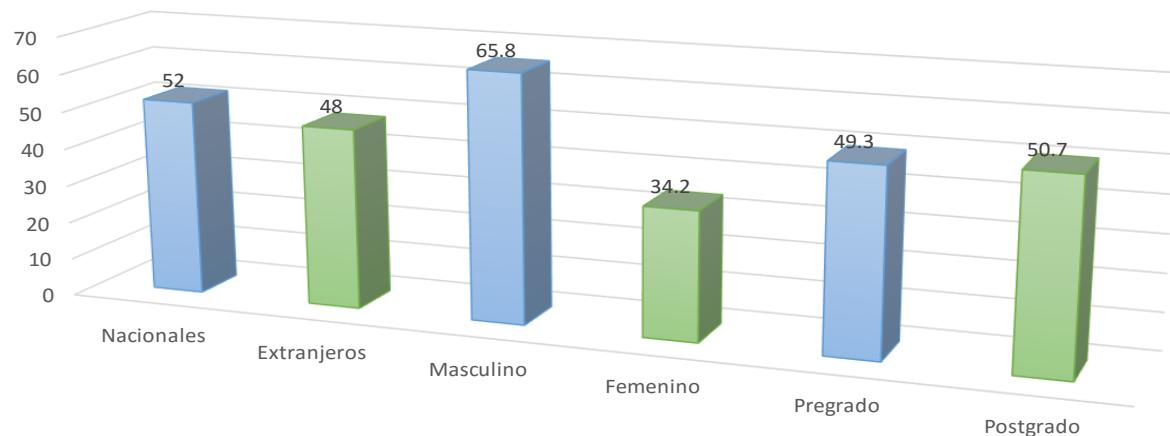
Es producto de una investigación ubicada en el enfoque integrador transcomplejo, que implica complementariedad metodológica. De ahí que se utilizó desde la vertiente cualitativa, el método hermenéutico con base a una revisión documental, que de acuerdo a Reyes-Ruiz & Carmona Alvarado (2020) es una técnica de la investigación cualitativa que se encarga de recolectar, recopilar y seleccionar información de las lecturas de documentos diversos (artículos de revistas, libros, periódicos, memorias de eventos, entre otros). Su objetivo es dirigir la investigación desde dos aspectos fundamentales: (a) relacionado con información ya existentes procedentes de distintas y dispersas fuente y (b) proporciona una visión panorámica y sistemática de un tema determinado. Implica el arqueo de fuentes, en este caso de internet, revisión y descarte del material no útil, organización y comparación del material disponible; lectura crítica del material, interpretación y extracción de conclusiones.

En cuanto al trabajo de campo, en la vertiente cualitativa se utilizó el Webinar como instrumento de investigación, con 26 participantes. Al respecto Cortez Torrez (2020, p.1) señala que permite recolectar información de un evento transmitido en vivo a un determinado público. en este caso con base a un conjunto de preguntas de final abierto. Desde la vertiente cuantitativa se hizo una investigación descriptiva, siendo la técnica la encuesta en redes sociales, con base a un cuestionario que son instrumentos de recolección de datos que se pueden realizar utilizando un software en línea. Permite recolectar una gran cantidad de datos valiosos de

un gran número de personas, de forma inmediata, accesible y a bajo costo. En este caso la muestra fue de 73 docentes universitarios perteneciente a 10 países de América Latina, siendo el más alto porcentaje (52%) de Venezuela, tal como se presenta en los gráficos 1 seguidamente.

Gráfico 1

Características de la muestra



En el gráfico uno se da cuenta de la presencia en la muestra seleccionada al azar en función de los que quisieron participar al responder el instrumento en google form, de tres profesores universitarios de Argentina, tres de Bolivia, cuatro de Colombia, 10 de Cuba, tres de Ecuador, tres de México, dos de Paraguay, cinco de Perú y dos de República Dominicana y 41 de Venezuela. En cuanto al género predomina el femenino con un 65,8%. En cuanto al nivel donde ejerce su docencia el 50,7% lo hace a nivel de postgrado, lo que evidencia su experiencia en la temática estudiada. El cuestionario digital utilizado estuvo conformado por 32 ítems de opción múltiple, de los cuales a efecto del capítulo sólo se utilizó la información proporcionada a través de 12 de estos.

Resultados y hallazgos

Presentar los resultados y hallazgos desde un enfoque integrador transcomplejo es de carácter intersubjetivo, involucra una perspectiva analítica, interpretativa o crítica de las autoras. Así mismo, permite el planteamiento de reflexiones, puntos de vistas y valoraciones del autor, pero derivadas o sustentadas a partir de los datos y/o de la información de la investigación. A continuación, se presentan en las Tablas 1 los hallazgos de la revisión documental.

Tabla 1

Evidencias documentales

Países	Aportes
Argentina Kruger y Formichela (2022) Marín (2023) La Nación Mayor inequidad tanto en matemática como en lectura	-Diferenciación horizontal de los centros contribuye a la reproducción de las desigualdades sociales a través de la educación
Bolivia Robledo, P (2022) Montano, C y Navia, M (2022)	-La desigualdad educativa es el factor de mayor influencia en la inequidad de ingreso, lo cual suele encontrarse en poblaciones con alto nivel de pobreza -La pandemia visibilizó la brecha digital -La desigualdad en el ejercicio del derecho a la educación se agrava más en el caso de niñas por la triple discriminación en que se encuentran por ser mujeres, indígenas y pobres
Brasil Leher, R (2020), Martos, R (2019)	-La desigualdad educacional es una marca muy fuerte -80% de los estudiantes están en instituciones privadas con fines mercantiles y esto trae inmensas desigualdades en término de calidad de infraestructura y de educación -50% no tiene acceso regular y bueno a internet -Diferencia significativa entre escuelas públicas y privadas -Desigualdad marcada por la discriminación racial (54% de la población es negra)
Chile PNUD, 2017 Donoso y Reyes, (2021)	-Pruebas nacionales de logros educativos muestran la gran desigualdad social intra país -La escuela virtual es mucha más desigual socioeconómicamente que la escuela presencial convencional

Colombia Sarmiento (2021)	<p>-Desigualdad en las condiciones para acceder a oportunidades de formación por parte de los educadores que se encuentran en zonas rurales</p> <p>-O cuando por su vinculación provisional no les permite acceder a la financiación de sus estudios</p>
Ecuador Molina, Chávez y Peralta (2022)	<p>-Personas edad productiva (25-64 años)</p> <p>-Claras desigualdades de acceso a la educación superior por parte de los estudiantes del área rural</p> <p>- Rural: 10,7% Urbana: 89,3%</p>
Honduras Morales- Ulloa, R. (2021)	<p>-La desigualdad tiene una matriz histórica y cultural</p> <p>-Reforzada por políticas globales de corte neoliberal</p> <p>-Desigual educativa entre lo rural y urbano; educación privada de élite y públicas, estigmatizada como para pobres</p> <p>-La desigualdad como situación preexistente y la pandemia ensancho las brechas</p> <p>-Alternativas “Los académicos bajen de la torre de marfil y asuman una actitud de intelectuales reflexivos y críticos “</p>
México Ibáñez y Arana (2021)	<p>-Desigualdades evidentes entre estudiantes que carecen de herramientas y condiciones tecnológicas</p> <p>-El potencial de las tecnologías digitales queda limitado por la desigualdad en el acceso a conexiones estables de calidad</p> <p>La emergencia sanitaria develó desigualdades sociales, culturales y económicas que persisten en la segregación educativa</p>
Paraguay Galeano, L (2021), Delvalle, A et al (2018), Banco Mundial (2018)	<p>-Tercer país con mayor desigualdad</p> <p>-La desigualdad social y de oportunidades educativas es una realidad y puede ser explicada por la estratificación social</p> <p>-La pandemia la hizo más notoria y agudizo</p> <p>- Oferta educativa de baja calidad y no involucra un desarrollo</p>

	<p>educativo ético</p> <p>-La desigualdad, inequidad y discriminación son de larga data en el sector rural</p> <p>-Desigualdades sociolingüísticas</p> <p>-Elevada desigualdad de resultados educativos entre barrios según el nivel de ingreso</p>
Perú Salinas y Huamán (2021)	<p>-Educación actual en crisis</p> <p>-La escuela trae segregación socioeconómica e inequidad de oportunidades</p> <p>-Las reformas educativas de corte neoliberal han significado un fracaso y perdida del pensamiento crítico</p>
República Dominicana Caraballo, J (2019); García, D (2016)	<p>-Pierde el 44% del potencial de desarrollo humano debido a la desigualdad de género existente en el país</p> <p>-La educación de baja calidad aumenta los niveles de desigualdad</p> <p>-La desigualdad social y educativa atenta contra la dignidad de las personas y la sociedad</p> <p>-El acceso a una educación de calidad no es igual para todos los estudiantes dominicanos, los de las zonas rurales, deprimidas y marginadas tienen menos oportunidades a los de las zonas urbanas y privilegiadas</p> <p>-Entre los factores que propician la desigualdad educativa es la insuficiente capacitación de los docentes del nivel básico.</p>
Uruguay Lasida, J (2022); Alonso, M (2021); Blanco, E (2016)	<p>-Aproximadamente la mitad de la desigualdad educativa se explica por diferencias entre escuelas</p> <p>-Uno de los países con más desigualdad en los aprendizajes medidos por la prueba PISA y Aristas</p> <p>-Desigualdad de acceso a la educación superior a los estudiantes del quintil más bajo en pobreza (60% aproximadamente)</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -Elevada desigualdad y poca convergencia entre barrios según el nivel de ingreso
Venezuela Fe y Alegría (2023), Montilla, Meléndez y Salazar (2022)	<ul style="list-style-type: none"> -Desigualdad educativa en disparidad de recursos académicos. La educación tiene al menos 15 años de retraso escolar debido a las condiciones de las aulas, la falta de internet y de actualización de nuevas tecnologías 77 universidades (profesores y estudiantes de pre y postgrado) -En las universidades públicas y el rezago tecnológico es mayor -Clases virtuales en el año 2020: 90,3% privadas y 41,1% públicas

La información presentada en la Tabla 1 muestra que de acuerdo a los autores revisados hay desigualdad educativa en Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Paraguay, Perú, República Dominicana y Venezuela, la cual se presenta tanto en estudiantes, como docentes. Esta referida a inequidad de oportunidades y en el acceso a la educación superior, diferencias por género, entre otras. Esta se puede generar debido a la diferenciación de los centros educativos, estatus socioeconómico, contexto geográfico, rezago tecnológico. En el caso de los docentes las desigualdades son en las condiciones de contratación, sobre todo en el sector rural. Lo planteado evidencia según Polino (2019) la asimetría de oportunidades en las sociedades de América Latina. Por su parte, la desigualdad desvirtúa los derechos culturales.

Al respecto la educación con base a un enfoque de pedagogía crítica pudiera contribuir en la resolución de estas desigualdades. Así Christensen (2019) plantea que, en Argentina y Chile, la presencia de la pedagogía crítica en programas e instituciones alternativas ayuda a resolver las desigualdades en la sociedad, tales como racismo, sexismo, homofobia o clasismo. Permite a los estudiantes ver la vida que se merecen y como han sido engañados por personas con poder en el pasado. Al respecto, Salinas y Huaman (2021) plantean que la pedagogía crítica forma personas con compromiso social y responsabilidad ciudadana.

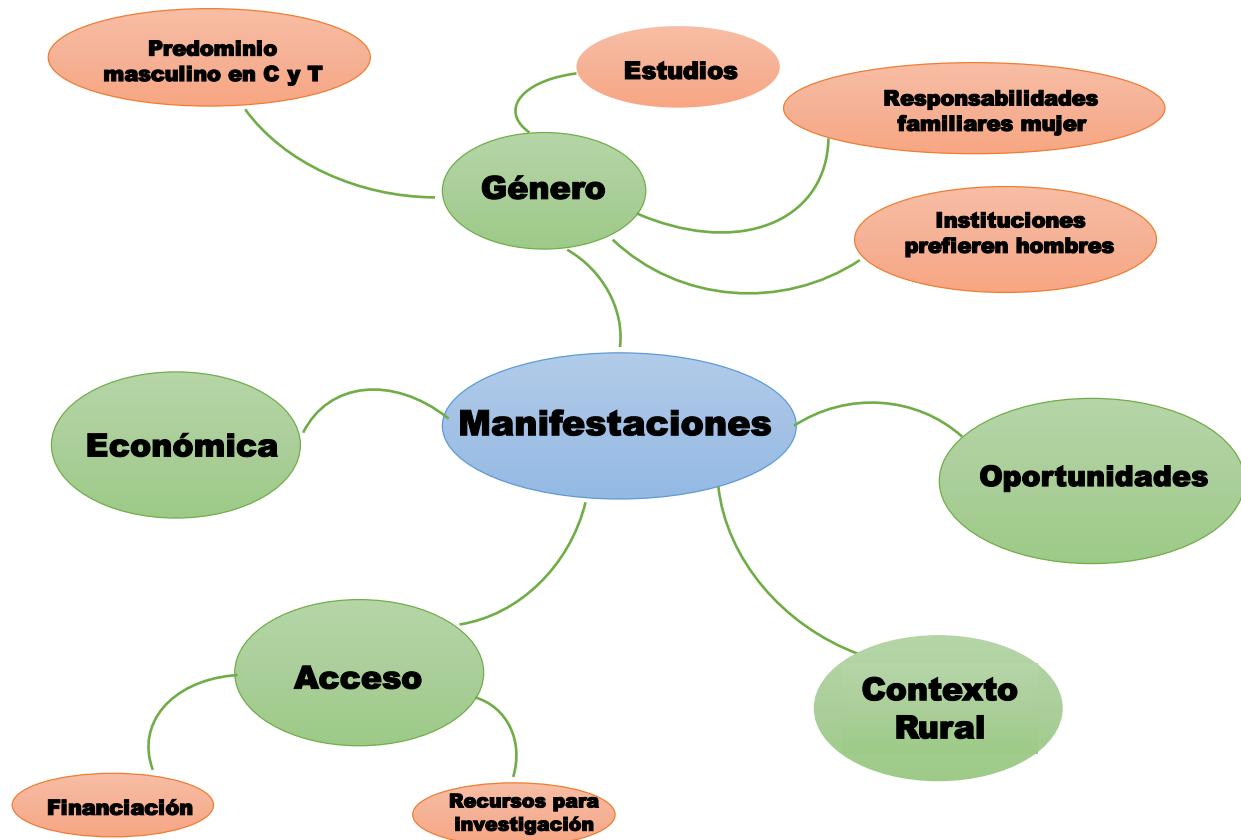
De ahí que de acuerdo a Santaella (2014) se debe promover una educación de corte crítico, basada en una pedagogía liberadora de las conciencias, donde educadores y educando actúen como agentes de cambio y que la técnica educativa básica sea el diálogo. En este aspecto, Toruño (2020) plantea que el docente debe luchar por la igualdad y construir el pensamiento crítico.

Hallazgos de campo

Seguidamente se presenta en las figuras 2 a 5 los hallazgos del trabajo de campo, según las categorías emergentes producto de los aportes de los participantes al Webinar, realizado para tal fin y con base a las siguientes interrogantes: ¿Creé que existe desigualdad en los estudios de postgrado? ¿Cómo participante o profesor de estudios de postgrado ha sentido en alguna oportunidad situaciones de desigualdad? ¿Cuándo? ¿cómo? ¿Qué estructuras producen, mantienen o refuerzan la desigualdad educativa a nivel de postgrado? ¿Cómo hacer para que los participantes de postgrado comprendan las formas de desigualdad a las que están siendo sometidos?

Figura 2

Categoría Evidencia de desigualdad educativa



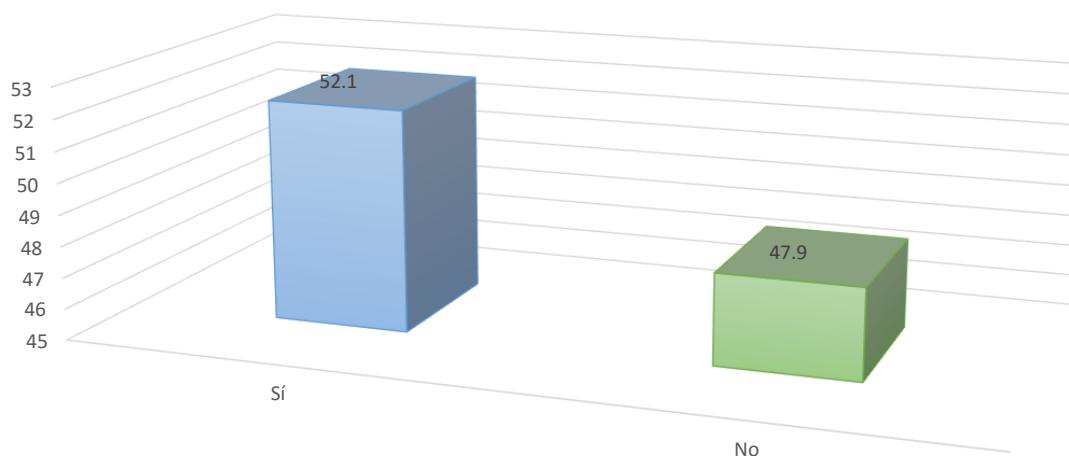
De acuerdo a lo presentado en la figura 2 se evidencia que la totalidad de los participantes en el grupo de discusión manifestaron que existe desigualdad educativa al menos en los países representados, de la cual la participante 15 señala “la desigualdad es el diario vivir”. Esta se evidencia en el género, en detrimento de la mujer por cuanto las instituciones educativas prefieren a los hombres. La participante 3, señala “A pesar de tantos años de lucha contra la desigualdad aún persiste, sobre todo la de género porque las oportunidades de la mujer siempre son inferiores y las responsabilidades familiares le ocupan mucho de su tiempo”. La Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

participante 5 agrega “estamos en el siglo XXI y aún tenemos desigualdad de género. Además, desigualdad de estudios en la mayoría de los países sudamericanos”

Así mismo, existe la desigualdad de oportunidades de todo tipo en el ámbito educativo “marcada muchas veces por la ideología política” de acuerdo a la participante 10. Así mismo desigualdades en el contexto rural y en el acceso a financiación o becas como a los recursos para la investigación “tanto en universidades públicas como privadas” a juicio del participante 13. A efecto de complementar la información cualitativa recopilada, se presenta, seguidamente, la información cuantitativa con respecto a dos ítems en los gráficos 2 y 3.

Gráfico 2

Desigualdad educativa



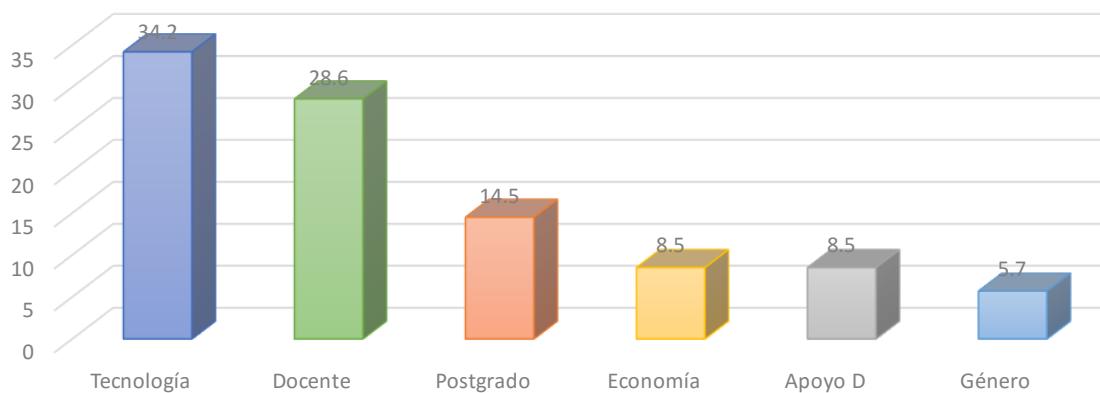
El gráfico 2 evidencia que a juicio del 52,3% de los profesores de la muestra señalan que existe desigualdades educativas en las universidades donde laboran. Por su parte, el gráfico 3 muestra las principales desigualdades existentes. Así aparece en primer lugar las desigualdades tecnológicas con un 34,2 % y esta referida a la inexistencia de recursos como el computador, conexión a internet, de nuevas tecnologías; seguida de desigualdades en cuanto al docente con un 28,6% referidas en primer lugar a la falta de capacitación tecnológica, las formas de contratación, generalmente por tiempo parcial, salarios, las posibilidades de ascenso. Particularmente en la posición directiva (Rector, Decano) solo muy pocos pueden aspirar a estas posiciones lo que es evidencia de otra desigualdad, igualmente no disponen recursos para la investigación.

A juicio del 14,5% de la muestra también hay desigualdades educativas en los estudios de postgrado en cuanto a la posibilidad de acceso, características de las instituciones, entre otros. De acuerdo al 8,5% de la muestra hay tanto desigualdades económicas como de apoyo especial a los estudiantes con discapacidad. Igualmente, para el 5,7% de esta muestra hay desigualdad de género, al respecto algunos señalan que existen masculinidades hegemónicas. De acuerdo a Martino Bermúdez (2013) este concepto fue sistematizado y acuñado por Connell y Lee (1985) y tendió puentes para el diálogo con la ciencia política en términos de Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

entenderlo como un patrón de prácticas que legitima, produce y reproduce el dominio del hombre sobre las mujeres y algunos hombres sobre otros que desarrollan las llamadas masculinidades subordinadas.

Gráfico 3

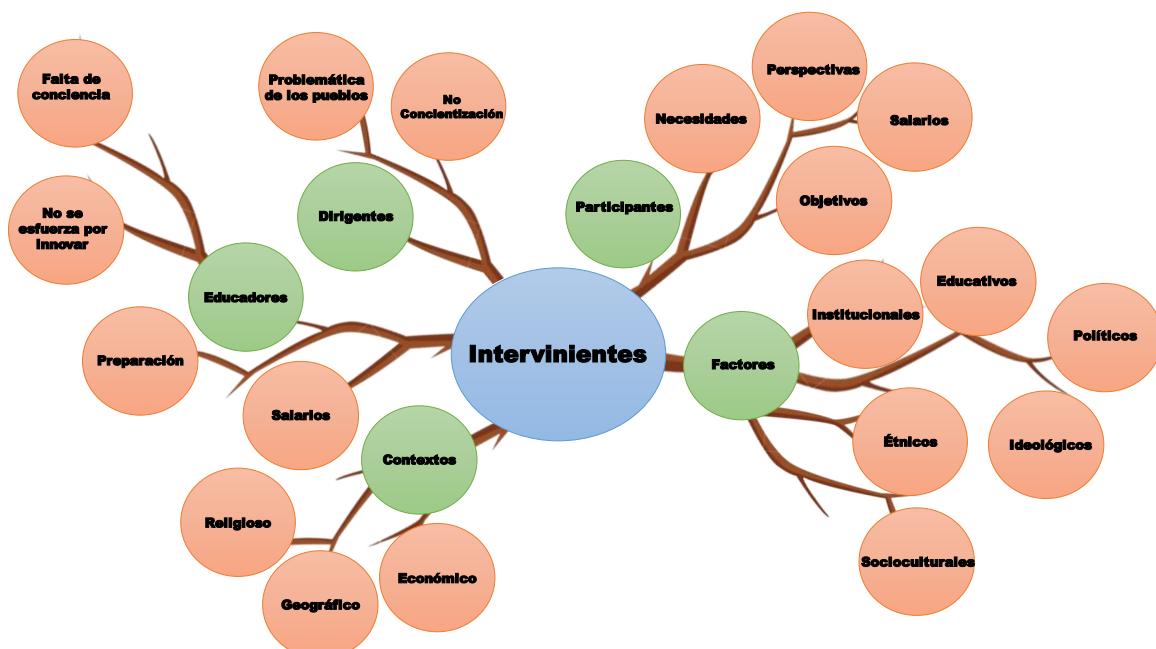
Tipo de desigualdades educativas



Así para ENCOVI (2022) ha crecido la desigualdad, un pequeño grupo tiene una educación completa con internet y servicios. Por el contrario, instituciones públicas están cerrando por falta de estudiantes y profesores. Para Pernalete (2023) la desigualdad también ha crecido en cuanto a condiciones de infraestructura, institucional, equipos docentes y salarios. Así como en la conexión a internet e inseguridad alimentaria.

Figura 3

Intervinientes en la desigualdad educativa

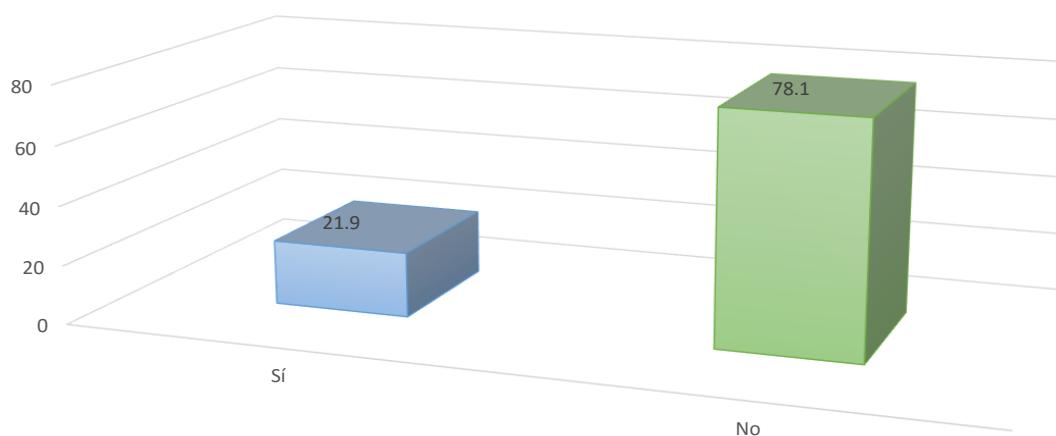


En relación a la segunda categoría emergente y que hemos denominado **intervinientes** el participante 7 del género masculino señala “Hay desigualdad por múltiples razones, contextos geográficos, económicos, religiosos, entre otros”. Por otra parte, la participante 14 agrega: “(...) persiste la desigualdad debido a diferentes ideologías...políticas y a mi modo de ver por dirigentes que no concientizan la problemática de nuestros pueblos y estas desigualdades no son solo educativas, sino en las diferentes esferas de la economía.”

En esta categoría emergen tres subcategorías: actores, contextos y factores. En relación a los primeros se evidencian las características de tres tipos de actores: en este aspecto la desigualdad en el postgrado depende del objetivo que persigue el participante, que busca en el curso, cuáles son sus necesidades y perspectivas. También se evidencia en que los postgrados son costosos y los salarios de sus usuarios son bajos. En relación a los educadores en general no solo de postgrado, si bien pueden tener preparación evidencian debilidades como su poca innovación y también bajos salarios. Por su parte, los dirigentes no conocen ni concientizan las problemáticas de los pueblos. En los contextos emergen las dimensiones geográficas, económico y religioso. Relacionado con los factores se tienen los políticos, ideológicos, étnicos, socioculturales, educativos e institucionales, entre estos el costo de los postgrados y las ventajas tecnológicas de las universidades privadas. Seguidamente, se presenta en los gráficos 4 y 5 dos evidencias más acerca del tipo de desigualdades educativas presente en las universidades de la muestra.

Gráfico 4

Creencias



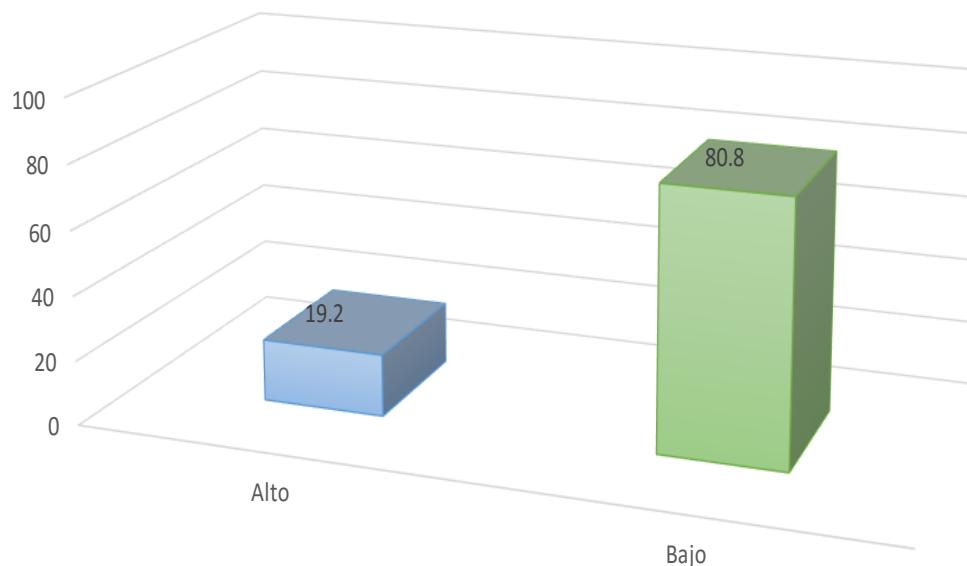
Así para el 21,0% en la admisión de los estudiantes a las universidades se consideran las creencias de varios tipos, entre estas las religiosas. De acuerdo a la UNESCO:

“(...) las desigualdades en el acceso persisten: la pobreza, las situaciones de crisis y emergencia, los altos costos de la matrícula, los exámenes de ingreso, la movilidad de ingreso y la discriminación plantean desafíos a las comunidades marginadas para acceder a la educación superior.” (2020, p. 3)

Igualmente, solo para el 19,2% de los profesores de la muestra existen un número alto de computadores en la institución dedicados a la formación. El 80,8% de la muestra se ubica en un porcentaje bajo de computadores, no existen o no sabe. Esta respuesta ratifica las desigualdades tecnológicas en la educación universitaria.

Gráfico 5

Uso del Computador



Es de resaltar que existen pocos datos recientes sobre el acceso al computador, ya que la mayoría se refieren al acceso a internet, algunos de esos estudios además no contabilizan a todos los países de la región. Al respecto, el informe del PNUD (2022) señala que “en la actualidad 2.700 millones de personas, la mayoría en países en desarrollo, se hallan excluidas por la brecha digital” (p.18). En la Región Latinoamericana y del Caribe, solo el 58% de los hogares poseen una computadora, cabe destacar que existe una significativa diferencia entre un país y otro.

Por su parte, el Informe Cepal Unesco (2020), asevera que la desigualdad en el acceso a Internet y las TIC, afecta al 52 % del mundo. Aproximadamente, el 59,2 % no utilizaron computadora alguna, laptop o Tablet, ni en casa o fuera de esta. Un 77,7 % en las zonas rurales. La desigualdad se profundiza entre las personas que habitan en zonas urbanas y rurales. La gente en las ciudades tiene 15 computadoras más por cada 100 habitantes, a diferencia de quienes habitan en zona rural. La edad también es un factor determinante. Un 95% del total de las personas que nunca han accedido a Internet superan los 55 años de edad. En cuanto a los niños 3 de cada 10 tienen una computadora portátil en su casa, y 2 de cada 10 tienen una de escritorio.

Figura 4

Desigualdad en los estudios de postgrado

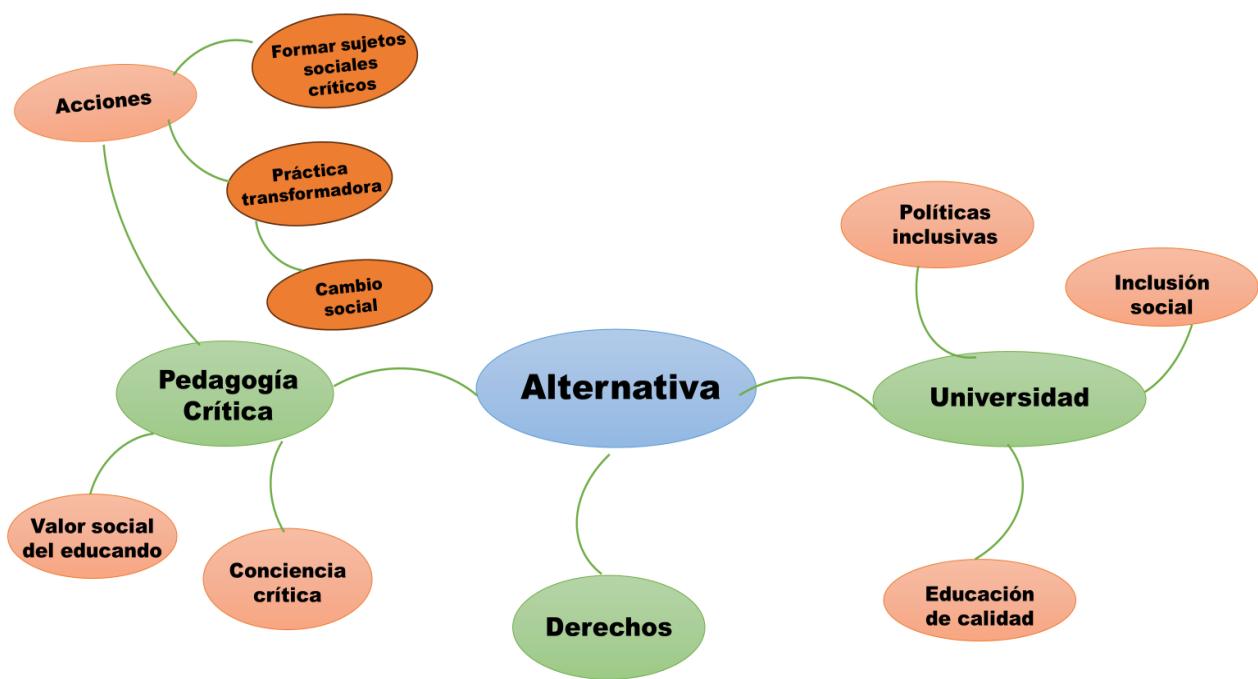


En la figura 4 se representan específicamente las categorías que emergieron en relación a la **desigualdad en postgrado**; así la participante 6 señala que “La desigualdad en postgrado se muestra en la falta de igualdad e integración marcada muchas veces por las ideologías políticas. Por su parte, la participante 19 plantea que la desigualdad se evidencia en que algunos masters son más cortos que otros, las tesis son ligeras. Para la participante 21 la desigualdad se manifiesta en la limitación para investigar desde la pluralidad paradigmática.

Frente a estas desigualdades la participante 23 plantea ¿será posible minimizar la desigualdad en los estudios de postgrado mediante la mediación del aprendizaje y el uso de los recursos tecnológicos. Por su parte, la participante 11 señala que en su país (Cuba) es una tendencia y política del Estado la superación científica de los docentes con diversos cursos de postgrado y algunos proyectos doctorales. Al respecto, de acuerdo a Silva (2022) a nivel de postgrado en Latinoamérica hay desigualdad en el acceso y a becas a favor principalmente de los sectores más favorecidos socioeconómicamente. Igualmente, de género a nivel de doctorado donde se reduce a 44% el porcentaje de mujeres, según la UNESCO (2021). En materia de publicación, solo el 38% de mujeres publican para Elsevier (2020).

Figura 5

Alternativas frente a la desigualdad educativa



La figura 5 presenta las **alternativas** que emergieron como categorías de la opinión de los participantes del Webinar estas son: promover el cumplimiento de los derechos de las personas, entre estos la participante 17 señala “el derecho que tienen todos a la preparación y superación posgraduada”. La segunda categoría es la universidad, en tal sentido la participante 5 señala se requiere que “Las universidades asuman políticas para generar una verdadera inclusión e igualdad educativa” y el participante 12 plantea que “La universidad cada día debe fortalecer una educación de excelencia académica”.

En cuanto a la categoría pedagogía crítica, la participante 22 señala “Siguiendo la propuesta de Paulo Freire invita a los actores educativos a formar sujetos sociales críticos y reflexivos con mirada al cambio social desde la práctica transformadora” La participante 4 señala “Veo la pedagogía crítica como la alternativa para promover el valor social que se quiere lograr en la personalidad de cada educando. Por su parte, el participante 9 plantea que permite crear una conciencia crítica que genere acciones para lograr el desarrollo integral de los estudiantes de una sociedad en permanente cambio”.

La pedagogía crítica como praxis educativa, de acuerdo a Agud y Breulli (2023), desafía y transforma los sistemas de opresión y desigualdad, fomentando el pensamiento crítico. A lo que Salinas y Huaman (2021) agrega que también promueve el compromiso social como responsabilidad ciudadana. Así mismo, Mejías (2020) plantea que el interés en una pedagogía crítica, en sí mismo, es ya una expresión de igualdad. En este orden de ideas, O/Byrne (2018) señala que la pedagogía crítica es una manera de educar que intenta reducir y

disminuir la producción de inequidad dentro del sistema educativo. Así para Villarejo (2015) impulsa la igualdad de resultados y de oportunidades.

Para seguir reflexionando

Evidente los resultados y hallazgos presentados evidencian las desigualdades presentan en la educación y particularmente en los estudios de postgrado y la forma como se manifiesta, siendo predominante la tecnológica, que se agravó con la pandemia. Esta se presenta, no solo de forma individual por la carencia de la posibilidad de acceso a las TIC y a internet de estudiantes y profesores; sino también grupal por cuanto está insuficiencia se traslada también a las instituciones educativas, en general, y universitarias en particular.

Igualmente, es una problemática compleja e histórica que debe ser intervenidas desde múltiples visiones, por lo que se requiere un abordaje transcomplejo asumido como cosmovisión de complementariedad de teorías, enfoques, paradigmas, métodos y autores que permitirán una visión más amplia y profunda de la realidad estudiada. Así mismo promover una praxis educativa crítica transformadora, donde tanto profesores como estudiante y la sociedad en general sean concientizados en la búsqueda de una nueva realidad más justa y equitativa.



CAPÍTULO II

BINOMIO PEDAGOGÍA CRÍTICA - EDUCACIÓN POPULAR EN LATINOAMÉRICA



BINOMIO PEDAGOGÍA CRÍTICA - EDUCACIÓN POPULAR EN LATINOAMÉRICA**Gilma Álamo Sánchez, PhD. (Venezuela)**

Directora Revepte

CESPE Venezuela

gilma20alamo@gmail.com<https://orcid.org/0000-0002-8342-6597>

Considerar la pedagogía crítica como una ciencia social conlleva a entender su necesaria articulación con la educación popular lo cual amerita un proceso de concienciación sobre las diversas acepciones que se tienen de ambas posibilitando un cuestionamiento permanente con objetividad en torno a las prácticas educativas que conducen a un ser humano crítico capaz de participar en la transformación social. En este contexto, la educación popular es una modalidad de la pedagogía crítica como alternativa política que conlleva a la transformación de los proyectos educativos más allá del espacio de las instituciones educativas, asumiéndose como como un movimiento crítico y transformador. De ahí que capítulo presenta el binomio pedagogía crítica- educación popular y como se presenta su articulación hoy en día en el escenario latinoamericano.

En América Latina se observa un auge en los sistemas educativos a partir de las últimas décadas del siglo XIX a la par de los sistemas políticos y económicos, lo cual hizo que se plantearan diversas vías estratégicas entre las que figuran las escuelas y la educación pública, cuya capacidad de respuesta era limitada, lo que generó que se buscaran otras alternativas en este campo y donde surgen entonces las ideas de Paulo Freire como respuesta a la educación popular. Ahora bien ¿Cómo se entiende esta?

La educación popular ha sido concebida como aquella rama del sistema formal educativo que lo pone al alcance de todas las personas que se ubican en el rango de las más desposeídos y que, en muchos casos, se encuentran al margen de la economía formal. Es decir, es aquella que está al alcance del grupo social que posee recursos económicos limitados. Por otra parte, para Trujillo (2018, p.376) la educación popular ha sido concebida como una “corriente de pensamiento y de acción, como una orientación teórica y metodológica en el área de las ciencias sociales, aunque su aplicación más fuerte ha sido en la pedagogía y en el trabajo social y comunitario, que ha sido importante para el desarrollo de programas destinados al sector popular”.

Por otra parte, se han desligado los conceptos de educación popular y pedagogía crítica, concebida esta última como una ciencia que busca desentrañar la construcción del proceso de formación y aprendizaje y cómo se construye el nuevo conocimiento partiendo de la reflexión que posibilita la criticidad generando aportes a la educación para hacerla popular. En este sentido se planteó una investigación que busca reivindicar esta vinculación para otorgarle mayor alcance a ambos conceptos, de manera que su análisis e interpretación conlleve a complementarlos desde la perspectiva política de los gobiernos locales.

Revisión de la literatura

Es a mediados del siglo XIX cuando se analizan los métodos de educación y aprendizaje que se venían utilizando tradicionalmente, fundamentados principalmente en el conductismo donde el centro del proceso era el maestro, quien poseía la verdad absoluta, Por su parte, el alumno es un ser sin luz propia sino reflectiva, capaz de guardarse todo lo aprendido para mantener una actitud mecánica hacia el futuro con patrones y comportamientos repetitivos; cuando se genera el contexto adecuado para el nacimiento de la pedagogía crítica

Surge así, la **pedagogía crítica** como escuela nueva en contraposición con la escuela tradicional. Se pueden mencionar entre estos antecedentes a la ciencia social de Habermas (1984), la teoría crítica de Car y Kemmis (1988), Freire (1976), McLaren (1997), entre otros. Se puede afirmar que la pedagogía es la teoría que guía la formación y el aprendizaje, mientras que la didáctica es más específica y está orientada a los procedimientos para que el aprendizaje sea más efectivo. Ambas junto a otras disciplinas conforman las ciencias de la educación, que es el saber teórico; desde esta perspectiva la pedagogía es el saber práctico, concebida como una disciplina social y humana.

La pedagogía crítica es concebida como una secuencia de actividades participativas, grupales y transformadoras a través de las cuales el individuo aprende basado en su experiencia y en saberes ancestrales que unidos a su práctica cotidiana le proporcionan un aprendizaje acorde al contexto social donde se desenvuelve. Es decir, se centra en un proceso donde el sujeto aprendiz pueda ser analítico, crítico y reflexivo pudiendo desafiar por medio de cuestionamientos la educación que recibe a través del desarrollo de una “conciencia crítica”.

El rol del docente bajo esta perspectiva es determinante ya que tiene que enfocarse en compartir conocimientos que posibiliten un ser social pensante y un aprendizaje colectivo más que individual, donde el intercambio de experiencias se sustente sobre los aportes realizados desde este punto de vista y donde el maestro funge como un integrante más del grupo capaz de guiar el proceso educativo de manera interpretativa con una visión crítica.

Cuando se utiliza el vocablo popular se hace referencia a una contraposición con lo elitesco donde el primero se concibe como un conjunto de ideas asociadas a todo aquello que es de fácil alcance, adecuadas a los requerimientos de la mayoría de la población; mientras que lo segundo se aplica a pensamientos que, aunque son aceptados por muchos son ideas impuestas y no consensuadas por la mayoría. Ambos términos se vinculan con las ideas de clases sociales o desde el punto de vista económico- político, con capitalismo/socialismo.

En este contexto entender la **educación popular** está asociado a la resistencia contra los modelos dominantes no sólo sociales, económicos, políticos sino también educativos. Es decir, se persigue con la educación popular que haya más equidad social, que coadyuve en beneficio de los derechos humanos, el medio ambiente, el género, los pueblos originarios y todas aquellas áreas consideradas “problemáticas” que se han ido estancando y por ende deteriorando. Visto así, se puede afirmar que el concepto de educación popular se alimenta de diferentes teorías como la de cultura popular, perspectiva social, sistema económico, entre otras, que buscan establecer una propuesta educativa integral e integradora con los diversos compromisos políticos y éticos a los que se expone.

El término educación popular ha sido desarrollado partiendo de los planteamientos que, desde el punto de vista filosófico, hace Freire luego de estudiar los diferentes modelos políticos latinoamericanos signados por dictaduras que se traducen en modelos opresivos. Al estar involucrado en estas ideas revolucionarias, este autor se involucra con diversos grupos caracterizados por la participación colectiva que lo motivan según Valenzano (2021) a desarrollar de manera sistemática sus experiencias, compartiendo así elementos que conllevarían a la transformación y fortalecimiento de un pensamiento social que generara nuevos actores con pensamientos en torno a la producción social, cultural, académica.

El propósito de la educación popular es propiciar alternativas de acción comunitarias que refuercen la comunicación, la interacción e integración social, la organización política comunitaria para que todos los sectores accedan al conocimiento legítimo y no impuesto como ha sido la costumbre. En este contexto, se ubica en el campo de la pedagogía crítica desde el punto de vista de lo humano y lo colectivo, donde el ser humano es considerado social, analizando el papel del docente no como el único capaz de generar y trasmitir conocimiento, sino como un intermediario de este conocimiento en el ámbito educativo.

Este concepto ha sido acuñado para referirse fundamentalmente a la educación primaria, básica o de bachillerato de personas generalmente adultas, dejando de lado las instituciones de educación superior, por lo general son instituciones de carácter público. Aquí surgiría el debate entre lo público y lo privado en materia de educación, lo cual sería otro elemento por considerar más adelante.

En este punto se observa como el docente bajo la perspectiva de educación popular se enfrenta a ciertas paradojas que surgen en el seno de la práctica educativa ya que debe decantarse por una alternativa popular que implica cambios en la docencia o seguir desenvolviéndose en el campo tradicional como lo ha venido haciendo. Esta corriente supone un proceso de orientación del aprendizaje no mecánico, rígido, sino uno donde se contemple en su contexto la historia, la cultura, los saberes ancestrales, entre otros. Así como el desarrollo de un sujeto con expectativas de visualizarse en el futuro de manera activa y vinculante y no como un ente pasivo.

Uno de los mayores obstáculos que ha enfrentado la educación popular es la tendencia generalizada de considerar al individuo no desde una perspectiva social, ya que se sigue pensando en él como pasivo, lo que ha generado que la educación popular sea un proyecto no acabado y en constante edificación sobre el cual se han soportado movilizaciones sociales muy particularmente en Latinoamérica. Entendiendo la **articulación** como un proceso vinculante entre dos o más aspectos teóricos clave como lo son la pedagogía crítica y la educación popular, destacan las siguientes categorías de análisis para el desarrollo de la investigación:

Tabla 2

Articulación pedagogía crítica-educación popular

Pedagogía Crítica	Educación Popular
Desarrollo de conciencia crítica	Espacio de diálogo, encuentro y reflexión
Proporciona condiciones para el desarrollo de la educación popular	Construcción de colectivos de aprendizaje
Propicia un aprendizaje contextualizado	Potenciación de las capacidades humanas
Reflexión en torno a la construcción del conocimiento	Rol de la escuela en la educación popular
Nueva forma de equidad social	Democratización de la educación

Metodología

Se desarrolló una investigación de tipo cualitativa cuya característica central es la intencionalidad del investigador de acceder a la realidad social que se analiza considerando la percepción de las personas el objeto de estudio, desde una perspectiva fenomenológica ya que se persigue “conocer los significados que los individuos dan a su experiencia y lo importante es aprender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” de acuerdo a Bejarano (2016, p.4).

Desde este punto de vista, se realizó un cuestionario a través de Google forms, contentivo de las siguientes preguntas: ¿Considera que la pedagogía crítica guía la formación posibilitando el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes? ¿Qué tipo de ciencia es la pedagogía crítica? ¿Cree que la pedagogía crítica propicia en los estudiantes un aprendizaje contextualizado a su realidad? ¿Considera que la educación popular propicia la equidad social en las actividades formativas, a través de espacios de diálogo de encuentro y reflexión? ¿Por qué? ¿Posibilita la educación popular la construcción de la cultura popular? ¿La educación popular potencia las capacidades del individuo? ¿Por qué? ¿Cuál es el rol de la escuela en la educación popular?, ¿Considera la educación popular como expresión de la democratización? ¿Por qué?

Se envió por correo de forma tal que el entrevistado respondió libremente. El abordaje del tema se hace desde una visión crítica – reflexiva – comprensiva para construir significados en torno al tema de estudio, considerando la intersubjetividad como elemento fundamental para la construcción de significados sociales ya que la realidad social comprende estos significados de manera compartida. La población fue de diez docentes Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

y directivos de instituciones de educación universitaria venezolanas, tanto públicas como privadas, de acuerdo con la siguiente distribución.

Tabla 3

Informantes

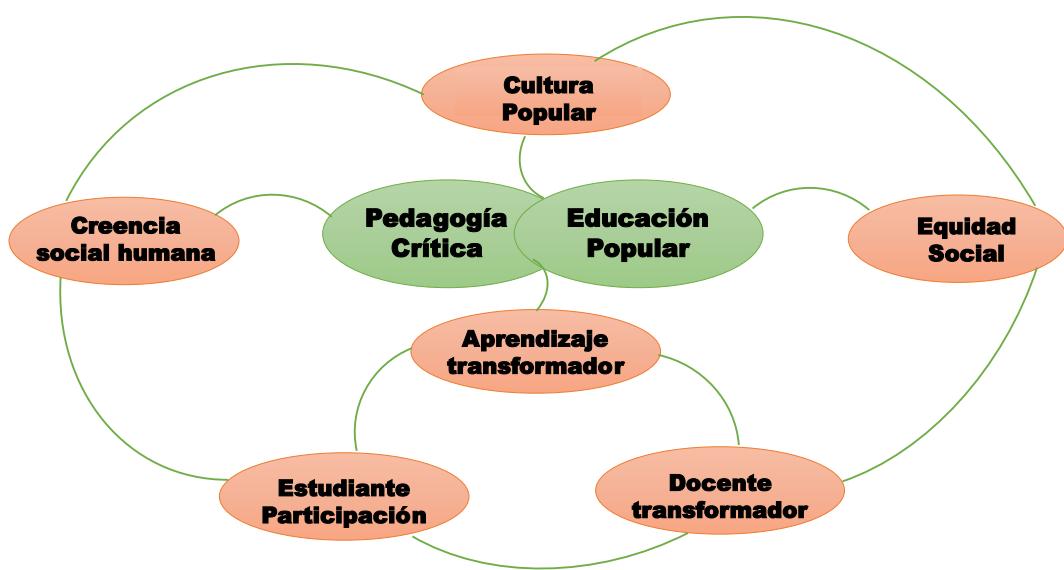
Cantidad	Institución	Tipo
3	Universidad Politécnica Territorial del Zulia	Pública
1	Instituto Politécnico Santiago Mariño	Privado
1	Instituto Monseñor de Talavera	Privado
2	Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt	Pública
1	La Universidad del Zulia	Pública
1	Universidad Politécnica Territorial de Maracaibo	Pública
1	Universidad Rafael Belloso Chacín	Privada
Total		10

Hallazgos

De la información obtenida emergieron seis categorías que se representan en la figura 6, a continuación.

Figura 6

Categorías emergentes



En la categoría **aprendizaje transformador** de acuerdo con las informaciones recabadas, los entrevistados coinciden con el enunciado que en esta la formación es concebida como una secuencia de actividades participativas, grupales a través de las cuales el individuo aprende basado en su experiencia que unidos a su práctica cotidiana le proporcionan un aprendizaje transformador del contexto social donde se desenvuelve.

En referencia a la categoría **ciencia social**, para los entrevistados la pedagogía crítica es concebida una ciencia social y humana, que incluye entre sus modalidades la educación popular.

Los informantes plantean que la pedagogía crítica propicia el pensamiento crítico reflexivo de **estudiantes participativos**, en una relación dialéctica donde se transforma en constructor de nuevos conocimientos y por ende logra aprendizajes significativos.

La **equidad social** como cuarta categoría, los entrevistados coinciden con el hecho de que en la educación popular se propician alternativas de acción comunitarias que refuerzan la comunicación, la interacción e integración social, la organización política comunitaria para que todos los sectores accedan al conocimiento legítimo y no impuesto como ha sido la costumbre.

Al referirse a la categoría **docente transformador** los informantes afirmaron que el ser humano es considerado social, analizando el papel del docente no como el único capaz de transmitir conocimiento sino como un intermediario y productor de este conocimiento en el ámbito educativo.

Con respecto a la categoría **cultura popular** la interpretación de la información emerge que esta corriente supone un proceso de formación y aprendizaje no mecánico, no lineal, sino uno dinámico, diverso, que contempla en su contexto la historia, la cultura, los saberes ancestrales y el desarrollo de un sujeto con expectativas de visualizarse en el futuro de manera activa y vinculante y no como un ente pasivo.

En la categoría **articulación pedagogía crítica - educación popular** los entrevistados coinciden en que a través de la primera se democratiza la segunda, facilitando el pensamiento crítico – reflexivo de los estudiantes, generando un individuo creativo, comunicativo, social, independiente en torno a sus ideas y aportes para el desarrollo y transformación de lo social.

Una reflexión final

La pedagogía crítica establece las orientaciones a seguir para una educación popular que posibilite la transformación social y cultural, que requiere un nuevo ciudadano capaz de ser crítico-reflexivo en torno a su contexto y a la realidad social que le rodea, pudiendo aportar ideas y pensamientos generadores de oportunidades de desarrollo y crecimiento personal-sociocultural hacia la internalización de su rol en la sociedad actual. Un ser humano con sensibilidad hacia las problemáticas y con capacidad de comunicarse adecuadamente para expresar ideas y opiniones. Se busca trascender la escuela actual hacia una nueva que supera los límites del aprendizaje tradicional por uno significativo.

Por otra parte, se reconoce desde las instituciones públicas que la pedagogía crítica coadyuva al desarrollo psicosocial del individuo, permitiéndole comparar los aprendizajes construidos desde diferentes

perspectivas pudiendo desarrollar investigaciones que trascienden los límites paradigmáticos tradicionalmente.

Por otra parte, se afirma que, desde sus prácticas pedagógicas, estas instituciones se abren a diferentes perspectivas epistemológicas para mantenerse a la vanguardia en educación.



CAPÍTULO III

PEDAGOGÍA CRÍTICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES





PEDAGOGÍA CRÍTICA E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE NIÑOS CON NECESIDADES ESPECIALES

Lourdes Margarita Meza Ruiz, PhD. (Venezuela)

mezalou11@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3333-7051>

Ayren Hernández Garrido, MsC. (Cuba)

ayrenhg@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0003-6207-2835>

La existencia de niños con Necesidades Especiales (NE) es una realidad relevante que involucra a todos aquellos que pertenecen al sistema educativo, familiar y social; en tal sentido, la relevancia de integrar a estos niños a entornos educativos realmente inclusivos. Por ello, es imperativo atender la inclusión a fin de proporcionar una mejor calidad de vida a esta población infantil. De ahí que el propósito del capítulo es reflexionar acerca de la pedagogía crítica y la inclusión de niños con necesidades especiales. En tal sentido, la inclusión no solo implica la presencia física de esta población educativa en las aulas regulares, también requiere de un cambio en las estructuras educativas tradicionales. Por ello, se explora como la pedagogía crítica las desafía al promover un ambiente de aprendizaje que permita valorar la diversidad y adaptarse a las necesidades individuales de cada estudiante.

La pedagogía crítica no solo beneficia a los niños con necesidades especiales, sino que también enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes al fomentar la empatía, el respeto y la comprensión hacia la diversidad. Este enfoque no solo se basa en teorías educativas, sino que está respaldado por legislaciones tanto nacionales como internacionales, las cuales defienden el derecho a la educación inclusiva para todos los niños, independientemente de sus capacidades.

Es decir, la inclusión de niños con necesidades especiales fortalecida por la pedagogía crítica es esencial para construir una sociedad más equitativa, justa y comprensiva. Este enfoque no solo transforma la manera en que se orienta el aprendizaje, sino que también contribuye a la formación de individuos más empáticos y conscientes de la diversidad, promoviendo así un ambiente educativo que celebra las diferencias y potencia el desarrollo integral de todos los estudiantes en general.

Para ello y a fin de dar respuesta a la problemática planteada, se formula la siguiente interrogante que se constituye en el problema de investigación: ¿Cómo es la vinculación de la pedagogía crítica con la inclusión de niños con necesidades especiales en el sistema educativo venezolano? En correspondencia, el objetivo general del estudio que se reporta fue: Explorar la vinculación de los postulados teóricos la pedagogía crítica con la realidad de la inclusión de niños con necesidades especiales en el sistema educativo venezolano.

Revisión de la literatura

En relación a la pedagogía crítica, Salinas y Huaman (2021) citado por Holmos-Flores et. Al. (2023) señalan que:

“Permite reconocer la interculturalidad y genera una conciencia ecológica real. Sin embargo, para la implementación de esta propuesta emancipadora primero, el docente debe superar la enseñanza que se centra en la transmisión de contenidos, debe ser promotor e impulsor de la vinculación aula-comunidad, fomentar el pensamiento crítico... y segundo, el currículo debe surgir de la necesidad del contexto social o comunidad tomando en consideración su cultura su historia, su territorio y necesidades particulares.” (p.155)

En base a lo antes descrito, la pedagogía crítica además de fomentar el pensamiento crítico, establece que el docente debe ser el promotor e impulsor en la disminución de las desigualdades sociales y educativas, orientadas con base a la necesidad de un contexto social y de las particulares de sus ciudadanos.

Por su parte, la inclusión educativa es considerada según Aguinaga y Velázquez (2018) un tema de interés mundial, en cuya aplicación en la práctica pedagógica se han dado avances significativos; sin embargo, todavía se perciben discordancias e indiferencias que reclaman amplias reflexiones. En tal sentido, señalan las autoras que:

“(...) ha observado en la práctica pedagógica que existen en los salones de clases, comportamientos de indiferencia y rechazo hacia el alumnado con habilidades diferentes, esto les provoca aislamiento respecto a sus pares y, en general, actitudes de inseguridad”. (p.4)

Lo antes mencionado representa el proceso en el cual se insertan los niños con necesidades especiales al proceso educativo, además de estar considerado como un derecho humano, lo cual es bastante significativo. Sin embargo, tal como es reconocido a nivel internacional, todavía queda mucho por hacer en materia de inclusión en el ambiente escolar, por cuanto requiere de un reconocimiento y apoyo de parte de los entes involucrados como lo es el Estado, los docentes, padres y representantes, además de la población de niños niñas y adolescentes que integran el entorno educativo. En este ámbito, Casanova (2018, 42) plantea que la educación inclusiva:

Supone la implementación sistémica de una organización educativa que disponga de las características y posibilidades necesarias para atender al conjunto de la población escolarizada diversa por principio y por naturaleza, en estos movimientos de la historia. Dicho planteamiento implica la disponibilidad de un currículo abierto y flexible, es decir, democrático, y una organización escolar que permita su práctica óptima. Además, la educación inclusiva debe constituir un núcleo aglutinador de la sociedad, que colabore con el centro educativo

para que este se convierta en una comunidad de aprendizaje y aporten su riqueza individual y grupal a la mejora de cada uno de sus integrantes.

La educación inclusiva está referida a las características para que sea asequible a todos los niños, en relación a los actores y los recursos económicos, financieros, entre otros, que deben estar a la disposición de estos niños, a fin de que logren tener la igualdad de oportunidades que ellos requieren. De ello dependerá el éxito de una verdadera inclusión, tan necesaria para los niños con necesidades especiales.

Dentro de los aspectos legales que están a la disposición de los docentes y demás ciudadanos para la protección de los niños con necesidades especiales, diversos documentos, leyes y tratados internacionales, así como legislaciones nacionales de cada país, que garantizan el derecho a la educación inclusiva y a la igualdad de oportunidades para todos los niños, independientemente de sus capacidades o condiciones. Dentro de estas se tienen la Organización de las Naciones Unidas (ONU) la cual considera la inclusión por discapacidad como: “(...) una condición especial para la defensa de los derechos humanos. Los niños con necesidades especiales siguen figurando entre las más excluidos (educación, servicios de salud, otros).”

La Convención Internacional de Naciones Unidas, presenta en su Artículo No. 24 de la ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que: Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación, con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles, así como la enseñanza a lo largo de la vida.

Por su parte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), plantea que la educación inclusiva se esfuerza en identificar y eliminar todas las barreras que impiden acceder a la educación en todos los ámbitos: desde el plan de estudio hasta la pedagogía. Cada educando es tan importante como cualquier otro, pero eso no quita que millones de personas en todo el mundo siguen siendo excluidas de la educación.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) referido a la convicción de que todo niño o niña tiene derecho a una educación de calidad, que respete y promueva su dignidad y óptimo desarrollo. Por su parte, la Convención sobre los Derechos del Niño. (CDN), fue adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, la cual establece los derechos fundamentales de los niños, incluido el derecho a la educación sin discriminación.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) aprobada por la ONU en el año 2006, reafirma los derechos de las personas con discapacidad, incluido su derecho a la educación inclusiva en un entorno que fomente su plena participación y desarrollo. Igualmente, la Declaración de

Salamanca, emitida por la ONU y por la UNESCO en el año 1994, aboga por la educación inclusiva y de adaptar las escuelas para satisfacer las necesidades de todos los niños, incluidos aquellos con necesidades especiales. En Venezuela, se fundamenta la protección de niños, niñas y adolescentes en distintas leyes y reglamentos como se evidencia en la figura 5, seguidamente.

Figura 5

Fundamentación Legal en Venezuela



Todas estas leyes, documentos y demás normativas establecen el marco legal que respalda la inclusión de niños con necesidades especiales en el sistema educativo y promueven la implementación de enfoques pedagógicos como la pedagogía crítica para garantizar la igualdad de oportunidades, el respeto a la diversidad y la participación activa de todos los estudiantes en entornos educativos inclusivos.

Metódica

La investigación se realizó bajo una metodología mixta, de tipo multimétodo, es decir, efectuando estudios tanto cualitativo como cuantitativo. El cuantitativo se fundamentó en la recolección de datos numéricos y medibles, utilizando técnicas estadísticas para el análisis, mediante un cuestionario suscrito en un formulario de google forms, con preguntas cerradas para la recolección de la información. Dicha encuesta se aplicó a 21 docentes de tres escuelas básicas en Venezuela: Unidad Educativa Colegio Nuestra Señora del Pilar en Barinas con 11 docentes y dos escuelas en Apure: la Escuela E.P.B. Alirio Goitia Araujo y la E.E.P. Rafael Antonio Verenzuela Silva, cada una con cinco docentes. El instrumento estuvo conformado por cuatro preguntas.

En cuanto al cualitativo, este se centra en comprender el significado y el contexto social del fenómeno en estudio, en la búsqueda de la comprensión de la complejidad de situaciones específicas, motivaciones o significados. Para ello, se empleó la técnica de la entrevista, las cuales se realizaron a 11 docentes del colegio Nuestra Señora del Pilar en Barinas, Venezuela, a fin de lograr una adecuada aproximación o acercamiento a Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

la realidad sobre la práctica educativa bajo la pedagogía crítica, para lo cual se predeterminaron algunas categorías sobre la inclusión de niños con necesidades especiales.

Resultados y hallazgos

A continuación, se presenta los resultados cuantitativos y hallazgos cualitativos en cuadros y gráficos en función de las interrogantes del cuestionario.

Gráfico 7

Perfil del Docente



Tabla 4

Especialidad y tiempo de servicio de los docentes

Docentes	Cantidad	Porcentaje (%)
Especialistas	6	28,57
No especialistas	15	71,43
Tiempo de Servicio		
+ de 10 años	17	80,95
-de 10 años	4	19,05

De acuerdo a los resultados presentados en el cuadro y gráfico 7, se tiene que solamente 28,57% son especialistas en la atención adecuada de niños con necesidades especiales, mientras que el 71,43% pertenecen a otras especialidades distintas. En cuanto a la experiencia docente, el 80,95% cuentan con más de diez años de experiencia en el ejercicio de la profesión docente, lo que puede ser un aspecto positivo en términos de conocimiento pedagógico, aunque no todos posean la especialidad requerida para la atención de estos niños.

Tabla 5

Estrategias de Inclusión

Docentes	Número	Porcentaje
SI	9	42,85
NO	10	47,62
No respondieron	2	9,50

Se puede evidenciar que tan solo 42,85% de los docentes consideran que existen estas estrategias. Es decir, el mayor porcentaje considera que no se aplican en la institución educativa estrategias educativas para la atención de esta población de niños, lo cual es una limitante para el cumplimiento adecuado y oportuno de una verdadera inclusión educativa.

Tabla 6

Estrategias educativas para niños con necesidades especiales

Categoría	Subcategorías	Requerimientos
Estrategias educativas	-Actitudes -Habilidades	Gestión de competencias consolidadas
	-Concientización docente	Sensibilización a los docentes
	-Técnicas acordes a la condición de los niños	Recursos que afiancen los conocimientos
	-Comunicación	Información a los docentes sobre casos especiales

Los hallazgos cualitativos evidencia que en la categoría: Estrategia educativa donde destaca que, si bien algunos docentes manifiestan competencias consolidadas, en cuanto a su actitud favorable y el desarrollo de habilidades en la atención a niños con necesidades especiales, se requiere de la gestión de estas, en cuanto a la importancia de evaluar las competencias desarrolladas. En cuanto a la subcategoría concientización docente, si bien los docentes se muestran motivados, se requiere sensibilizarlos permanentemente para lograr la integración adecuada de estos niños.

Referido a la subcategoría técnicas, si bien se utilizan algunas acordes a la condición especial de estos niños; se requieren recursos que afiance los conocimientos y así poder lograr una adecuación acorde al proceso de inclusión. En cuanto a la subcategoría comunicación si bien en la institución hay conocimientos acerca de la temática de la inclusión y de la existencia de niños con necesidades especiales, los docentes se quejan de que no son informados cuando en los grupos que orientan se incorporan niños con estas condiciones, en tal sentido este requerimiento.

Tabla 7

Inclusión en la escuela

Docentes	Número	Porcentaje
SI	8	38,09
NO	13	61,90

En este punto, una gran población, es decir, el 61,90% coincide en que no existe una verdadera inclusión en el caso de estos niños con NEE, lo cual es de gran preocupación al momento de considerar la incorporación de estos casos dentro del ambiente regular de clase. Se deben crear mecanismos a fin de lograr una verdadera inclusión escolar, más armónica y que facilite el aprendizaje y adaptación de los niños con necesidades especiales y puedan convivir adecuadamente con todo su entorno.

Tabla 8

Inclusión en la escuela (Cualitativo)

Categoría	Sub-categorías	Requerimientos
Inclusión educativa	Percepción de la presencia de niños con necesidades especiales	Docente especialista como observador clave
	Apoyo brindado por los padres	Importancia y necesidad de un equipo especialista

En cuanto a la categoría inclusión educativa emergen dos subcategorías: los docentes identifican la presencia de niños con necesidades especiales, sin embargo, se requiere la presencia del docente especialista como observador clave; en la segunda subcategoría los docentes señalan contar con el apoyo de los padres en la educación de sus hijos con necesidades especiales, pero se ratifica la necesidad de otros especialistas. En tal sentido, se debe impulsar una mayor conciencia sobre la importancia de los aspectos curriculares y pedagógicos para lograr mayor calidad en la educación inclusiva.

Tabla 9

Formación Docente

Docentes	Número	Porcentaje
SI	6	28,57
NO	15	71,42

En el cuadro 6 se puede observar, en base a que el 71,42% de los docentes señalan que no existe una formación adecuada en los docentes, para poder brindar la atención necesaria y pertinente a estos niños.

Tabla 10

Formación Docente (Cualitativo)

Categoría	Sub-categorías	Sub-categorías Requerimientos
Formación docente	Insuficiente conocimiento acerca de la temática de necesidades especiales y la inclusión educativa	Desconocimiento generalizado y de estrategias particulares
	Comprensión de las necesidades educativas especiales	Falta de comprensión del proceso de inclusión
	Currículo	Ausencia de conciencia sobre la necesidad de adaptación curricular para la inclusión.
	Necesidad de mejorar las competencias docentes.	Requerimiento de actualización constante para desempeñar eficazmente su rol

En la categoría formación docente emergen cuatro subcategorías que plantean que hay una brecha significativa entre la comprensión y la implementación efectiva de la inclusión en entornos educativos. Por ello, es crucial ofrecer oportunidades de formación y desarrollo profesional continuo a los docentes, basadas en estrategias inclusivas, herramientas adaptativas y una comprensión más profunda de las necesidades de los estudiantes en condiciones especiales.

Tabla 11

Bullying en la escuela

Docentes	Frecuencia	Porcentaje
Si	11	52,38
No	8	38,09
No respondieron	2	9,52

Los resultados presentados en el cuadro 8 evidencian que el 52,38% de los docentes consideran que hay presencia del acoso escolar en niños con necesidades especiales, por lo que se requiere tomar las medidas pertinentes a fin de disminuir estos casos y así se pueda generar un ambiente acorde a los requerimientos de estos niños, niñas y adolescentes.

Tabla 12

Bullying en niños con necesidades especiales

Categoría	Subcategorías	Requerimientos
Bullying escolar	Conocimiento de casos reportados de bullying en niños con necesidades especiales	Vigilancia continua sobre casos de bullying
	Experiencias personales docentes	Sensibilización de la comunidad educativa

Los hallazgos reportados en el cuadro 9 evidencia diversidad de experiencias y perspectivas sobre el bullying hacia niños con necesidades especiales. Mientras que algunos docentes no han presenciado ni experimentado situaciones de bullying en este contexto, otras reconocen la existencia de informes o relatos sobre el acoso en contra de estos niños. Esta variedad de experiencias denota que es importante que exista una sensibilización y vigilancia continua para prevenir y abordar cualquier tipo de maltrato hacia los niños con necesidades especiales en los entornos educativos.

Tabla 13

Atención integral en una verdadera inclusión educativa

Categoría	Subcategorías	Subcategorías Requerimientos
Atención integral	Aceptar la condición del niño Diagnóstico médico	Adaptaciones necesarias Conocimiento de casos
	Manejo insuficiente de estrategias	Apoyo técnico
	Barreras	Eliminar barreras
	Participación	Promover trabajo colaborativo

En relación a la importancia de la atención integral en la verdadera inclusión, se destaca la importancia de reconocer y aceptar las condiciones de los niños con necesidades especiales, producto del diagnóstico médico; por lo que requieren conocer los casos y las adaptaciones necesarias. Así mismo que manejan estrategias adecuadas de manera insuficiente; por lo que requieren apoyo técnico.

También los docentes señalar que son múltiples las barreras para la inclusión, por lo que requieren ser eliminadas. Igualmente, si bien hay participación de todos o casi todos los actores involucrados en la inclusión de niños con necesidades educativas; no obstante, es necesario promover el trabajo colaborativo de la familia, escuela y sociedad. Así como desarrollar habilidades específicas para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes.

También estas categorías resaltan la importancia de la identificación a temprana edad de los niños con necesidades especiales, la participación de los padres y la posible observación de los docentes especialistas. También destaca la necesidad de un enfoque colaborativo entre padres, educadores y profesionales especializados, para garantizar una inclusión efectiva y adecuada de estos niños en el entorno escolar.

Rol de los padres en el proceso de inclusión:

- Acompañamiento y apoyo al docente en el proceso de inclusión educativa en la enseñanza y aprendizaje.

- Brindar apoyo a los profesores, ser empáticos y manejar la comunicación asertiva.
- El rol de mediador es fundamental ya que en ocasiones son los padres las personas que generalmente conoce mejor al niño, por lo tanto, puede favorecer su conducción.
- Integrarse en el proceso de aprendizaje de sus hijos con apoyo de aulas integradas y el docente.
- Asistir a los controles médicos y terapias necesarias para brindarle la oportunidad de poder desarrollarse a través de las distintas herramientas presentadas.

Tabla 14

Rol de los padres en el proceso de inclusión educativa

Categoría	Subcategorías	Requerimientos
Rol de los padres	Apoyo a los docentes Recursos y asistencia docente	Acompañamiento y comunicación asertiva
	Apoyo a otros padres	Participación e integración familiar
	Apoyo a los hijos Atención médica y terapias	Herramientas de aprendizaje

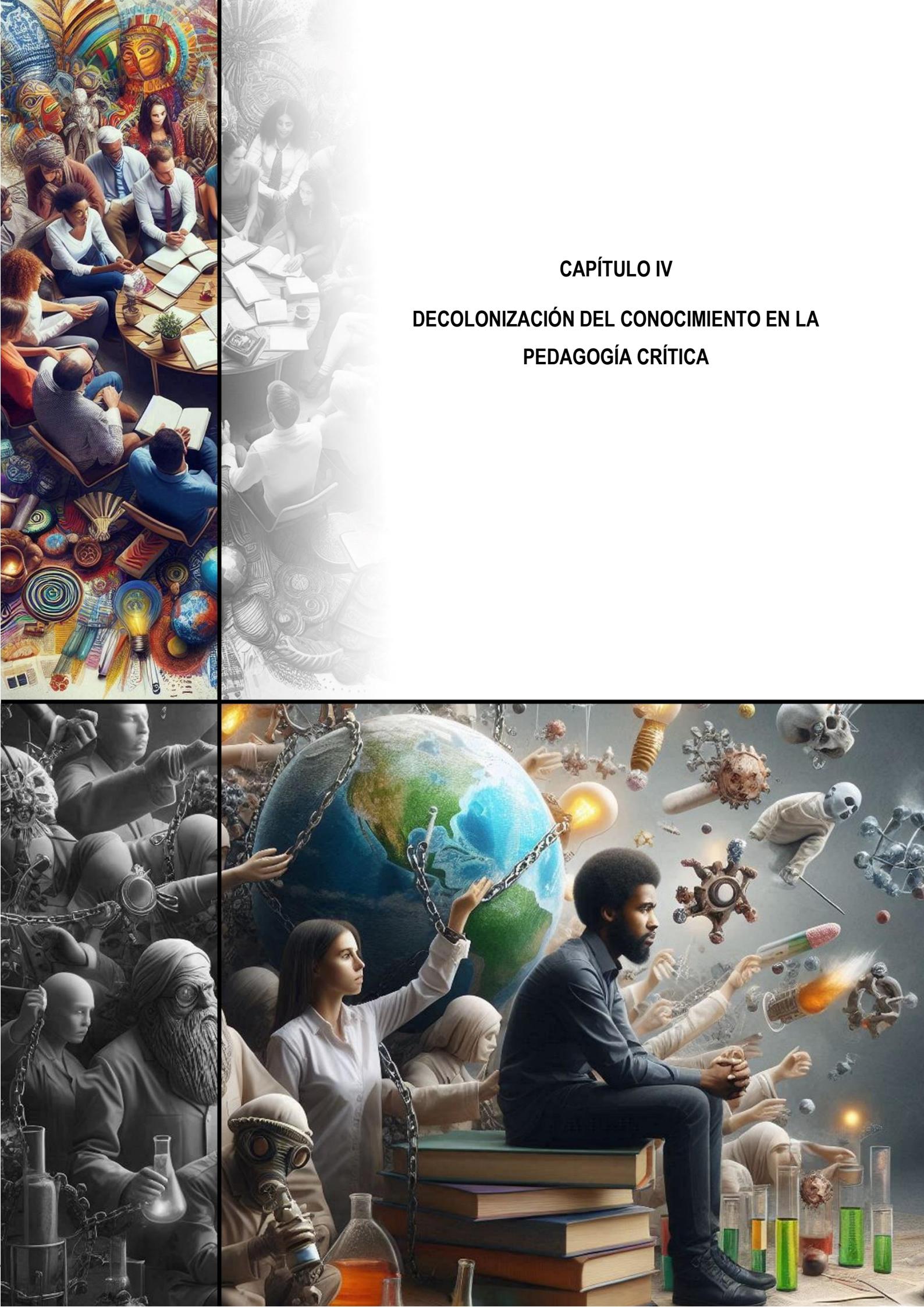
Los padres en el proceso de inclusión, juegan un papel de gran relevancia en la búsqueda del bienestar de los niños con necesidades educativas especiales. En tal sentido emergen tres subcategorías: apoyo a los docentes, a sus hijos con la atención médica y terapia; así como la atención emocional requerida y la atención a otros padres. Su participación activa, la colaboración con el personal educativo, el apoyo emocional y compromiso con el proceso educativo de sus hijos, son fundamentales para el éxito y la inclusión de sus hijos en el ámbito escolar. En tal sentido, es vital su participación activa, colaboración con educadores y búsqueda de información actualizada.

Reflexiones finales

La inclusión de niños con necesidades especiales a través de la pedagogía crítica, representa un avance significativo hacia una sociedad más equitativa y justa. En este escrito se ha explorado como la pedagogía crítica no solo busca integrar a estos niños en entornos educativos regulares, sino que también desafía las estructuras tradicionales de formación académica, así también se promueve un cambio profundo en la manera en que se aborda la diversidad en las aulas. Al utilizar un enfoque pedagógico centrado en la reflexión, la justicia social y la participación activa, se evidencia cómo la pedagogía crítica permite la creación de ambientes inclusivos donde todos los niños, independientemente de sus capacidades o condiciones, puedan desarrollar su máximo potencial.

Además, el enfoque crítico no solo beneficia a los estudiantes con discapacidades o condiciones especiales, sino que enriquece la experiencia educativa de todos los estudiantes, fomentando la empatía, el respeto y la valoración de la diversidad. Sin embargo, aún quedan muchos vacíos que completar en cuanto a una verdadera inclusión escolar, debido a que es un proceso que requiere del apoyo tanto de las instituciones educativas, los docentes, así como también de los padres y representantes, a fin de minimizar las barreras existentes en este proceso y poder darles una protección acorde a sus requerimientos y necesidades.

El aporte de la pedagogía crítica en la inclusión educativa de niños con necesidades especiales, no solo es un imperativo ético, sino también una oportunidad para transformar la educación. Al adoptar este enfoque, se pueden superar barreras, desafiar prejuicios y crear entornos educativos donde cada niño se sienta valorado, respetado y capaz de alcanzar sus metas académicas y personales. En tal sentido, es oportuno resaltar los aportes arrojados en el estudio en cuanto a la necesidad de generar un pensamiento crítico, el amor propio y hacia los semejantes, el fortalecimiento de los valores tanto a nivel familiar como institucional.



CAPÍTULO IV

DECOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA



DECOLONIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO EN LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Yennys Alvorada Olivares, PhD. (Venezuela)

Docente Titular UNEFA

yolivar965@gmail.com<https://orcid.org/0000-0001-8764-018X>

Lourdes del Rosario Linero de Reyes, PhD. (Venezuela)

Docente Agregado UNEFA

lourdeslinero@gmail.com<https://orcid.org/0000-0002-8615-2704>

El propósito de este capítulo es presentar las develaciones producto del abordaje investigativo de la decoloniedad del conocimiento en las praxis educativas universitarias. Para ello se diseñó una metodología soportada en un enfoque cualitativo estructurada a través de la revisión documental y las voces de los docentes universitarios donde lo hermenéutico aparece en el momento exegético de los documentos y verbalizaciones de los expertos en pedagogía crítica y decoloniedad cuando dan respuestas a las interrogantes direccionadora a la penetración de los mapas que cartografián el fenómeno estudiado.

Revisión de la literatura

Reflexionando sobre la educación actual y sobre la sociedad del siglo XXI, invaden el pensamiento las distintas maneras de aprehender la realidad, lógicamente establecer la dialogicidad, eso sí descansando sobre cogniciones que han servido de agujas en el diseño de nuevas urdumbres donde la vida en sociedad se deslastra de viejos esquema, así como, de formas de dominación que impiden el verdadero aprendizaje que despierta o desarrolla en el discente un pensamiento crítico capaz de potenciar las ondas que mueven al edificio social construidos sin nodos antisísmicos.

Sin embargo, no todo queda en el mero pensamiento, paralelamente a esta generación de novas formas de colonidad hincadas en las dimensiones económicas, culturales, sociales y en la educación como parte de esta, Latinoamérica con paso firme aborda la fragilidad del sistema educativo blindándolo de esas fuerzas externas neocolonizadoras, que entran en nuestros países camuflados en el caballo de troya de la tecnología y de la inteligencia artificial, entre otros.

Los gerentes educativos actuales, aunque consciente de que la colonidad no solo está ligada a eventos socioculturales ya registrados en la línea del tiempo; han permitido nuevas formas potenciadas por múltiples maneras sometedoras del pensamiento social que nunca termina de madurar sobre este flagelo, que avanza a pasos agigantados hacia la tercera década de este milenio. Esta forma de control, no solo aborda la educación, ya dirige acciones sobre los grupos de poder o decisores mantenido la dominación ahora neocolonial.

Las formas de control neocolonial se reinventan constantemente, dejando rezagado los esfuerzo que se puedan hacer desde el sector educativo sobre quien reposa la responsabilidad de buscar un espíritu libre y un pensamiento crítico cuya acción esta cercada y minada por procesos globalizantes conde coexisten paradigmas difíciles de derrumbar y de desterritorializar. Esto direcciona a dirigir miradas hacia una neocoloniedad multifacética capaz de valerse de las dinámicas contemporáneas tras la sombra de las iniquidades sociales, los brotes bélicos de enfrentamientos camuflados entre las potencias militares y económicas para medir su poderío. No se puede dejar de lado al citar estos factores, la degradación medioambiental y la ausencia de eticidad que enrarece el convivir y el compartir, llegando hasta la perdida de la empatía de la sociedad. Se desprende del planteamiento de la situación problematizadora de la neocoloniedad, la necesidad de desconstrucción. En palabras de Argüello (2015):

“(...) la perspectiva decolonial es un enfoque comprensivo construido desde las ciencias sociales contemporáneas sobre el presupuesto de que la colonialidad es un proceso histórico inacabado que solo ha tenido transformaciones a lo largo de tiempos y realidades, pero que nunca ha sido superado de modo definitivo.” (p.29)

Interpretando las palabras del autor, la necesidad hacer frente a una verdadera transformación frente a la colonialidad del saber y del ser; así como emprender acciones para comprender las subjetividades, tratar de visibilizar los imaginarios, fortalecer las sensibilidades, direccionar a la humanidad hacia los distintos puntos cardinales y multipolares de aquello negado por la colonialidad. Al respecto, tratemos de hacer un breve ejercicio en la geografía, dibujando en el horizonte una sociedad descolonizada, esta es ya sumamente amplia, diversa y parqueadora, para que influyan positivamente en las prácticas educativas tradicionales o de estructuras de sus organizaciones repetitivas, promoviendo espacios de autorreflexión generadoras de espirales reflexivas. abordadas tanto por el docente como por el discente.

En esta oportunidad no se trata de solicitar el desalojo de espacios geográficos ocupados históricamente por foráneos, es más profundo y complejo porque lo perseguido, es penetrar en el pensamiento de posturas coloniales o neocoloniales que impiden el desarrollo de una sociedad local imbuida en un pensamiento globalizante por la falta de implementación de un modelo educativo competente de penetrar los mapas mentales y desalojar aquellas construcciones impuestas que parecieran pedir ya el desarrollo de prótesis educativas capaces de invitar a descubrir nuevos “caminos que no nos conduzcan a Roma”, sino a un país o región autónoma y con una preparación adecuada que le permita integrarse al desarrollo y con un pensamiento crítico que resista los embates de los nuevos intentos neocolonizadores donde el pensamiento ancestral sea escudo protector que impidan iniciar nuevos enfrentamientos con los molinos de viento.

Una de la autora (Olivares, 2023) considera que la pedagogía crítica se expresa a través de la promoción de la conciencia crítica, la justicia social, el empoderamiento, la diversidad cultural, el compromiso social y la Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

decolonización. Estos valores se entrelazan para formar un enfoque educativo que busca capacitar a los estudiantes para ser agentes de cambio en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y participativa. La decolonialidad subyace en la soberanía de los pueblos y de todos los intervenientes en las propuestas de ideas y de vida desde las diferentes formas de conocimientos, asumiendo la equidad, justicia, equilibrio e intercambio mutual de esos conocimientos que puedan influir en la manera de conocer.

La decolonialidad guarda estrecha relación con los saberes. Sin embargo, la independencia y los saberes no necesariamente alcanzan la decolonialidad, para ello también es condición necesaria la autoliberación. No basta con llevar a cabo un proceso investigativo desde el punto de vista del nativo. Por tal razón se afirma que no puede existir lo nativo sin el analista, estos coexisten. En este punto es necesario traer las palabras de Ortiz (2017) quien sostiene que la decolonialidad no coloniza, su esencia y naturaleza es decolonizante y sostiene que la descolonización si coloniza, lo hace a través de la colonialidad. Por eso la solución no es la descolonización sino la decolonialidad.

En toda investigación y particularmente está referida a la pedagogía decolonizadora como una vertiente de la pedagogía crítica, de las verbalizaciones afloran valores que comparten los informantes que facilitaría la construcción de sociedades democráticas e integradoras que acepten la diversidad y descansen sobre un pensamiento libre o decolonizado, rediseñando el contexto formativo. De acuerdo a Taylos et al (2018) interpretando los datos arrojados, se converge en que la axiología nos instruye para conocer aquellos elementos y procesos que impactan en la dimensión cultural, por ende, en el valor de la educación, coadyuvando en la intervención de la realidad en forma crítica desde el punto de vista de los valores.

¿Cómo fomentar el diálogo intercultural y la comprensión mutua entre estudiantes de diferentes orígenes culturales? Es necesario el cuestionamiento, la transformación de las estructuras de poder y la fomentación de la participación con la finalidad de buscar el abordaje de las injusticias. Estas líneas emanan del diálogo intersubjetivo, del cual surge una postura muy interesante que a su vez es compartida por las responsables de la investigación, que no es otra que la necesidad de reconstrucción de sociedades interculturales, apuntaladas en el caudal de la pluralidad, en la aceptación y respeto por el otro y lógicamente en el paralelismo social bien entendido, estos elementos deben tener omnipresencia en las relaciones e interacciones cuando se busca la conservación de una coexistencia pacífica en el devenir de las sociedades futuras.

Manteniendo el hilo discursivo, la interculturalidad, es construida no impuesta, ni tampoco debe ser un modismo utilizado por el nuevo dominador social. Es pertinente recordar a Max Weber quien consideró que el Estado es la coacción legítima y específica. Es la fuerza bruta legitimada como "última ratio", que mantiene el monopolio de la violencia. Soportado sobre esas palabras la interculturalidad puede ser utilizada en un momento dado como arma de dominación, sin embargo, si es comprendida como herramienta capaz de interpretar y aceptar los distintos orígenes culturales.

Una estrategia para ir abonando hacia la comprensión mutua entre los estudiantes, es la creación de puntos de encuentro. En este sentido, las aulas de clases deben ser concebidas o transformadas en espacio donde estos puedan discutir y negociar puntos de coincidencias, permitiendo que las brechas sociales, económicas y políticas se reduzcan, igualmente; permitirá que las relaciones y los conflictos de poder puedan visibilizarse y ser tratado en armonía y respeto.

¿En qué medida creen que la decolonización del conocimiento en la pedagogía puede contribuir a la construcción de sociedades más justas y equitativas? Cuando nos referimos a la educación decolonizadora del conocimiento está implícita la generación de una propuesta educativa-pedagógica donde la sociedad en su conjunto y los docentes son binomio, comprometidos a construir y a reconstruir una sociedad donde la justicia social, la equidad y la inclusión es lo medular de ese asunto. Es necesario, el propiciamiento de una pedagogía crítica liberadora del pensamiento eslabonado al poder potenciador, materializador, creativo y comprensible de lo humano en el agrupamiento social.

La pedagogía decolonizadora del conocimiento, es el resultado de años de investigación y de reflexión, donde el beneficiario es el discente, ya capaz de repensar la sociedad futura que es donde habitaremos. Cuando se habla de la dominación, no nos referimos a la alternativa de la bilateralidad de los movimientos políticos pasando por la parte central de los mismos, sino a una corriente denominadora de un pensamiento en formación entregado a un modelo educativo capaz de castrar las esperanzas de transformar el contexto educativo y la gestión del hábitat comunal. Por lo planteado es necesario pasar por la conflictividad social, llegar a acuerdos cuando hay pensamientos antagónicos y permitir al pensamiento sociocrítico hacer su mejor esfuerzo. Esto requiere privilegiar la conciencia crítica, recuperar el interés y transformar la sociedad. Igualmente, vivir un proceso largo e incluso conflictivo y antagónicas.

Hallazgos desde las voces y experiencias vividas de los docentes universitarios

En este discursar, una vez revisado el apoyo documental y la presentación resumida de la teoría expuesta, se presentan las voces y experiencias vividas de los docentes universitarios en pro vislumbrar la pedagogía crítica desde una praxis educativa donde la decolonización del conocimiento es un eje dinamizador en las aulas universitarias, para ello en matrices categoriales se mostrarán las respuestas emitidas por los docentes, mientras transcurre sus encuentros académicos con los estudiantes durante su formación profesional, seguidamente se plasma las vivencias sobre definición de la pedagogía crítica, como es asumida, su finalidad y las estrategias de facilitación del conocimiento para ser implementada.

Tabla 15

Matriz categorial. Definición pedagogía crítica

Categorías emergentes	Voces de los docentes	Interpretación de las investigadoras
Pedagogía crítica	<p>Es aquella forma de intercambiar saberes que promueve el compromiso personal y colectivo para el cambio y la transformación positiva de nuestra sociedad.</p> <p>Es de Paulo Freire y consiste en abolir la educación bancaria por una liberadora donde se reconozca el ser en un diálogo compartido en la construcción del aprendizaje.</p> <p>Permite al educador desarrollar criterios propios en el participante que no se guíe por patrones preestablecidos, sino que tenga la capacidad de discernir y dar sus propios aportes, ser objetivo, crear, innovar, romper paradigmas</p> <p>Es una corriente filosófica que promueve cambios sociales desde el hecho educativo</p>	<p>La pedagogía crítica se aplica con el propósito de crear conciencia individual y colectiva para lograr una transformación profunda en la sociedad a través del conocimiento técnico, filosófico y una cultura nacionalista.</p> <p>Uno de sus representantes, es el filósofo Paulo Freire, el cuál promueve en sus postulados reemplazar la educación bancaria por una educación liberadora basada en el diálogo y la construcción compartida del conocimiento.</p> <p>Para ello, se debe desarrollar criterios propios en los participantes para que sean individuos con opiniones propias y capacidad de discernimiento, para que no se guíen por patrones preestablecidos, sino que sean objetivos, creativos, innovadores y rompan paradigmas.</p> <p>Finalmente, esta corriente busca transformar el sistema educativo universitario a través de cambios sociales y se basa en el pensamiento crítico del docente.</p>

Fuente: Linero y Olivares (2024).

En este análisis es importante destacar que la decolonización del conocimiento en la pedagogía crítica es un intento de aprendizaje que impulsa a los estudiantes a cuestionar además de desafiar la dominación, las creencias y prácticas que la generan, para que alcancen una conciencia crítica. Es decir, que invita a los actores educativos a ejercer el derecho a participar conscientemente en la transformación socio-histórica de su sociedad.

Tabla 16

Posicionamiento de la pedagogía crítica

Categorías emergentes	Voces de los docentes	Interpretación de las investigadoras
	<p>La pedagogía crítica es comprendida o asumida desde la perspectiva rodriguiana, sustentada en la formación para el hacer y</p>	<p>En las aulas universitarias sí hay pedagogía crítica sobre la base de algunas individualidades, aun cuando hay desconocimiento en la</p>

Posicionamiento de la pedagogía crítica	<p>el conocer, donde los participantes del proceso educativo universitario aprenden no solo de lo escrito en los libros, lo cual es discutido, sino también de las experiencias vividas.</p> <p>Otro docente destaca que la pedagogía crítica es comprendida por cada participante para desarrollar criterios propios y asumirla como un reto que los ayuda a financiar la investigación y personalidad.</p> <p>En opinión de un docente la pedagogía crítica es comprendida más no asumida, de hecho, posiblemente quizás hasta desconociendo el concepto mismo de pedagogía crítica.</p>	<p>conceptualización por parte de los docentes universitarios.</p> <p>Sin embargo, hay vestigios que se están dando posiblemente por las transformaciones que pudieran gestarse a partir del uso de las tecnologías de información y comunicación (TIC).</p> <p>Se aprecia que para llevar a cabo la pedagogía crítica en la educación universitaria, es necesario contar con una formación permanente, en la temática, de los actores sociales universitarios; dado que el pensamiento crítico originado de la inquietud del docente por procurar ciertas transformaciones ante la crisis de valores, propias de esta época y que se está aplicando procurando transformar el sistema educativo universitario.</p>
---	--	---

Fuente: Linero y Olivares (2024).

Tomando en cuenta lo expresado por García (2019) en cuanto que el objeto de la pedagogía crítica es la transformación social a través del acto pedagógico en tanto acto político, el sujeto constitutivo es el oprimido, en tanto sujeto consciente y activo en el proceso de liberación. No obstante, la pedagogía crítica en el proyecto pedagógico tiene sus límites, en cuanto a sus alcances sociales dado que, si bien el oprimido aprende a organizarse para tomar la palabra y pronunciar el mundo, no es suficiente para garantizar la transformación radical de la realidad opresiva.

Tabla 17

Finalidad de aplicación de la pedagogía crítica

Categorías Emergentes	Voces de los Docentes	Interpretación de las Investigadoras
Finalidad de aplicación de la pedagogía crítica	Es crear una conciencia individual y colectiva que permita alcanzar una transformación profunda de la sociedad mediante conocimientos técnicos, filosóficos y una cultura nacionalista que permita alcanzar nuestra definitiva, independencia.	Se aprecia que la educación universitaria debe orientarse hacia la transformación social, para ello se requiere que la praxis educativa de los docentes esté anclada en la pedagogía crítica que tiene como finalidad principal promover la reflexión, el pensamiento crítico y la acción transformadora en los estudiantes; porque busca desarrollar en ellos la

	<p>De igual manera, es que el participante sea un individuo con opiniones propias y criterios de discernimiento.</p> <p>Para lograr que dentro del proceso educativo se debe aprender a aprender.</p>	<p>capacidad de cuestionar las estructuras previas del conocimiento.</p> <p>Así como su participación activa en el acto educativo en pro de obtener un aprendizaje significativo a partir de sus propias experiencias y vivencias para que participen en los cambios de la sociedad de manera directa y en igualdad de condiciones.</p> <p>A través de esta perspectiva, se pretende que los estudiantes adquieran un mayor entendimiento de su entorno, desarrollos un sentido de justicia social y se conviertan en agentes de cambio positivo en sus comunidades.</p>
--	---	--

Fuente: Linero y Olivares (2024).

Las autoras comparte lo expresado por McLaren (2005) cuando expresa que la naturaleza dialéctica de la pedagogía crítica le permite al docente en su praxis educativa, que internalice el terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su autotransformación, proporcionar en sus principios fundamentales dirección histórica, cultural, política y ética a los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza y, de esta forma, dar apertura a espacios ideológicos de debate, donde los estudiantes puedan salir del individualismo y conectarse con la realidad social.

En este sentido, consideramos que la pedagogía crítica contribuye a desarrollar un lenguaje crítico, posibilitador y esperanzador y que son los propios sujetos (profesores, estudiantes, comunidad) los que deben asumir posiciones y emprender acciones políticas concretas para lograr los cambios sociales. En atención al posicionamiento de la pedagogía crítica y según lo expresado por Freire (1993: 76) la considera como “una solución de carácter socio político para modificar las prácticas educativas autoritarias y poco democráticas que dominan nuestras sociedades”.

Matriz 18

Estrategias de facilitación de la pedagogía crítica

Categorías Emergentes	Voces de los docentes	Interpretación de las investigadoras
Estrategias de facilitación del conocimiento en la pedagogía crítica	<p>El docente pudiese implementar estrategias para promover una pedagogía crítica durante su praxis educativa. Señalan que sería el diálogo o debate de ideas en la cual se practica la libertad consciente de su realidad, comprometido con su transformación.</p>	<p>La pedagogía crítica promueve la participación del estudiante en el análisis crítico de su realidad.</p> <p>Los docentes deben implementar estrategias como la investigación, observación, análisis y consulta de fuentes para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes. Otras</p>

	<p>La pedagogía crítica implica una actitud participativa del estudiante en el análisis crítico de su realidad. Como docentes debemos estar conscientes de la necesidad de implementar estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes</p>	<p>estrategias incluyen debates, ensayos, gráficos y análisis de datos, la retroinformación y actividades como la lectura y escritura consciente, el uso de mapas conceptuales, estudios de campo y exposiciones orales. El objetivo es transformar la realidad a través de mejores opciones y fomentar la participación del estudiante, así como aprovechar las habilidades y destrezas de los estudiantes con los equipos electrónicos, como los celulares, tablet, computadores entre otros y la inteligencia artificial.</p>
--	--	--

Fuente: Linero y Olivares (2024).

El posicionamiento epistemológico de la pedagogía crítica está ubicado en una concepción compleja y contradictoria del objeto de estudio; reconoce que la realidad educativa forma parte de una realidad más amplia, donde las relaciones entre ambas evidencian su interdependencia mientras que el ejercicio pedagógico crítico pretende provocar cambios sociales radicales, una praxis transformadora mediante procesos de reflexión y prácticas liberadoras.

Reflexión final

Bajo la visión que la pedagogía es una construcción social que le da sentido a los procesos educativos, se contrapone la existencia de pedagogías bancarias al servicio de la clase dominante; a la conformación de pedagogías interaccionistas y democráticas, orientadas hacia la búsqueda de la emancipación. Por ello, el modelo educativo que utiliza la pedagogía crítica el rol del docente es ser un mediador en la formación de los educandos. De ahí que, su praxis educativa debe estar cimentada desde la ética, donde evidencie el respeto de pensamiento y opinión, tolerancia, transparencia, humildad y curiosidad intelectual, que en definitiva es lo que en opinión de Freire se considera un docente-critico-reflexivo o progresista.

Mientras que el educando aprende cuando es descubridor de conocimiento y constructor de objetos cognoscible adquiriendo un papel participativo en la transformación de la sociedad. Es decir, se exige respeto de los saberes de los estudiantes, la formación del docente respetando sus deberes y derechos y también se toma en cuenta las decisiones que de la interacción dialógica surge en un momento determinado. Es decir, es una educación para la libertad de adquirir un conocimiento, para apropiarse de la realidad inmersa en el momento histórico en que estás viviendo.

Ahora bien, la decolonización del conocimiento en la pedagogía crítica busca construir un modelo educativo en el cual las nociones de lucha, voz estudiantil y dialogo crítico son ejes fundamentales para el desarrollo de una pedagogía emancipatoria. De allí que, requiere orientar contenidos concretos, vinculados a las realidades sociales y significativos para la experiencia humana. Por ello, tanto los docentes en su interacción dialógica con los estudiantes en sus clases es fundamental que den cabida a las experiencias y vivencias previas de los discípulos, de manera que puedan descubrir las capas de significados, contradicciones y diferencias inscritas en la forma y el contenido de los recursos y materiales de clase.



CAPÍTULO V

**PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN
UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA
CRÍTICA**





PREJUICIOS Y DISCRIMINACIÓN EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

Miriam de Jesus Mendoza de Melo, PhD. (Venezuela)

Docente UBA

miriammendoza351@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0158-3589>

La educación universitaria es un espacio donde se produce y se transfiere el conocimiento, pero también donde se reproducen y se cuestionan las relaciones de poder, las desigualdades y las injusticias sociales. En este contexto, los prejuicios y la discriminación pueden afectar negativamente el acceso, la permanencia, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes, especialmente de aquellos que pertenecen a grupos históricamente excluidos o vulnerabilizados por razones de género, etnia, clase, orientación sexual, discapacidad, entre otras.

En este particular, el objetivo de este capítulo fue develar la realidad de los prejuicios y discriminación en la educación universitaria venezolana vista desde la pedagogía crítica. Sus resultados son producto de una investigación de mixta, documental y de campo. Es importante entender que los prejuicios y la discriminación en la educación superior pueden tomar muchas formas. Desde la admisión a la universidad, hasta la forma en que se imparten las clases y se califica a los estudiantes, todo ello puede tener un impacto negativo en aquellos que pertenecen a grupos minoritarios o históricamente marginados.

En América Latina, uno de los mayores prejuicios que han persistido en la educación superior es la discriminación por género, racial y orientación sexual. Según el Informe de la UNESCO (2020) en la mayoría de los países latinoamericanos, las mujeres siguen estando infrarrepresentadas en carreras científicas y tecnológicas, incluso cuando conforman la mayoría de la población estudiantil de educación superior en general. Además, enfrentan mayores barreras para el acceso a la educación superior, debido a estereotipos de género que las limitan y desmotivan para estudiar estas carreras.

Asimismo, los estudiantes pertenecientes a grupos étnicos minoritarios tienen menos oportunidades de acceder a la educación superior y enfrentan mayores barreras para lograr un desempeño académico adecuado. Por ejemplo, en Bolivia, los estudiantes de origen indígena tienen una tasa de abandono de la escuela un 20% mayor que los estudiantes no indígenas, y su desempeño en pruebas académicas es inferior.

Otro tipo de discriminación presente en países latinoamericanos son la basada en la orientación sexual. La homofobia y la discriminación contra las personas LGBTI son aún muy comunes, y no es raro que los estudiantes que pertenecen a estos grupos se enfrenten a hostigamiento y violencia en los campus universitarios. Sin embargo, hay algunos estudios que sugieren que la discriminación en la educación superior

no siempre es intencional. Un estudio llevado a cabo en Colombia en el 2018, encontró que muchos docentes universitarios de la región pueden tener prejuicios inconscientes que pueden influir en la forma en que interactúan con los estudiantes. Estos prejuicios pueden estar basados en las características étnicas o de género del estudiante.

En el caso de Venezuela, varios estudios han demostrado que existen diferencias significativas en las oportunidades educativas y niveles de educación alcanzados por diferentes grupos de estudiantes. Por ejemplo, según la Memoria y Cuenta del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (2019), en Venezuela, el 50% de los estudiantes universitarios son mujeres, pero en algunas áreas como ingeniería y tecnología, las mujeres representan menos del 30% de los estudiantes. Además, existen informes de organizaciones como Human Rights Watch (2020), que ha denunciado casos de discriminación y acoso sexual hacia estudiantes mujeres en algunas universidades venezolanas. También se ha informado de casos de discriminación hacia estudiantes LGBT y personas de grupos étnicos minoritarios.

Es importante destacar que la discriminación en la educación universitaria no sólo limita las oportunidades y el acceso a la educación, sino que también puede tener un impacto negativo en el bienestar psicológico y la salud mental de los estudiantes. Como afirma Godoy (2015) "la discriminación limita el desarrollo humano y afecta negativamente la salud, el bienestar emocional, la identidad y la autoestima de los estudiantes". Según Chávez y Molina (2018) "la discriminación es un fenómeno presente en todas las áreas de la sociedad, incluyendo la educación, donde las desigualdades son especialmente notorias en los ámbitos socioeconómicos, culturales y étnicos (p.29)."

La discriminación y los prejuicios en la educación superior tienen un impacto real en los estudiantes. Uno de los efectos más claros es el aumento de la deserción escolar en estudiantes que sufren discriminación. Además, la falta de representación de estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios en las disciplinas científicas y tecnológicas puede tener un impacto negativo importante en el desarrollo económico y social de la región en general. De allí que combatir la discriminación en la educación universitaria tiene aún un largo camino por recorrer para lograr una educación verdaderamente igualitaria y accesible para todos los estudiantes, independientemente de su género, orientación sexual, etnia o cualquier otra característica.

Revisión de la literatura

Al iniciar este aspecto vale diferenciar los conceptos de discriminación, estereotipos y prejuicios. Los **estereotipos** son las creencias e ideas, negativas o positivas, hacia personas de un grupo determinado (extranjeros, homosexuales, ancianos, personas con discapacidad, edad, entre otras); es decir, lo que sé sabe o cree saber del otro. Para Puerta (2004) refiere que se entiende por estereotipo a las cogniciones y

pensamientos que evalúan como positivas o negativas las características de un grupo o persona; mientras que el **prejuicio** hace referencia a la acción o a los efectos negativo hacia personas o grupos.

La **discriminación** es entendida como acción negativa, implica dar un trato de inferioridad a una persona o grupo, por motivos que forman parte de su identidad individual y/o social. Según la Diccionario de la Real Lengua Española (2014) Discriminar es dar trato desigual a una persona o colectividad por motivos raciales, religiosos, políticos, de sexo. Es separar, diferenciar o excluir a alguna persona, o tratarla como un ser inferior, o privarle de derechos, por ciertas características físicas, ideas, religión, cultura, orientación sexual, posición económica u otros motivos evidentes.

De tal manera, que “este menoscabo hacia el considerado diferente afecta su dignidad humana y lo somete a maltratos y abusos”, de acuerdo a Rey (2008). El concepto de discriminación nace de los prejuicios y juicios de valor sin fundamento conceptual y son construidos socialmente en el grupo, se transmiten de generación en generación y son formulados sobre las personas. Los prejuicios relacionados con determinados grupos de personas dan lugar a estereotipos que se muestran incluso en frases populares como son “péinate que vas hecha una gitana”, “eres más avaro que un judío, “trabajo más que un negro” y un largo otros.

Los estereotipos y prejuicios se construyen siempre en los grupos sociales de forma verbal en principio, suelen ser exagerados y llevan con el tiempo a la generalización y, en ocasiones, a conductas agresivas; así como al menoscabo de determinados grupos sociales, mermando gravemente su inclusión social. Este menoscabo parte del desconocimiento en cuanto que las personas somos todas iguales y diferentes desde el punto de vista biológico, psicológico, social y que esta diversidad enriquece y hace crecer en tolerancia y valores.

Los prejuicios son juicios u opiniones que se emiten sobre algo o alguien, sin contar con suficiente información o conocimiento, y que, al tratarse de juicios no comprobados, pueden no ser ciertos. Implican siempre una valoración, favorable o desfavorable, sobre personas, situaciones o cosas, y se producen en el nivel de los sentimientos y emociones. Toda discriminación tiene como trasfondo prejuicios y estereotipos que buscan justificar la exclusión de ciertas personas o grupos, asumiendo que las diferencias respecto al grupo que discrimina son las que provocan la exclusión y el rechazo, y no el acto en sí mismo.

Según Puertas (2004) se entiende por estereotipo a las cogniciones y pensamientos que evalúan como positivas o negativas las características de un grupo o persona; mientras que el prejuicio hace referencia a la acción o a los efectos negativos hacia personas o grupos, generalmente a partir de experiencias afectivas previas o por la referencia de otras personas, sobre quien es discriminada.

Un ejemplo de estereotipo es asociar ancianidad con enfermedad y falta de actividad o mujer con maternidad, cuando lo cierto es que no todos los adultos mayores padecen enfermedades o son inactivos, ni todas las mujeres son o quieren ser madres. Los prejuicios frente a los otros pueden ser por varias razones, como la nacionalidad, la raza, la religión, el género, la edad y otras condiciones sociales o morales. Cuando existe un prejuicio negativo, este se manifiesta a través de sentimientos de lástima, temor, rechazo, desprecio.

No obstante, los prejuicios positivos también pueden derivar en acciones discriminatorias, cuando implican sentimientos que se traducen en actitudes paternalistas que dificultan el desarrollo y autonomía de otras personas, por ejemplo. En cuanto a la discriminación arbitraria es la conducta que se produce como resultado de los estereotipos y prejuicios, se traduce en un trato hostil y excluyente hacia una persona o grupo.

La discriminación y los perjuicios son problemas críticos que enfrenta la sociedad actual; a pesar de los avances en la lucha contra la discriminación y la promoción de la igualdad. Existen diversas categorías de discriminación arbitraria, construidas social y culturalmente, que contribuyen a la desigualdad y exclusión social: segregación, basadas en la raza (racismo), el sexo (sexismo), la orientación sexual (homofobia), la identidad de género (transfobia), la clase (clasicismo), la nacionalidad (xenofobia) u otras.

Los procesos de discriminación arbitraria tienen gravísimos efectos, incluso en aquellos que la ejercen, dado que se niegan a sí mismos la oportunidad de abrirse a otras formas de entender el mundo y de conocer a personas con experiencias diferentes, desarrollando una estructura de pensamiento rígida y **estereotipada** que afecta todas las dimensiones de su desarrollo. Como señala Rodríguez (2017, 2013) las conductas discriminatorias “son producto de actitudes y percepciones erróneas hacia la alteridad, hacia otras culturas, creencias, hábitos y a veces simplemente opiniones discrepantes. (p.145).” Las acciones de discriminación arbitraria se traducen en distintos tipos de violencias (física, emocional, directa, indirecta, por medios tecnológicos, otros), en cuya base se encuentran estereotipos que redundan en la exclusión social. Se trata de un proceso que se reproduce al mantener dichos estereotipos, como se muestra en la figura 8.

Figura 8

Efectos de la discriminación arbitraria

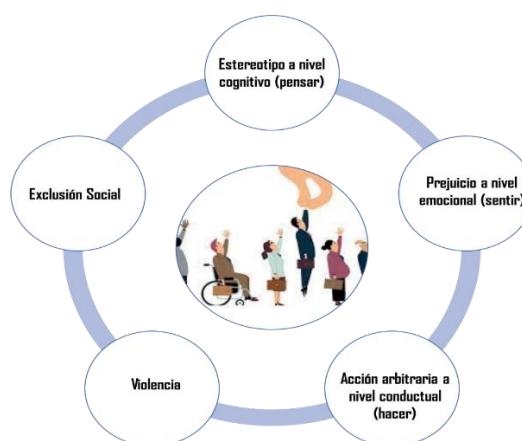
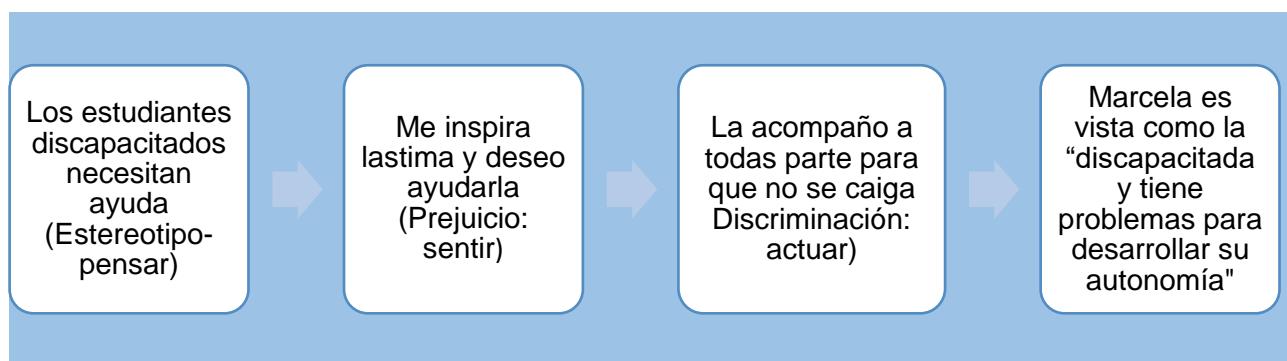


Figura 9

Un ejemplo: *Marcela estudiante con discapacidad*



Efectivamente todas las personas requieren de ayuda y colaboración, pero lo importante es identificar qué tipo de ayuda y cuándo; en este caso Marcela queda reducida a una categoría “**la discapacitada**”, con lo que se le deja de percibir en su integralidad y con todas sus características, provocando una limitación en su desarrollo. Cuando no se logra implementar estrategias adecuadas para los distintos ritmos y estilos de aprendizaje, muchos estudiantes van quedando rezagados o se aburren, por lo que son rotulados y estigmatizados como “tontos”, “nerd”, “desordenados”, “hiperkinéticos” o “flojos” y son considerados un problema al interior del aula.

La discriminación arbitraria también se expresa cuando las y los docentes presentan bajas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que impone barreras a su proceso formativo, que difícilmente podrán superar en la etapa adulta. La apariencia física suele ser también motivo de burlas y discriminación. Muchas de las formas de discriminación arbitraria y de violencia se manifiestan a través de sobrenombres peyorativos que aluden a alguna característica física que destaque (a veces promovidas) por parte de los adultos, expresiones que dañan significativamente la autoestima y dignidad, resaltando una característica con la que probablemente no se sientan cómodos o a gusto. Este tipo de discriminación también se refiere a su forma de vestir o expresarse, lo que en ocasiones está relacionado con la condición socioeconómica.

Los y las adolescentes **homosexuales**, lesbianas, bisexuales o transexuales (LGTB) son víctimas habituales de la discriminación arbitraria, en el espacio escolar y muchas veces también en sus familias. Un aspecto central es que este tipo de discriminación se ejerce en contra de personas que, de manera percibida o real son consideradas homosexuales o que tienen una orientación sexual o identidad de género diversa. Es decir, no necesariamente son homosexuales, sino que basta que lo parezcan, ya sea por su comportamiento, gustos o apariencia personal. Una de las razones de la discriminación es la falta de claridad respecto de los conceptos que involucran a la diversidad sexual, existiendo materiales y documentos que ayudan a revertir este punto.

Los estudiantes considerados **pobres** suelen ser discriminados en el espacio escolar; el barrio o población de la que provienen, el tipo de ropa que usan e incluso, ser beneficiarios de algún tipo de subsidio estatal, suelen ser motivos de segregación, traducido en las ya conocidas “bromas” y también en la marginación de ciertas actividades. Cuando conviven con padres o madres del mismo sexo, con familiares homosexuales, o cuando tienen hermanos de diversos progenitores, son habitualmente etiquetados de manera negativa, por **el tipo de familia**.

Estilos juveniles, como formas de vestir, cortes de pelo, gustos musicales, lugares de reunión e inmateriales (convicciones, estereotipos, expresiones propias del lenguaje), que los y las adolescentes consideran representativos de su identidad. Frente a cada una de estas expresiones se generan estereotipos y prejuicios.

Hombres y mujeres son diferentes, pero tienen el mismo potencial para aprender y requieren de las mismas oportunidades para lograrlo. Sin embargo, aunque no siempre de manera consciente, las estudiantes suelen ser discriminadas arbitrariamente por razones de **género**. Las expectativas y niveles de exigencia por parte de los docentes varían según se trate de hombres o mujeres (se les exige más a los varones en asignaturas científicas y matemáticas y a las niñas en aquellas humanistas), lo que les resta oportunidades de aprendizaje, en especial, a las mujeres.

La discriminación arbitraria se manifiesta en relación a las expectativas sobre las conductas esperadas para cada sexo: de una niña o adolescente se espera que cumpla con una serie de características asociadas a lo femenino (ser suave, ordenada, tranquila, responsable, emotiva) y cuando no cumple con estas expectativas es discriminada por “problemática” o “ahombrada”. Lo mismo sucede respecto de los hombres, de ellos se espera que cumplan con una serie de conductas asociadas a lo masculino (que juegue fútbol, que sea bueno para pelear) o, de lo contrario serán etiquetados y, consecuentemente, discriminados como “llorones”, “cobardes” o “afeminados.”

Pueblos originarios. Los estudiantes pertenecientes a alguna etnia indígena son frecuentemente discriminados, no solo por sus compañeros sino también por los docentes y demás miembros de la comunidad educativa. Esta segregación se manifiesta a través de bromas e insultos, apelando de manera peyorativa a su condición indígena (utilizando términos como “indiecitos” en el sentido de un insulto, por ejemplo), así como también a través de la negación y desvalorización de sus costumbres y lenguas originarias.

Existen diversos tipos de **discapacidad** (física, psíquica, mental y sensorial). Los estudiantes al presentar cualquiera de estas, son víctimas habituales de actos discriminatorios, aunque no siempre con una intencionalidad negativa. Son objeto de “bromas” y apodos peyorativos que apelan a su condición (“cojo”,

“cuatro ojos”, “mongólico”, “enano”), lo que refleja la tendencia de nuestra sociedad a centrarse en la carencia y no en los recursos y capacidades diferentes que cada persona desarrolla.

Los adultos también pueden cometer actos de discriminación respecto de los estudiantes que presentan discapacidad, ya sea marginándolos de ciertas actividades, implementando estrategias homogeneizadoras que no contemplan sus recursos de aprendizaje o asumiendo roles sobreprotectores que les impiden desarrollar procesos de autonomía. Se trata de un grupo particularmente discriminado a nivel institucional, dado que los recursos educativos y la infraestructura escolar suelen imponer obstáculos adicionales para su desenvolvimiento cotidiano (falta de baños y accesos adecuados, por ejemplo).

La igualdad y los derechos humanos aparecen como elementos importantes en cada una de las declaraciones de propósitos educativos, ya sea desde los organismos internacionales como de las instituciones educativas. En el ámbito venezolano se establece que “Todas las personas son iguales ante la ley (artículo 21, CRBV, 1999); en consecuencia: No se permite discriminaciones fundadas en la raza, el sexo, el credo, la condición social o aquellas que, en general, tengan por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio en condiciones de igualdad, de los derechos y libertades de toda persona.

Así mismo, se establece el derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. Se garantiza igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad (Artículo 103 CRBV). Entre las finalidades de la educación (LOE, 2.009), se establece el respeto a la dignidad de las personas y la formación transversalizada por valores éticos de tolerancia, justicia, solidaridad, paz, respeto a los derechos humanos y la no discriminación. La LPPCD (2007) certifica en el artículo 16 el derecho de toda persona con discapacidad a asistir a una institución o centro educativo para obtener educación, formación o capacitación; por lo que hace un llamado a las instituciones de educación universitaria venezolana para que no expongan razones de discapacidad como impedimento al ingreso o permanencia a los mismos.

La Comisión de los Derechos Humanos (DDHH), resguarda y garantiza la diversidad, reconociendo la relación entre lo singular (lo que hace distintos) y lo universal (lo que hace iguales). La UNESCO (2022), por su parte señala que se debe garantizar el derecho de cada persona a recibir una educación exenta de prejuicios y estereotipos. La OEA (2019) también en el artículo 1, señala que discriminación representa cualquier acto de exclusión que tenga como propósito, coartar el derecho a la igualdad y al ejercicio de los derechos humanos fundamentales de un individuo o grupo

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI, Visión y Acción (2019) establece en el Artículo 3, literal D que: Se debe facilitar activamente el acceso a la educación superior de los miembros de

algunos grupos específicos, como los pueblos indígenas, las minorías culturales y lingüísticas, de grupos desfavorecidos, de pueblos que viven en situación de ocupación y personas que sufren discapacidades... (p.23).

Lo expresado en la norma determina que no debe existir distinción personal por cualquier diferenciación que menoscabe el cumplimiento de los derechos de los ciudadanos. Sin embargo, las medidas y acciones para concretar su cumplimiento siguen siendo escasas debido a que las manifestaciones de la discriminación superan las posibilidades de intervención. Los estereotipos y prejuicios de género marcan la mentalidad de las personas desde la infancia. Estos influyen en los juguetes con que las niñas y los niños juegan, en las asignaturas que estudian, en todas sus experiencias educativas y en sus vidas y carreras futuras.

En este contexto, la **pedagogía crítica** propone un análisis de la función social, económica, política y cultural de la educación. Parte del análisis del status quo de lo personal que incluye creencias y prácticas presentes, así como lo comunitario considerando relaciones de poder, ideologías, costumbres, lenguajes de los que conviven, sean culturales o institucionales. Este se lleva a cabo mediante el dialogo, acciones comunes e investigación para su reconstrucción desde los mismos actores sociales (docentes, estudiantes) para afianzar la voz propia, su historia y conocimientos alternativos que permitan crear conciencia de la complejidad de las relaciones sociales e institucionales que colaboran a crear una realidad injusta y opresiva. Este análisis desde la pedagogía critica permite una praxis social que rescata la dignidad humana, la libertad, la justicia social y la democracia.

La pedagogía crítica también puede ser entendida como una postura ideológica de izquierda preocupada por asuntos relacionados con las desigualdades raciales y étnicas, el feminismo y los movimientos pacifistas. La universidad es entonces, de acuerdo con la pedagogía crítica, según McLaren, (2005) instituciones decididamente políticas, en donde diversas fuerzas sociales luchan por imponerse (p.58). Para Freire, (2009) La pedagogía crítica toma el conocimiento como fuente de liberación.

Los teóricos críticos califican a las instituciones educativas como espacios de reproducción y dominación, también consideran que pueden ser espacios de liberación y un contexto donde florezca la crítica, se posibilite el cuestionamiento de modelos sociales hegemónicos y la construcción de modelos alternativos y emancipadores, y donde se generen espacios de diversidad que permitan a los estudiantes salir del individualismo y conectarse con la realidad social.

La pedagogía crítica es una corriente que busca generar procesos educativos basados en la reflexión crítica y la transformación social. Se fundamenta en la idea de que la educación no debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe promover la conciencia crítica y la acción transformadora en los estudiantes. El objetivo central de la pedagogía crítica según Ramírez et.al (2005) es “armar a los maestros con una lengua vernácula crítica para ayudarles a reconocer las clases sociales como una relación social objetiva

(p.16)". Algunos de los autores más destacados en el campo de la pedagogía crítica son: Simón Rodríguez, Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren.

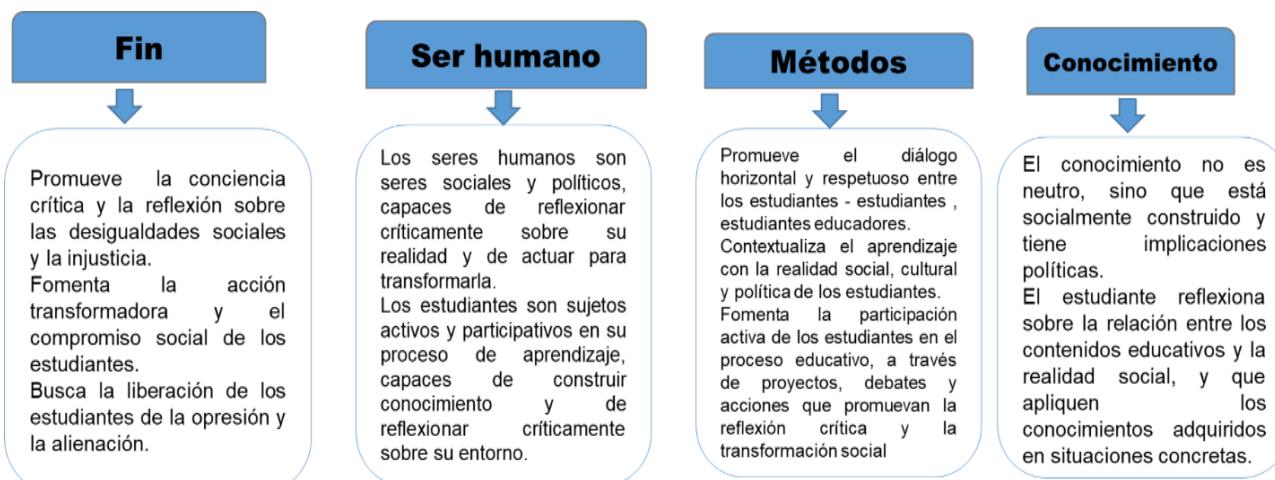
Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, la educación universitaria tiene como fin promover la conciencia crítica y la reflexión sobre las desigualdades sociales y la injusticia, fomentar la acción transformadora y el compromiso social de los estudiantes y buscar la liberación de los estudiantes de la opresión y la alienación. La pedagogía crítica considera que los seres humanos son sociales y políticos, capaces de reflexionar críticamente sobre su realidad y de actuar para transformarla. Los estudiantes son sujetos activos y participativos en su proceso de aprendizaje, capaces de construir conocimiento y de reflexionar críticamente sobre su entorno.

En tal sentido, los métodos pedagógicos deben promover el diálogo horizontal y respetuoso entre los estudiantes y entre estos y los educadores. Se busca la contextualización del aprendizaje en la realidad social, cultural y política de los estudiantes. Se fomenta su participación activa en el proceso educativo, a través de proyectos, debates y acciones que promuevan la reflexión crítica y la transformación social.

En lo que respecta al conocimiento este no es neutro, sino que está socialmente construido y tiene implicaciones políticas. Se busca que los estudiantes reflexionen sobre la relación entre los contenidos educativos y la realidad social y que apliquen los conocimientos en situaciones concretas. McLaren (1984) señala que la adquisición de conocimiento es consecuencia de la interacción social, por lo tanto, es una actividad no individual sino social, en donde este conocimiento depende de manera de la cultura, contexto y costumbres, entre otros. En la figura 10, se puede visualizar lo que es la educación universitaria desde la perspectiva de la Pedagogía crítica.

Figura 10

Pedagogía Crítica y Educación Universitaria



Los **principios** fundamentales de la pedagogía crítica que buscan generar procesos educativos basados en la reflexión crítica y la transformación social son: Compromiso social, que implica formar ciudadanos críticos y comprometidos con la transformación social. Los educadores deben fomentar la reflexión sobre las desigualdades sociales y la injusticia, así como promover la acción transformadora en los estudiantes.

Comunicación horizontal, el diálogo como herramienta para la construcción de conocimiento y la reflexión crítica. Los educadores deben fomentar el diálogo horizontal y respetuoso entre los estudiantes y promover la participación activa de todos en el proceso educativo. Contextualización de los procesos educativo, la pedagogía crítica busca contextualizar el aprendizaje en la realidad social, cultural y política de los estudiantes. Los educadores deben fomentar la reflexión sobre la relación entre los contenidos educativos y la realidad social, y promover la aplicación práctica de los conocimientos adquiridos.

Liberación, la pedagogía crítica busca liberar a los estudiantes de la opresión y la alienación. Los educadores deben fomentar la reflexión sobre las estructuras de poder y la dominación y promover la conciencia crítica y la acción transformadora en los estudiantes. Se fundamenta en la idea de que la educación debe ser un proceso liberador y transformador, que fomente la reflexión crítica y la acción transformadora en los estudiantes. Los principios fundamentales de la pedagogía crítica buscan promover la conciencia crítica, el compromiso social y la liberación de los estudiantes.

Figura 11

Principios fundamentales de la Pedagogía Crítica



Fuente: Adaptado de Roberto Ramírez (2008)

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

Sello Editorial Nova Educare. Colección: Tesis

Metodología

La investigación se llevó a cabo desde las bases de una investigación cualitativa - fenomenológica en la que se buscó comprender la percepción y significados que le asignan los sujetos objeto de estudio a la presencia de los prejuicios y discriminación en la educación universitaria desde la mirada de la pedagogía crítica. Para ello se hizo una hermeneusis documental y un trabajo de campo a través de un Webinar de participación y reflexión sobre la temática en estudio y con apoyo de la IA en la transcripción de la participación de los asistentes.

La revisión bibliográfica estuvo basada en la búsqueda, selección, análisis y síntesis de fuentes académicas relevantes y actualizadas sobre el tema. Se privilegiaron los estudios empíricos y los enfoques críticos que aportaron evidencia y reflexión sobre la realidad de la educación universitaria en relación con el prejuicio y la discriminación. La entrevista que se aplicó fue semiestructurada y se realizó a través del Webinar con el acceso de un código QR para responder en tiempo real.

Resultados y hallazgos

De la revisión documental se pudo deducir que la discriminación en la educación universitaria en Venezuela puede ser influenciada por varios factores, entre estos, el entorno social, que puede influir en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios en situación de discapacidad. Igualmente, las políticas educativas deficientes pueden ser un factor que afecta la implementación de la educación inclusiva en Venezuela. Igualmente, la falta de atención a la diversidad puede convertirse en un factor de exclusión.

La discriminación por motivos de raza, género, religión, discapacidad, orientación sexual, edad, entre otros, está prohibida por leyes federales de derechos civiles en escuelas e instituciones de educación superior. La desigualdad educativa puede ser un factor que influye en la discriminación en la educación universitaria. En Venezuela, por ejemplo, solo el 7% de los universitarios procede del quintil inferior y el 16% del 40% más pobre, mientras que el 43% de los estudiantes procede del 20% con más ingresos. Todo acto de separación involucra un conjunto de prejuicios y estereotipos los mismos que evidencian la exclusión de ciertas personas o grupos, argumentando que las diferencias son la causa del rechazo. En la tabla 19, seguidamente, se muestran algunos aportes de otros materiales revisados.

Tabla 19

Perjuicio y discriminación en la educación universitaria: *Investigaciones*

Autor, año, lugar	Resultados
UNICEF (2011), Chile	42.2% de niñas, y jóvenes son discriminados
Instituto Nacional de la Juventud-Chile (2011)	El 34% de los jóvenes se ha sentido discriminado alguna vez,
Bravo et al, 2023, Ecuador	-29,9 % de estudiantes han experimentado racismo

	-89,7 discriminación - 57,7 % diversas manifestaciones en las interacciones
--	--

La UNICEF (2011) señala que los estudiantes de establecimientos municipalizados y los niños/as menores de 14 años son quienes manifiestan mayores niveles de prejuicios en todos los temas, a excepción del tema indígena y, a su vez, son los que se sienten más discriminados.

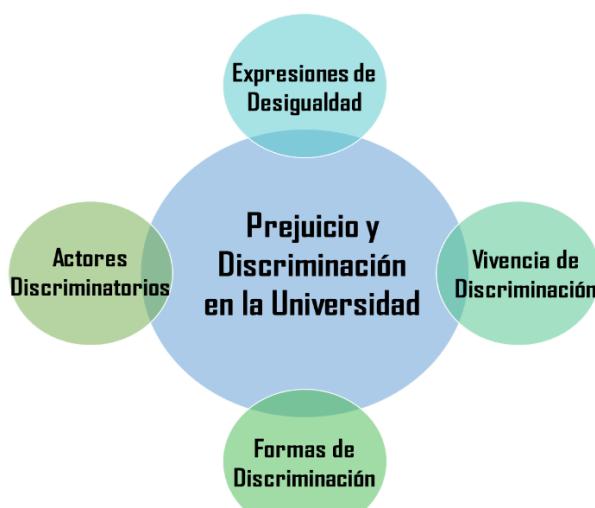
El Instituto Nacional de la Juventud Chile (2011) reporta que los jóvenes que se ha sentido discriminado alguna vez, ha sido mayoritariamente en la escuela, liceo o universidad; percepción que se produce mayoritariamente entre jóvenes de estrato socioeconómico bajo. Los que manifiestan haber sido discriminados en mayor medida son los jóvenes homosexuales y aquellos que presentan algún tipo de discapacidad.

Por su parte, Bravo et al. (2023) señalan que los principales focos de la discriminación son: etnia, género, identidad sexual, situación socioeconómica y/o discapacidad. Al respecto, Aguilera (2023) refiere que el racismo, la homofobia, machismo y pobreza son problemas sociales que aún no se han podido resolver a pesar de que el mundo está en permanente evolución, hay nuevas tecnologías, se curan enfermedades que hace años eran mortales, pero siguen existiendo problemas sociales a los cuales no se le ha dado solución. Sigue habiendo en todo el mundo gente discriminada por su género, su orientación sexual, su raza e incluso sus gustos y esto no debería ser así.

En el estudio de campo, de las respuestas a la encuesta con base a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los prejuicios más comunes que existen en la universidad? ¿Cuáles son las causas de la discriminación en las universidades?, ¿Quién o quiénes generan sentimiento de discriminación en la universidad?; emergieron tres categorías: **Formas de discriminación, expresiones exclusión, vivencia de discriminación, actores discriminatorios**, las cuales se representan en la figura 12, seguidamente.

Figura 12

Formas de Discriminación



En la categoría **vivencias de discriminación** los informantes coincidieron en que en la universidad se viven diferentes formas de prejuicios y discriminación y que estas acciones tienen como autores a diversos miembros de la comunidad universitaria como, autoridades, docentes, personal administrativo y de los mismos compañeros. Uno de los informantes señaló que con respecto a las acciones de discriminación dijo que “estas se han dado durante la clase. Otro informante señaló que en tareas y un tercer informante dijo que, en trabajos grupales, en evento y planificación de actividades.

Con respecto a la **causa de discriminación** más frecuentes están, la orientación sexual, discapacidad, apariencia física y forma de vestir. Rodríguez (2017, p.213) señala que las conductas discriminatorias “son producto de actitudes y percepciones erróneas hacia la alteridad, hacia otras culturas, creencias, hábitos y a veces simplemente opiniones discrepantes.”

En referencia a la categoría **formas de discriminación** en la comunidad universitaria, se presentan como agresión psicológica, dijo uno de los informantes; otro señaló que a través de insultos y bajas expectativas de los docentes respecto al rendimiento académico. Otro planteó que a través de insultos, menoscambio, apelativos y amenazas y en algunas ocasiones con violencia física. Adicionalmente los informantes refieren que estas situaciones de discriminación que reportan son por docentes, autoridades y compañeros de estudio.

Con respecto a la categoría **actores discriminatorios** en la comunidad universitaria, los informantes coincidieron en señalar que en su mayoría es por compañeros del mismo curso, por los docentes, por estudiante de otros semestres y por autoridades de una unidad académica. Entre las causas de su actitud, los informantes refirieron que, por orientación sexual y situación socioeconómica, otro de los informantes señaló por identidad de género e inclinación política y otro porque presenta un tipo de discapacidad.

La categoría **expresiones de desigualdad** según los entrevistados coinciden en que se manifiesta como expresiones verbales y no verbales. En algunos casos estas pueden ser sutiles y difíciles de ver, pero tienen un impacto significativo en los estudiantes. Entre las algunas expresiones de discriminación están los comentarios despectivos, la exclusión, la cual se manifiesta en la marginación de ciertos grupos de estudiantes, estereotipos que son generalizaciones negativas sobre ciertos grupos de estudiantes, los cuales pueden ser perpetrados por profesores, compañeros o personal administrativo.

También señalan los informantes que los prejuicios también son expresiones de discriminación, son actitudes negativas hacia grupos de estudiantes, estos pueden ser conscientes o inconscientes. Hernández (2020) afirma que los estereotipos y prejuicios se construyen siempre en los grupos sociales de forma verbal en principio, suelen ser exagerados y llevan con el tiempo a la generalización y, en ocasiones, a conductas agresivas, así como al menoscambio de determinados grupos sociales, mermando gravemente su inclusión social. Al respecto la Unesco (2020, p.158) “hace un llamado a que los sistemas de educación estén abiertos

no sólo a los derechos humanos universales, sino a la diversidad académica, estudiantil y de aprendizajes, en oposición a la exclusión social.”

Reflexiones de cierre

Los hallazgos evidencian la desigualdad y discriminación que existen en la educación universitaria en Venezuela por razón género, condición socioeconómica, etnia, discapacidad, orientación sexual, inclinación política en las comunidades universitarias. La discriminación son acciones concretas que se ponen de manifiesto en la cotidianidad de las relaciones en la comunidad universitaria y que asumen disímiles formas de expresión para revelar manifestaciones de segregación y exclusión hacia los otros, los considerados diferentes o minorías.

Las comunidades de educación universitaria son espacios en los que interactúan diferentes personas, donde los actores discriminatorios son otros estudiantes, algunos docentes e incluso autoridades y personal administrativo, que tienen formas de representaciones culturales y sociales arraigadas. De allí, que, en el interior de las universidades se dan distintos mecanismos de discriminación, atravesados por construcciones mentales negativas respecto a las diferencias individuales. Asimismo, los informantes coincidieron en que, las acciones de discriminación se dan durante la clase, tareas, trabajos grupales, en eventos y planificación de actividades.

De allí como lo señala Bravo et. al. (2023) los prejuicios representan acciones concretas de violencia ante la presencia de grupos minoritarios, por considerarlos una amenaza para preservar las reglas de convivencia social establecidas y vigentes en la sociedad. En este sentido, Troyano (2010) señala que, la Universidad tiene la obligación de ofrecer mecanismos para erradicar y derribar las barreras mentales que separan y generar espacios para el diálogo y la construcción de nuevas formas de relación, sustentadas en el respeto y la valoración de los otros.

Como se puede ver los prejuicios y la discriminación son creencias erróneas y generalizadas de un grupo determinado, es decir, de estereotipos y de actitudes desfavorables. En pleno siglo XXI, esta sigue presente en los contextos universitarios y se pone de manifiesto de forma visible e invisible, a pesar de la existencia de un conjunto de normativas. Estas discriminaciones llevan consigo ideas negativas y de subordinación de quienes la ejerce, reduciendo libertades, derechos y exclusión en contraposición de los derechos de igualdad que permiten la posibilidad de establecer un clima de respeto en la comunidad universitaria.

REFERENCIAS

- Aguinaga-Doig, S; Velázquez-Tejeda, M. E., Rimari-Arias, M. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista educación*, 42(2), 109-126. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?pid=S2215-26442018000200007&script=sci_abstract&tlang=pt
- Alonso, M. (2021). Tiempos de pandemia: ¿Aumento la desigualdad en el ámbito educativo? Instituto de Formación Docente Juan Amós Comenio. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1860>
- Argüello, A. (2015). Pedagogía decolonial: trazos para la construcción de un paradigma-otro desde la educación. *Correo del Maestro*, 226(19), 28-37.
<https://issuu.com/edilar/docs/cdm-226/s/12027457>
- Ariño Villarroya, A., Llopis, R., Soler, I. (2014). Desigualdad y Universidad. La Encuesta de Condiciones de Vida y de Participación de los Estudiantes Universitarios en España. <https://roderic.uv.es/items/c881a095-6d47-477d-abce-75d4e943bfb2/full>
- Bejarano, M. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal* 1(2), 1-9.
<http://201.159.222.115/index.php/innova/article/view/7>
- Blanco, E. (2016). Uruguay: primero en desigualdad educativa. *La Diaria*.
<https://ladiaria.com.uy/articulo/2016/11/uruguay-primeros-en-desigualdad-educativa/>
- Blanco, R., Cusato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*, 243-262.
https://www.academia.edu/download/61062149/desigualdades_educativas_americas_latina20191029-76660-159emek.pdf
- Bravo-Mancero, P. C., Guffante-Naranjo, T. M., Falconí-Uriarte, M. Y. (2023). Percepción estudiantil sobre la discriminación y el racismo en la educación superior. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, (35), 303-324. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S1390-86262023000200303&script=sci_arttext
- Cabrera, C., Arim, R. (2023). Pistas para reflexionar sobre la (des) igualdad en la educación superior latinoamericana con relación a sus actores y currículos del presente y del futuro. *Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 35(1), 81-104. <https://iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/v35i1-dt-3>

Caraballo, J. (2019). *Educación mediocre aumenta niveles de desigualdad en República Dominicana*. Diario Libre. <https://www.diariolibre.com/economia/educacion-mediocre-aumenta-niveles-de-desigualdad-en-rd-BB11988393>

Casanova, M. A. (2018). Educación inclusiva: ¿Por qué y para qué? *Revista portuguesa de educação*, 31, 42-54.

<https://www.redalyc.org/journal/374/37458867001/37458867001.pdf>

CEPAL. (2022). *Panorama social de América Latina y el Caribe. La transformación de la educación como base para el desarrollo sostenible*.

<https://www.sidalc.net/search/Record/dig-cepal-11362-48518/Description>

CIDH. (2021). Informe No. 54/01. Caso 12.051. Fondo. María Da Peña Maia Fernandes. Brasil.

Consejo Nacional para prevenir discriminación. (2024). Ley Federal para Prevenir y Eliminar la discriminación. México.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). Título III. De los derechos humanos y garantías, y de los deberes.

http://www.cne.gob.ve/web/normativa_electoral/constitucion/titulo3.php#:~:text=Toda%20persona%20tiene%20derecho%20al,1

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad [CDPD] (2008). *Sexagésimo Primer Período de Sesiones de la Asamblea General mediante Resolución A/RES/61/106*. Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos. Naciones Unidas.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf

Convención sobre los Derechos del Niño [CDN] (1989). *Derecho de la Niñez. Derechos Humanos y Libertades Fundamentales*. Asamblea General de la ONU. Convención sobre los Derechos del Niño. (CDN).

<https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html>

Chávez, E., Molina, P. (2018). La discriminación como una forma dinámica de desigualdad. El caso de preadolescentes y adolescentes en el Ámbito Metropolitano de Buenos Aires. *Estudios Sociológicos*, 36(108), 479-506.

<https://doi.org/10.24201/es.2018v36n108.1575>

De Martino Bermúdez, M. (2013). Connell y el concepto de masculinidades hegemónicas: notas críticas desde la obra de Pierre Bourdieu. *Revista Estudios Feministas*, 21, 283-300.

<https://www.scielo.br/j/ref/a/X5HJLNqP3fJGcXX6BtbrFwH/>

Declaración de Salamanca. (1994). *Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad*. España.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa

Delvalle, A. T., Nirich, M. E., Esquivel, G. N., Maidana, A. P. (2018). Revisión bibliográfica sobre desigualdad social En la educación paraguaya. *Investigaciones Jurídicas, Humanas y Sociales*, 4(1).

<http://www.unae.edu.py/ojs/index.php/invjuridica/article/view/91/89>

Etecé Editorial. (2022). *Desigualdad*. Disponible: <https://concepto.de/desigualdad/>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (UNICEF, 2021). *Informe Anual Unicef para cada Infancia*. <https://www.unicef.org/es/informes/informe-anual-unicef>

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.

Freire, P. (2009). La educación como práctica de la libertad.

https://www.infod.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educaion_popular/decisio10_saber1

Galeano, J. (2021). *La desigualdad en Paraguay: Principales determinantes*.

García, D. (2016). Desigualdad educativa, que interpela y desafía. *Acento*.

<https://acento.com.do/opinion/desigualdad-educativa-interpela-desafia-8377420.html>

García, R. (2019). Apuntes para una discusión sobre la pedagogía crítica. *Estudios Críticos del Desarrollo* IX (16).159-185.

<https://estudiosdeldesarrollo.mx/estudioscriticosdeldesarrollo/wp-content/uploads/2020/06/ECD16-5.pdf>

Godoy, A. (2015). Discriminación en la educación en Venezuela: factores y consecuencias. *Revista Venezolana de Gerencia*, 20(71), 236-249.

https://www.infod.org.mx/escuela/curso_capacitadores/educaion_popular/decisio10_saber1

Holmos-Flores, E., Buendía-Aparcana, R. R., Castilla-Anchante, P. E., Martínez-Muñoz, G. G. (2023). Pedagogía crítica y justicia social como un enfoque educativo para abordar desigualdades. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 8(16), 97-112.

https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882023000200097

Human Rights Watch. (2020). Venezuela: Grave abuso sexual a mujeres universitarias.

<https://www.hrw.org/es/news/2020/06/19/venezuela-grave-abuso-sexual-mujeres-universitarias>

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica.

Sello Editorial Nova Educare. Colección: Tesis

Informe Cepal Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19.*

<https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904>

Lasida, J. (2022). *La desigualdad educativa agrava la económica. Uso de las TIC en el ámbito económico.*

<https://www.cronicas.com.uy/portada/javier-lasida-la-desigualdad-educativa-agrava-a-la-economica/>

Marín, L. (2023). *Desigualdad educativa: que puesto ocupa la Argentina en un ranking latinoamericano y por qué encendió alarmas.* La Nación.

<https://www.lanacion.com.ar/sociedad/desigualdad-educativa-que-puesto-ocupa-la-argentina-en-un-ranking-latinoamericano-y-por-que-encendio-nid04102023/>

Martínez de Correa, L., Aponte Rueda, P., Urdaneta, N. (2007). Axiología y praxiología en la política educativa venezolana: caso Misión Ribas. *Frónesis*, 14(2), 37-63.

http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-62682007000200003&lng=es&tlang=es

Martos, R. (2019). *Escuela pública en peligro en Brasil.* La Vanguardia.

<https://www.lavanguardia.com/participacion/lectores-correspondales/20190513/462138552337/educacion-publica-peligro-brasil-gobierno-bolsonaro.html>

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* México: Siglo XXI/CESU-UNAM.

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1f3BIRKaB8gC&oi=fnd&pg=PA21&dq=McLaren,+P.+%\(2005\).+La+vida+en+las+escuelas:+una+introducci%C3%B3n+a+la+pedagog%C3%ADa+cr%C3%ADtica+en+los+fundamentos+de+la+educaci%C3%B3n&ots=KEgner5uZE&sig=r17_Xxa8d0RjDC6oWM-cBwafFr0](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1f3BIRKaB8gC&oi=fnd&pg=PA21&dq=McLaren,+P.+%(2005).+La+vida+en+las+escuelas:+una+introducci%C3%B3n+a+la+pedagog%C3%ADa+cr%C3%ADtica+en+los+fundamentos+de+la+educaci%C3%B3n&ots=KEgner5uZE&sig=r17_Xxa8d0RjDC6oWM-cBwafFr0)

Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. (2019). *Memoria y Cuenta (2018).*

<http://www.mppeu.gob.ve/wp-content/uploads/2019/04/MEMORIA-Y-CUENTA-2018-MPPEU.pdf>

Montaño Quiroga, C. C., Navia Mendoza, M. (2022). Desigualdad Educativa como Factor de Inequidad en el Ingreso de Bolivia. *Revista Perspectivas*, (50), 59-94.

Montilla, W. (2022). *República Dominicana sigue mal en las pruebas PISA* está en el puesto 64 de 81 países resultados del año 2022. Radar Docente.

<https://radardocente.com/noticia/republica-dominicana-sigue-mal-en-las-pruebas-pisa-del-ano-2022-esta-en-el-puesto-64-de-81-paises/#:~:text=A%C3%91O%202022%20PRUEBA%20PISA,del%20promedio%20de%20la%20OCD>

Olivares, Y. A. (2023). Decolonialidad de la praxis educativa universitaria. In *Pedagogía Crítica en la Educación Venezolana* (pp. 56-66). Escriba. Escuela de escritores. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8873280>

Organización de Las Naciones Unidas [ONU] (2023). *La Declaración Universal de los Derechos Humanos. Paz, Dignidad e Igualdad en un Planeta Sano*. Naciones Unidas. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2023). *El mandato y la misión de la UNESCO*. <https://www.unesco.org/es/brief>

Organización de los Estados Americanos [OEA] (2019). *Convención Interamericana contra toda forma de Discriminación e Intolerancia*. http://www.oas.org/es/sla/ddi/tratados_multilaterales_interamericanos_A-69_discriminacion_intolerancia.asp

Ortiz, A. (2017). Decolonizar la educación. *Pedagogía, Currículo y Didáctica decoloniales*. Bogotá: Klasse.

Patiño, R. J. (2018). Discourse on Unconscious Implicit Bias among Colombian Academics. *Journal of Social Issues and Humanities*, 6(9), 39-50.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] (2022). Informe Anual 2022.

<https://www.undp.org/es/publicaciones/informe-anual-del-pnud-2022>

Puertas, S. (2004). Aspectos teóricos sobre el estereotipo, el prejuicio y la discriminación. *Seminario médico*, 56(2), 135-144.

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1232884.pdf>

Ramírez-Romero, J. L., Quintal-García, N. A. (2011). ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación?. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 114-125.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722011000300006&script=sci_arttext

Real Academia Española (2014). Diccionario de la Lengua Española. Madrid: España

Rey, S. (2008). La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo. *Revista española de derecho constitucional*, (84), 251-283. <https://www.jstor.org/stable/24885957>

Reyes-Ruiz, L., Carmona Alvarado, F. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/items/cbb661ef-30e3-4263-b7b2-810e88237f5f>

Robledo, P. (2022). *Existen brechas profundas de desigualdad en el ejercicio del derecho a la educación de niñas y niños de pueblos indígenas en Bolivia*. InterRed.

<https://intered.org/es/participa/noticias/existen-brechas-profundas-de-desigualdad-en-el-ejercicio-del-derecho-la-educacion>

Troyano, J. (2010). El racismo. Consideraciones sobre su definición conceptual y operativa. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 1, 1-24.

https://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/1884/Art_10_001.pdf?sequence=1

Trujillo, M. (2018). Freire y la Educación Popular como alternativa pedagógica y social. *Revista Kavilando*, 10(2), 375-389.

<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/63819>

UNESCO. (2017). *Igualdad de género en educación, ciencia y tecnología, para el progreso sostenible de América Latina y el Caribe*.

<https://www.unesco.org/es/gender-equality/education>

UNESCO. (2020). *América Latina y El Caribe: Inclusión y Educación Todos y Todas sin Excepción*. SUMA Informe de Seguimiento en el Mundo.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374790_spa/PDF/374790spa.pdf.multi

UNESCO. (2020). *Diversidad sexual y educación en América Latina y el Caribe, Panorama regional: jóvenes LGBT+E inclusión escolar en América Latina y el Caribe*.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374763>

UNESCO. (2022). *Combatir los prejuicios y estereotipos de género en la educación y mediante esta*.

<https://www.unesco.org/es/articles/combatir-los-prejuicios-y-estereotipos-de-genero-en-la-educacion-y-mediante-esta>

UNESCO-IESALC. (2020). *Informe Hacia el acceso universal a la educación superior: tendencias internacionales*.

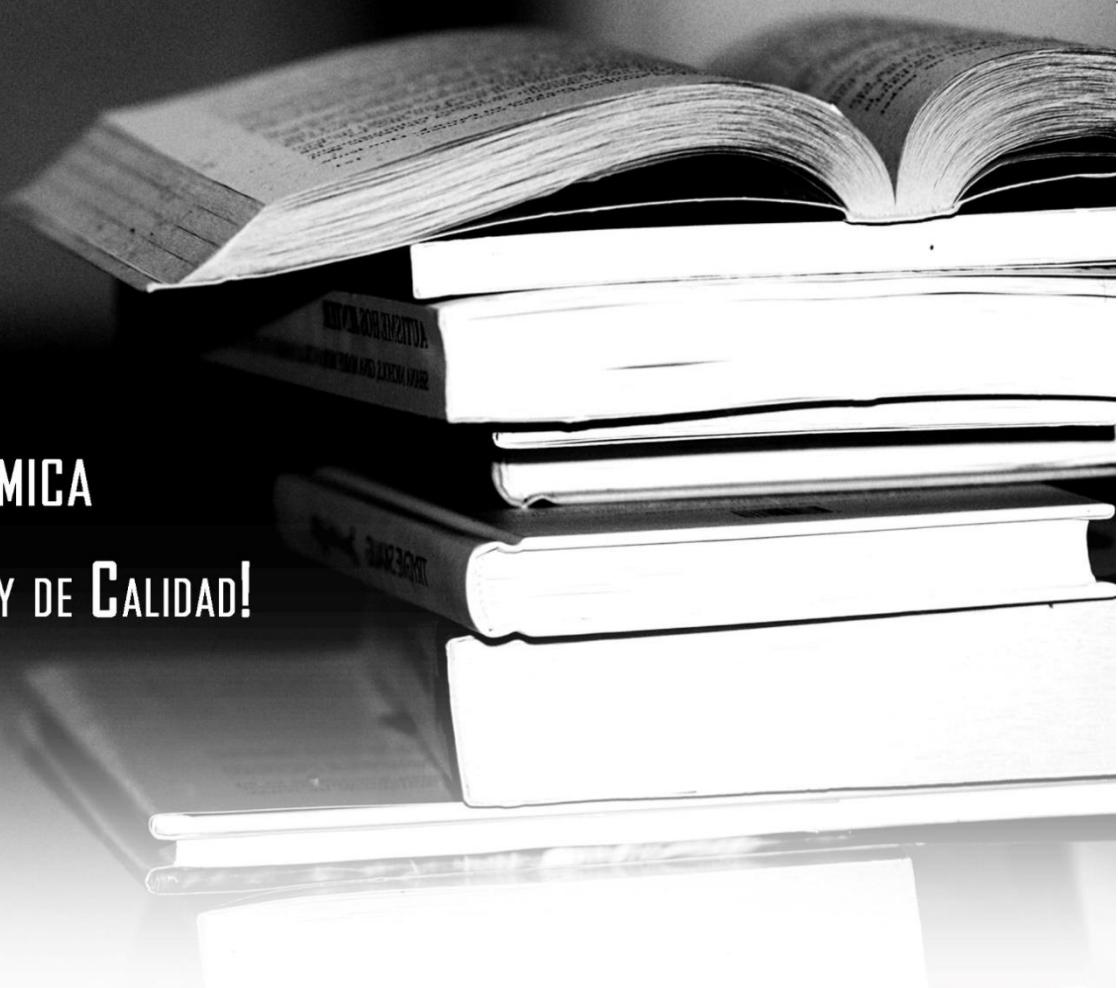
<https://www.iesalc-unesco.org/2020/12/21/el-acceso-universal-a-la-educacion-superior-sigue-pendiente/>

Valenzano, N. (2021). Influencias marxistas y personalistas en la Antropología Pedagógica de Paulo Freire. *Revista Tendencias Pedagógicas*, 38.

https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_38_007



PRODUCCIÓN ACADÉMICA OPORTUNA, PERTINENTE Y DE CALIDAD!



Sistema de Publicaciones liderado por el Sello Editorial NOVA EDUCARE genera una producción académica basada en altos estándares de calidad, sustentado en derecho de autor Creative Commons 4.0, revisión por Pares a Ciegas y aplicación de software antiplagio. Sus volúmenes se amparan en la Ciencia Abierta, criterios éticos del COPE y el Acceso Abierto.

Publication System led by the NOVA EDUCARE Editorial Seal generates academic production based on high quality standards, supported by Creative Commons 4.0 copyright, Blind Peer Review and anti-plagiarism software application. Its volumes are supported by Open Science, COPE ethical criteria and Open Access.

Sistema de Publicação liderado pelo Selo Editorial NOVA EDUCARE gera produção acadêmica baseada em altos padrões de qualidade, apoiada por direitos autorais Creative Commons 4.0, Blind Peer Review e software anti-plágio. Seus volumes são apoiados por Open Science, critérios éticos COPE e Open Access.

Le système de publication dirigé par le sceau éditorial NOVA EDUCARE génère une production académique basée sur des normes de qualité élevées, soutenue par le droit d'auteur Creative Commons 4.0, Blind Peer Review et une application logicielle anti-plagiat. Ses volumes sont soutenus par l'Open Science, les critères éthiques COPE et l'Open Access.



Published in:



Indexed in:



SELLO EDITORIAL

**nova
educare**

Centro Latinoamericano de Estudios en Epistemología Pedagógica (CESPE)
<https://cespecorporativa.org> | novaeducare@cespecorporativa.org
novaeducare.cespecorporativa@gmail.com

(+53) 5467 3749 (Cuba)
(+57) 300 4425 676 (Colombia)
(+593) 98 4333259 (Ecuador)