



2026

CIENCIA QUE TRANSFORMA, INNOVACIÓN QUE INSPIRA

EDITORIA: ANA SANTAELLA
CARACAS - REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
ZONA POSTAL 1071

PORTADA: HANA CREATIVE STUDIO

Licencia: Creative Commons
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



EDITORIAL

La Revista Innovación Científica es una revista arbitrada de divulgación científica multidisciplinaria. Su objetivo es propiciar y promover la divulgación de la investigación en el ámbito del conocimiento científico, humanístico y social en los diferentes campos de la investigación básica y/o aplicada.

La periodicidad de su publicación es cuatrimestral y comprende de un volumen, distribuidos gratuitamente y difundidos en línea a través de <https://revistainnovacioncientifica.com> (online).

Cada número consta de artículos originales, inéditos y arbitrados, basados en resultados de actividades académicas, investigativas y profesionales, que den cuenta de su impacto para el desarrollo de la ciencia social e innovación orientada a la investigación. Los artículos a publicar son presentados ante el equipo editorial y de arbitraje, quien decidirá finalmente acerca de su aceptación.

Todos los artículos publicados en este volumen han sido arbitrados, sin embargo, todo juicio emitido en estos son de absoluta responsabilidad de sus autores. Se permite la reproducción total o parcial de los trabajos publicados, siempre que se indique expresamente la fuente.

El contenido y las opiniones expresadas en los textos, son responsabilidad de sus autores.

COMITÉ EDITORIAL REVISTA INNOVACIÓN CIENTÍFICA**Coordinadora General Consejo de Redacción y Comité Científico**

Dra. Carmen Montilla | Editora Asesora | Post Dra. en Ciencias Administrativas y Gerenciales, Dra. en Pedagogía Crítica, MSc. en Educación.

Dr. Pedro R. Álvarez | Editor Asesor | Post Dr. en Gerencia Empresarial, Dr. en Innovación Educativa, MSc. en Educación Superior.

Revisión de Idiomas (traductores)

Dra. Mayra Ruiz | Editora Asesora | Dra. Ciencias Administrativas y Gerenciales, MSc. Desarrollo Humano

Dr. Jesús A. Carias | Editor Asesor | Dr. en Gestión para la Creación Intelectual, MSc. Ecología del Desarrollo Humano. Lcdo. en Administración Materiales y Financieros.

Diseño, Diagramación y Montaje Digital

Lcda. Brigitte Mendoza

Edición en curso / Publicación continua...

El contenido y las opiniones expresadas en los textos, son responsabilidad de sus autores.

REVISTA INDEXADA

ORCID

Connecting Research
and Researchers

ISSN

INTERNATIONAL
STANDARD
SERIAL
NUMBER

INTERNATIONAL CENTRE

Open Access Library

Search Engine, Journal, Index, Repository



A

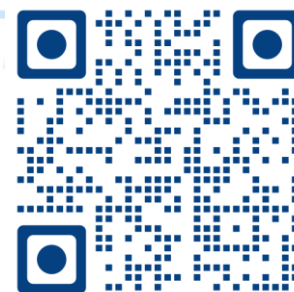
OPEN ACCESS



Academia.edu

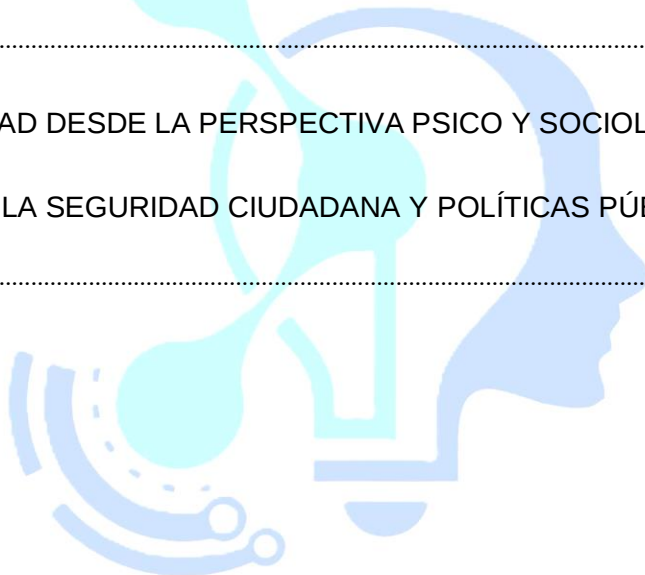


EconPapers

© creative
commons

Contenido

I. LA ECOLOGÍA Y BIOÉTICA: EL DERECHO HUMANO A UN DESARROLLO SOSTENIBLE EN SOLIDARIDAD CON LA NATURALEZA.....	6
II. LA FORMACIÓN DE CONTADORES PÚBLICOS, DESDE LA MIRADA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LA TRIBUTACIÓN	16
III. INNOVAR EN LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES Y TRANSCENDER HACIA UNA PRAXIS EDUCATIVA CONTEXTUAL, RECURSIVA Y DIALÓGICA ORIENTADA HACIA LA TRANSFORMACIÓN	30
IV. LA RACIONALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA PSICO Y SOCIOLÓGICA	42
V. PRAXIOLOGÍA DE LA SEGURIDAD CIUDADANA Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN VENEZUELA	65



REVISTA
INNOVACIÓN
 CIENTÍFICA

I. LA ECOLOGÍA Y BIOÉTICA: EL DERECHO HUMANO A UN DESARROLLO SOSTENIBLE EN SOLIDARIDAD CON LA NATURALEZA

Autora: Argendis Manaure Pantoja

amanaurep@gmail.com

Caracas - Venezuela

<https://orcid.org/0009-0000-8313-0924>

Fecha de Recepción:
28-08-2025

Fecha de Aceptación:
14-09-2025

RESUMEN

El artículo aborda el tema del desarrollo humano como un derecho fundamental que todas las personas tienen y que se basa en el bienestar de la Naturaleza. La Naturaleza se describe como la sustentadora de la existencia y proveedora de los materiales básicos para el pleno desarrollo humano. A la luz de la crisis ecológica global, el autor identifica el desarrollo sostenible como la visión general para un desarrollo humano revisado que sea más equitativo para los seres humanos y el sistema de la naturaleza. El desafío del desarrollo humano sostenible proviene de la consideración de la Naturaleza desde una perspectiva ética de los derechos humanos y la solidaridad. La ecología y la bioética se integran para reformular el desarrollo sostenible como un derecho humano que implica una profunda solidaridad con la naturaleza. Este enfoque exige preservar la supervivencia y el bienestar de las generaciones presentes y futuras sin permitir la explotación irresponsable de los recursos. Con el derecho al desarrollo sostenible viene el reconocimiento de que las actividades contemporáneas no deben socavar el hábitat o los recursos vitales de aquellos que aún no han nacido. Históricamente, el desarrollo ha sido antropocéntrico (enfocado exclusivamente en los humanos). Para la bioética, un cambio paradigmático de esto hacia el biocentrismo o la ecología humana entendiendo que el bienestar humano debe depender del cuidado y respeto por el sistema natural que sostiene la vida es la única solución posible.

Palabra Claves: ecología del desarrollo humano, bioética, derecho, desarrollo sostenible, cambio paradigmático.

ECOLOGY AND BIOETHICS: THE HUMAN RIGHT TO SUSTAINABLE DEVELOPMENT IN SOLIDARITY WITH NATURE

ABSTRACT

The article addresses human development as a fundamental right that all people possess and that is based on the well-being of Nature. Nature is described as the sustainer of existence and the provider of the basic materials for full human

development. In light of the global ecological crisis, the author identifies sustainable development as the overarching vision for a revised human development that is more equitable for both human beings and the natural system. The challenge of sustainable human development stems from considering Nature from an ethical perspective of human rights and solidarity. Ecology and bioethics are integrated to reformulate sustainable development as a human right that implies a profound solidarity with nature. This approach demands preserving the survival and well-being of present and future generations without permitting the irresponsible exploitation of resources. With the right to sustainable development comes the recognition that contemporary activities must not undermine the habitat or vital resources of those yet unborn. Historically, development has been anthropocentric (focused exclusively on humans). For bioethics, a paradigm shift from this towards biocentrism or human ecology, understanding that human well-being must depend on care and respect for the natural system that sustains life, is the only possible solution.

Keywords: ecology of human development, bioethics, law, sustainable development, paradigm shift.

Introducción

El desarrollo como un derecho humano es relativamente nuevo. Este tipo de cosas parecería estar implícito en los instrumentos internacionales de derechos humanos, como señalaron Dulitzky y Álvarez (2003), pero solo en la década de 1980 se declaró el derecho al desarrollo como un derecho humano universal e inalienable. Así lo expresa la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo aprobada por la Asamblea General en 1986:

El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los derechos humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él (ONU, 1986, Artículo 1).

Cabe señalar que en referencia al modelo de desarrollo, el texto no es explícito sobre a qué modelo se refiere. Como tal, desde el Informe Brundtland (1987), cada documento de la ONU que ha sido aprobado sobre el tema de los derechos humanos y el desarrollo citará específicamente el desarrollo sostenible como el modelo a seguir. La Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social celebrada en 1995 en Copenhague, por

ejemplo, hace referencia explícita al desarrollo dentro del marco del desarrollo sostenible. Por ejemplo, la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social celebrada en 1995 en Copenhague, habla expresamente de un desarrollo en el contexto del desarrollo sostenible:

La ONU (1995), establece:

Estamos profundamente convencidos de que el desarrollo económico, el desarrollo social y la protección del medio ambiente son componentes interdependientes del desarrollo sostenible y que se fortalecen mutuamente, lo cual constituye el marco de nuestros esfuerzos encaminados a lograr una mejor calidad de vida para todas las personas (...). También reconocemos que para sostener el desarrollo social y la justicia social, es necesario un crecimiento económico de amplia base y sostenido, en contexto del desarrollo sostenible (Artículo 6, p. 5).

Se identifican tres generaciones de derechos en la progresión de los derechos humanos, representando las reivindicaciones humanas a la dignidad, la libertad y la justicia. La primera generación de derechos son los derechos individuales, civiles y políticos fundamentales inherentes a la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, 1789). La segunda generación son los derechos económicos, sociales y culturales (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1948). La tercera generación de derechos se refiere a los derechos de los pueblos a un medio ambiente saludable, la paz y el desarrollo sostenible para las generaciones futuras. Este conjunto de derechos se considera derechos de solidaridad simplemente como los derechos de la comunidad humana y se forma a partir de la virtud de la solidaridad hacia los demás (Vílches, Gil Pérez, Toscano y Macías, 2010).

La aceptación del desarrollo como un derecho humano inalienable ha sido un paso positivo en el camino de los derechos humanos alcanzados. Pero quizás lo más importante ha sido entender que dicho desarrollo solo puede tener lugar en el ámbito del desarrollo sostenible. Lo que esto implica es que el tipo de desarrollo económico y

social que hace posible el desarrollo humano completo es aquel que es justo para la comunidad humana y el sistema natural que la cobija. Es decir, no podemos diferenciar la calidad del desarrollo humano de la calidad del ecosistema, porque este último permite el primero.

Este reconocimiento es esencial para el proceso de desarrollo sostenible porque lo hace relevante y prioritario en la agenda internacional. A lo largo de los años, especialmente desde 1997, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) ha integrado los derechos humanos y el desarrollo sostenible en una sola visión a través de un enfoque humano. La base de esta visión es la premisa de que no hay desarrollo humano sostenible si las condiciones no son lo suficientemente favorables para que cada individuo satisfaga sus necesidades básicas. Es decir, en un entorno saludable y seguro, donde puedan lograr sus libertades fundamentales. Al experimentar estos desafíos ecológicos apremiantes, creo que es esencial alinear principios y prácticas sostenibles junto con una perspectiva de derechos humanos aquí.

Para que los países puedan realizar la visión que ha sido propuesta por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), es imperativo adoptar modelos de desarrollo sostenible que consideren la salud de los diversos ecosistemas globales que sostienen ese entorno y proporcionan los materiales necesarios para satisfacer nuestras necesidades básicas. Se trata de estar en sintonía con las necesidades fundamentales y mantener los sistemas a nivel del ecosistema global. Es un objetivo que parece haber sido difícil de alcanzar.

El desarrollo humano es un proceso necesario y sostenido, que encarna su relación con el entorno en el que existe, por lo que también debemos señalar que las demandas de libertad, igualdad y bienestar humanos deben estar arraigadas en la solidaridad con la Naturaleza. Dado que el siglo XXI está plagado de crisis de todo tipo, la crisis ecológica en particular, parece oportuno reflexionar sobre los derechos humanos sostenibles y sus consecuencias en el bienestar de la Naturaleza. Para resaltar que la Naturaleza es más que el entorno natural. Se refiere a un Sistema Ecológico Global dinámico y complejo dentro del cual se sitúa el ser humano.

Método

Para el objetivo de este estudio, creemos que el método cualitativo con un enfoque documental y diseño no experimental de tipo exploratorio transversal fue necesario debido a que la investigación cualitativa es un proceso flexible, inductivo y emergente que busca una comprensión profunda de los significados subjetivos y contextuales de los fenómenos sociales. Según Taylor y Bogdan (2007) "Para el investigador cualitativo, todas las perspectivas son valiosas. Este investigador no busca 'la verdad' o 'la moralidad', sino más bien una comprensión detallada de las personas" (pp. 20 - 21).

Para Hernández, Fernández y Baptista (2014):

El propósito de los diseños transeccionales exploratorios es comenzar a conocer una variable o un conjunto de variables, una comunidad, un contexto, un evento, una situación. Se trata de una exploración inicial en un momento específico. Por lo general, se aplican a problemas de investigación nuevos o poco conocidos; además, constituyen el preámbulo de otros diseños (no experimentales y experimentales). (p. 115).

Por lo cual, como la presente investigación se refiere a una exploración sobre estudios recientes, se enmarca dentro del diseño transeccional exploratorio, desde el enfoque documental. En ese sentido, Arias (2012), expone: "la investigación documental es un proceso basado en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos secundarios, es decir, los obtenidos y registrados por otros investigadores en fuentes documentales: impresas, audiovisuales o electrónicas." (p. 27).

Hallazgos

Sinergia entre el desarrollo sostenible y el derecho humano

La visión del desarrollo sostenible surge como una respuesta internacional a la crisis ecológica global. Se trata de transformar un modelo de crecimiento ilimitado que gobierna las sociedades industrializadas en uno que permita el desarrollo sostenible. Basado en la producción en masa y el consumo excesivo de bienes, el modelo de

desarrollo ilimitado que se originó con la Revolución Industrial: lo mismo ocurre con el mundo que ahora vemos. En el mundo que anteriormente era el hogar del capitalismo, también encontramos que la sociedad tenía que transformarse en un marco de desarrollo sostenible.

Tal desarrollo también es insostenible porque produce cantidades sustanciales de desechos contaminantes y agota los recursos derivados del sistema natural. La sostenibilidad se basa en la comprensión de que las necesidades humanas deben ocurrir en equilibrio con la degradación de los sistemas naturales que sostienen la vida. Los ecosistemas son frágiles, tienen límites de carga, pueden ser contaminados, pueden desaparecer permanentemente, y de cuyo equilibrio dependen nuestras vidas, en los cuales hemos impactado.

El modelo sostenible combina los aspectos individuales, sociales, económicos y ambientales de la actividad humana en un enfoque sostenible único. Así, en el nivel central de cada elemento en el desarrollo humano hay un conjunto de bienes (capital) que deben ser sostenidos o mantenidos al mismo tiempo. Los cuatro aspectos del aspecto humano están interrelacionados y se relacionan con el sistema natural. La búsqueda de la sostenibilidad humana, por lo tanto, requiere el desarrollo de habilidades y talentos inherentes en todas las personas a través de la educación y servicios de salud de calidad.

Desde un punto de vista social, el desarrollo humano sostenible solo es posible en sociedades democráticas que respetan los derechos humanos alcanzados. La sostenibilidad social solo puede florecer en aquellos países que viven bajo reglas democráticas y participan en una gobernanza participativa, donde la discriminación étnica, de género o religiosa está prohibida, y lo más importante, donde las libertades básicas no están restringidas.

La sostenibilidad económica está relacionada con la sostenibilidad ambiental debido al hecho de que la conservación del capital económico depende de la gestión sabia de los recursos naturales. La sostenibilidad económica solo se puede lograr controlando la pobreza y las disparidades sociales, lo cual es parte de una gestión económica efectiva. Sin embargo, dado el hecho de que los derechos civiles y de igualdad de los seres humanos no pueden practicarse adecuadamente en una

sociedad sin aspectos materiales, la relación entre los derechos humanos y el desarrollo sostenible es innegable.

Así, la sostenibilidad es la base para los modelos de desarrollo sostenible que las sociedades actuales necesitan implementar en sus naciones. Bajo esta visión, se hace un llamado para lograr los objetivos establecidos en el Informe Brundtland, ratificado por los países pertenecientes a las Naciones Unidas. Estos objetivos son la base para que los países creen sus propios planes estratégicos. Los objetivos operativos medibles deben ser parte de planes integrales de desarrollo sostenible. Además, estos planes deben ser evaluados periódicamente para asegurar su mejora. Debido a que es difícil satisfacer las necesidades humanas (materiales y espirituales) sin tener un efecto en el Sistema Natural, la protección y el mantenimiento de sus recursos son esenciales para asegurar que el desarrollo humano se realice en su máxima expresión. Por lo tanto, la sostenibilidad es un concepto ético, un concepto ético porque compromete y asigna responsabilidad moral a los seres humanos para buscar su bienestar protegiendo los sistemas naturales que sostienen la vida.

La solidaridad con la naturaleza

Desde una perspectiva de ética ecológica, se ha debatido la afirmación de que la naturaleza es, de hecho, un sujeto (moral) de derechos (Vázquez, 2006). En el otro extremo, los movimientos ecológicos radicales son criticados por tratar a todos los seres vivos sin diferenciación y, en consecuencia, atribuirles valor. Por otro lado, se culpa a las potencias capitalistas de la crisis ambiental global. La crisis ecológica ya debe existir, no hay duda de eso, ya que la evidencia del deterioro ambiental es abrumadora (World Watch Institute, 2014), y cuánto nos cuesta que la forma en que tratamos a la naturaleza no nos ayude a resolverlo.

Pero si debemos extender derechos a la Naturaleza como reconocimiento hacia los seres humanos sigue siendo un tema de discusión. En resumen, las normas de la ética tradicional se aplican solo a los seres humanos; el resto de la vida en el mundo no está incluida. Además, la filosofía occidental que sirve como base de los actuales derechos humanos se fundamenta en una visión humanista-Naturaleza en gran medida antropocéntrica.

Así, la perspectiva antropocéntrica asigna a los humanos un estatus superior en comparación con todos los demás. Esto se argumenta sobre la base de la capacidad de razonamiento de los humanos. Dado que los seres humanos son los únicos seres que tienen razón, los otros seres no humanos son vistos como algo inferior y deben estar sujetos a los humanos. Así, esta predominancia hace posible tener una relación puramente utilitaria con los seres vivos y sus ecosistemas que sostienen la vida. Esta perspectiva se opone radicalmente a la postura biocéntrica ofrecida por las corrientes radicales de la ética ecológica, que sitúan a la humanidad en la misma posición de valor que todas las demás criaturas vivientes.

Cuando se plantea la cuestión de si la Naturaleza tiene su propio derecho moral, Jonas responde afirmativamente desde el imperativo de la responsabilidad, no solo colocando el bienestar de la Naturaleza como una demanda moral de los humanos para su propio bien, sino también por su propio derecho.

Reflexiones finales

Toda persona humana tiene derecho a crecer en un sistema natural saludable en todo el mundo. Debido a que la naturaleza es la proveedora de los medios materiales de subsistencia humana, el bienestar del ecosistema es crítico para el bienestar humano. Por lo tanto, el desarrollo humano solo puede ser verdaderamente sostenible siempre que se ejecute con un deber de cuidado hacia y en colaboración con la Naturaleza. La naturaleza debe concebirse como un bien común global, tejido en la red de los derechos humanos universales. Estar en solidaridad con la Naturaleza es:

- a) Asegurarse de que se trate de manera sostenible a través de la conservación, protección y gestión sabia de los recursos naturales de la Naturaleza.
- b) Resistir la pobreza y la desigualdad, proporcionando lo esencial para cada persona. Tal objetivo debe lograrse implementando modelos de desarrollo sostenible y colaboración internacional en cada país del mundo.
- c) Mejorar el desarrollo humano sostenible a escala mundial, mediante el cual este colectivo ayude a desarrollar una bioética internacional que justifique la Naturaleza y otorgue justicia a los seres humanos.

Para proporcionar un proceso de desarrollo verdaderamente sostenible, los derechos de solidaridad necesitan tener un reconocimiento formal y universal. No son suficientes: deben expresarse en el currículo, necesitamos actuar, participar en nuestras comunidades empresariales, educativas, académicas universitarias, comunitarias e institucionales y en nuestras sociedades civiles. Mientras podamos encontrarnos en solidaridad con la Naturaleza desde la perspectiva de los derechos humanos y sostenibles, y respetemos, apreciemos y tengamos responsabilidades hacia la Naturaleza, así como somos sensibles y reconocemos todos los derechos humanos como igualmente importantes para la dignidad humana, tendremos una mayor oportunidad de revertir la crisis actual y construir un futuro éticamente sostenible para la humanidad y la Biosfera.

Referencias Bibliográficas

- Bravo, L. F. (2004). Michel Serres: El sistema, las redes, los flujos, el contrato natural. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 3 (1011) 105122.
- Brundtland Report. (1987). Our common future: Report of the World Commission on Environment and Development. Recuperado el 23 de agosto de 2016, de: <http://www.undocuments.net/ourcommonfuture.pdf>.
- Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano (1789). Versión electrónica. Recuperado el 23 de agosto de 2016 de: <https://www.wdl.org/es/item/14430>.
- Coopers & Lybrand (1997). Los nuevos conceptos de control interno. (Informe COSO). Primera edición. Ediciones Díaz Santos. España.
- Declaración de los Derechos Humanos. (1948) Versión electrónica. Recuperado el 11 de enero de 2011 de: <http://www.acnur.org/biblioteca/pdf/0013.pdf>.
- Dulitzky, A. y Álvarez I. (2003). El desarrollo sustentable como derecho humano. [Versión digital] *Revista Futuros*, 1 (1) 14.
- Jonas, H. (1979). El Principio de Responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona: Herder 1995.
- ONU (1986). Declaración sobre el Derecho al Desarrollo. Recuperado el 30 de agosto de 2016, de: <http://www.un.org/es/events/righttodevelopment/declaration.shtml>.
- ONU (1995). Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social (Copenhague). Recuperado el 22 de agosto de 2016 de: <https://www.un.org/development/desa/dspd/worldsummitforsocialdevelopment1995.html>

Sosa, N. (1999). Derechos Humanos y Ecología. En González Arnaiz, G. (Coord.). Derechos humanos: La condición humana en la sociedad tecnológica. Madrid: Tecnos, 5678.

Vázquez, M. (2006). Éticas ecológicas y ambientales: Fundamentos. Madrid: Punctum, S.L.

Vilches, A., Gil Pérez D., Toscano J. C., y Macías. O. (2010). Derechos humanos y sostenibilidad [Versión electrónica] Organización de los Estados Iberoamericanos. Recuperado el 05 de agosto de 2025 de: <http://www.oei.es/decada/accion.php?accion=11>



REVISTA
INNOVACIÓN
CIENTÍFICA

II. LA FORMACIÓN DE CONTADORES PÚBLICOS, DESDE LA MIRADA CRÍTICA DE LA ENSEÑANZA PARA EL APRENDIZAJE DE LA TRIBUTACIÓN

Autor: Leonel Dario García Tarazona

leonelgarci@gmail.com

Caracas – Venezuela

<https://orcid.org/0009-0006-6802-8722>

Fecha de Recepción:
28-07-2025

Fecha de Aceptación:
14-09-2025

RESUMEN

Este artículo investiga el valor de la teoría crítica como una corriente de la enseñanza para un aprendizaje significativo de la tributación, en un intento de equipar a los contadores públicos con formación en autorreflexión, evaluación crítica, las herramientas necesarias para las discusiones y la capacidad de comprender el área de estudio en tributación. Se empleó un enfoque cualitativo, que requiere un criterio metodológico hermenéutico-dialéctico: participando en el análisis compartido por educadores y estudiantes en los programas de contaduría pública, para producir un diálogo sobre la situación del área de tributación que se enseñaba en los planes de estudio, dando lugar a la interpretación, categorización y comprensión crítica. Además, se requiere abordar y resolver muchos problemas con referencia a las leyes fiscales, que no benefician a muchos contribuyentes, pero también contradicen las políticas internas del país, los principios de tributación e incluso a quienes asesoran sobre impuestos. Se concluye sugiriendo que hay una necesidad de incluir un curso sobre hermenéutica legal en los planes de estudio de los programas de contaduría pública para contribuir a una comprensión adecuada de las normas sustantivas y procesales del sistema tributario.

Palabras clave: teoría crítica de la enseñanza, aprendizaje del sistema tributario, contadores públicos, hermenéutica dialéctica, hermenéutica legal.

THE TRAINING OF PUBLIC ACCOUNTANTS, FROM THE CRITICAL PERSPECTIVE OF TEACHING FOR LEARNING IN TAXATION

ABSTRACT

This article investigates the value of critical theory as a teaching approach for meaningful learning in taxation, aiming to equip public accountants with training in self-reflection, critical evaluation, the necessary tools for discussion, and the ability to understand the field of taxation. A qualitative approach was employed, requiring a hermeneutic-dialectical methodological criterion: participation in the shared analysis of educators and students in public accounting programs, fostering a dialogue about the state of taxation as taught in the curricula, leading to interpretation, categorization, and critical understanding. Furthermore, it is necessary to address and resolve numerous

problems related to tax laws that not only do not benefit many taxpayers but also contradict the country's internal policies, tax principles, and even the advice of those who provide tax counsel. It is concluded by suggesting that there is a need to include a course on legal hermeneutics in the curricula of public accounting programs to contribute to an adequate understanding of the substantive and procedural rules of the tax system.

Keywords: critical theory of teaching, learning of the tax system, public accountants, dialectical hermeneutics, legal hermeneutics.

Introducción

Una de las áreas de alto potencial en la formación de contadores con referencia a la función profesional que proviene del campo de estudio de la contabilidad en la tributación. Hasta ahora, se ha considerado que tiene una característica y está regulada por normas fiscales legales en el vitae dominante y su objeto de estudio se ha desarrollado durante la formación en las materias de tributación, pero sigue sin ser examinado. En nuestro país, los contadores no tienen participación en la elaboración de las leyes sobre impuestos, ya sea que entiendan o no las leyes, no es una razón por la cual no estén obligados a cumplirlas y no incurrir en sanciones para ser sancionados.

De hecho, son los profesionales quienes deben aplicar las normas primero en sus diversas organizaciones en las que trabajan, y luego en los servicios de asesoría fiscal de contribuyentes independientes, independientemente de su limitación, efecto social, efecto económico, propósito y otros deberes implícitos como el régimen sancionador. Dicho esto, los programas de contaduría pública en general han buscado formar a futuros profesionales utilizando profesionales en cada una de las áreas a través de profesores especializados. Pero el proceso permanente no puede caracterizar cada una de las normas ni ofrecer un método de análisis para que los profesores las analicen de manera crítica, ya sea sobre la base de reflexionar y pensar críticamente sobre cada información y concepto de norma, ya sea sobre su valor para el control, la toma de decisiones o para gestionar el régimen de política fiscal.

Esta área está siendo dirigida, a obtener la formación completa en habilidades de pensamiento crítico que el resto de la sociedad requiere, pero en cierta medida, para moverse profesionalmente en un mundo cada vez más competitivo, y la formación de una ética basada en principios mínimos de comunicación y cohesión social.

Dadas sus competencias y además de sus estudios, también debemos asegurarnos de que haya espacios académicos en los planes de estudio para discutir, realizar análisis crítico y entender el objeto de estudio en el área de la tributación. Esto implica que el contador esté familiarizado con el uso de estas normas y también aprenda a conocerlas y utilizarlas de tal manera que pueda presentar su posición con reflexión crítica. Deben ser capaces de expresar si en algún momento la aplicación de las leyes fiscales no logra los objetivos previstos y, en cambio, perjudica el desarrollo económico de la sociedad, la calidad de vida de las personas, viola directamente la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y los propios principios de la tributación.

El enfoque de este documento es considerar el hecho de que es importante que el objeto de estudio en el campo de la tributación en los programas de contadores públicos sea examinado críticamente a través de las perspectivas de la teoría crítica de la enseñanza y la hermenéutica dialéctica, si se desea lograr una buena educación contable de estudiantes que posean mentes críticas y que puedan tener en cuenta las demandas de la sociedad así como de su entorno.

Método

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con un alcance hermenéutico basado en el principio del arte de entender a través del diálogo (Saunders et al., 2016), que se alineó con la epistemología interpretativa (Cea, 2001), con el fin de capturar datos descriptivos de las propias expresiones y comportamientos observables (Rodríguez et al., 1996). También es teoría fundamentada para el análisis crítico del proceso de investigación que proporciona la "capacidad de retrosección, reconocimiento de sesgos, pensamiento abstracto, flexibilidad y un sentido de absorción y devoción al tema de estudio" (Strauss & Corbin, 2002, p. 8).

La codificación, por lo tanto, ocurre estableciendo "categorías discretas de acuerdo con sus propiedades y dimensiones y utilizando la descripción para elucidarlas" (Strauss & Corbin, 2002, p. 21). Como tal, se necesitó un criterio metodológico hermenéutico-dialéctico de pensamiento (Habermas, 1983) debido a su carácter interpretativo, que fomenta la observación de algo y la búsqueda de significado en el proceso de conocer como una interacción dialéctica de comprensión-

explicación (Rueda & Vilarroel, 1992) cuya imaginación creativa se sacrifica frecuentemente en el altar del dogmatismo metodológico y un institucionalismo desconectado de la realidad, y por lo tanto, desvinculado del hombre." Pedro Rueda.

El método básico de toda ciencia es la observación de datos o hechos y la interpretación de su significado. Observación e interpretación son inseparables: es inconcebible que uno pueda obtenerse en total aislamiento del otro. Toda ciencia intenta desarrollar técnicas especiales para llevar a cabo observaciones sistemáticas y asegurar la interpretación. De esta manera, la credibilidad de los resultados de una investigación dependerá del nivel de precisión terminológica, su rigor metodológico (adecuación del método al objeto). Este método es adecuado para comprender el objeto de estudio en el área de la tributación, partiendo de asumir el papel de comprensión orientada a las diferentes interpretaciones de la norma como medio de transferencia de información (Mac Eratini, 2020).

Con este enfoque se busca comprender en profundidad el fenómeno de la formación de contadores públicos, desde la mirada crítica de la enseñanza para el aprendizaje de la tributación desde una perspectiva integradora que considera tanto los aspectos jurídicos como sociales y reflexivos. Como señala Hernández (2025), "el método cualitativo es un enfoque metodológico de investigación que consiste en recolectar y analizar datos sobre un grupo social o un fenómeno determinado, sin someterlos a mediciones numéricas o cálculos estadísticos" (p. 4).

En este contexto, se seleccionó el enfoque documental cualitativo para abordar el complejo objeto de estudio: la formación de contadores públicos, desde la mirada crítica de la enseñanza para el aprendizaje de la tributación debido a la fragmentación del conocimiento a través de marcos regulatorios, literatura especializada y teorías sociales sobre el tema. Además, esta metodología es flexible y abierta, y a medida que se aplican nuevas fuentes de información y se consideran ángulos alternativos, también lo hace el análisis del fenómeno. La dinámica del análisis documental está motivada por la codificación abierta y selectiva de los datos para formar un discurso científico coherente y estructurado.

Hallazgos

Teoría crítica de la enseñanza

Una perspectiva sobre las teorías de la enseñanza se basa en la teoría crítica de las ciencias (Navarro-Salcedo, 2004). Adorno, Marcuse, Habermas, herederos de la tradicional Escuela de Frankfurt como un "cuerpo interdisciplinario de conocimiento con una orientación filosófica" (Henning, 2018, p. 402), se centran en reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico a la luz de las críticas contra los enfoques positivistas e interpretativos de la ciencia. Jürgen Habermas, uno de los principales teóricos sociales y filósofos contemporáneos (Hammer, 2019), es el principal representante de la segunda generación de esta teoría crítica.

Al mismo tiempo, él es quien ha deslumbrado "la propuesta teórica más desarrollada, hasta el punto de haber transformado completamente el rostro de la teoría crítica original" (Noguera, 1996, p. 134), al implementar un programa de investigación basado en "la fundamentación de una reconstrucción racional de las competencias comunicativas" (Arnold, 2015, p. 293). De hecho, muchas de las contribuciones actuales a la teoría en la esfera pública, así como en la sociedad civil, han sido en gran parte, su producción teórica (Stewart & Hartmann, 2020) estrechamente relacionada con sus obras y consideradas clave para los nuevos postulados o razonamientos a nivel académico.

Por lo tanto, las teorías se valoran en la mente del pensamiento de Habermas, quien cree que "la tarea de la filosofía es criticar su propio tiempo para permitir la reconstrucción de la sociedad y así superar la dominación" (Payrow, 2003, p. 26); de ahí que su metodología de la filosofía de la teoría crítica de la sociedad también abrió camino para el desarrollo de la teoría de la acción comunicativa, que se desarrolla como tal con referencia a las realidades sociales, así como a un diagnóstico de las patologías sociales de la colonización del mundo de la vida.

Con ese fin, este punto fue explorado en su intento de explicar la evolución de la sociedad capitalista moderna, construida sobre dos esferas sociales: por un lado, el marco institucional normativo del mundo de la vida, como en "el conjunto de habilidades, competencias y conocimientos que los miembros ordinarios de la sociedad utilizan para navegar en su vida cotidiana, para interactuar con otras

personas y, en última instancia, para crear y mantener relaciones sociales" (Edgar, 2006, p. 89); y se establece una división entre trabajo e interacción, ya que "trabajo significa una elección instrumental o racional; e interacción significa una acción mediada simbólicamente, que se orienta según normas existentes" (Ortega-Esquembre, 2020, p. 4), y, además, esta propuesta incluye actividades económicas y políticas que son parte de la reforma de las instituciones sociales, en las que se apunta a:

Emancipar a las personas de los efectos totalizadores de las estructuras dominantes. En otras palabras, se centra en la acción social emancipadora en lugar de una simple reconstrucción del mundo social y este enfoque en la acción y el cambio es lo que lo distingue de otras perspectivas teóricas. (Ul-Haq, 2020, p. 131)

Por el contrario, basa su enfoque en el sistema desde la racionalidad instrumental de los campos de la vida cotidiana de las personas en el mercado, y sus convicciones incrustadas en prácticas, acciones y justificaciones (Habermas, 1984) controladas por el Estado (Ul-Haq, 2020), incluyendo algunos factores externos del entorno organizacional, como los económicos y político-legales, siendo una herramienta para lograr fines funcionalistas. En este sistema, en cambio, el subsistema económico y administrativo (Ortega, 2020) influye, relacionado con la búsqueda de dinero en los mercados y la búsqueda de poder por parte de la burocracia, mecanismos que son inherentes al sistema y se considera que tienen impactos significativos en la vida social (Finlayson, 2005).

Por supuesto, según (Habermas 1987) citado por (Ul-Haq, 2020, p. 132), en el mundo moderno el "sistema" puede presentar una desarticulación del "mundo de la vida" principalmente porque ambos campos están conectados por relaciones familiares, pero a medida que el mercado y la propiedad capitalista se desarrollan, la familia y la comunidad serán relegadas como unidad productiva. Así, esta estrategia intelectual crítica se basa en el concepto de que los acuerdos alcanzados por consenso deben separarse de las normas y valores sociales para generar emancipación en la comprensión de la vida social.

Esto podría ser útil para educar a futuros profesionales de la contabilidad pública para que crean que tienen el potencial y la capacidad de ejercer su derecho a la emancipación y llevar a cabo un pensamiento crítico y razonamiento a la luz de un conocimiento adecuado sobre las normas y reglas fiscales para que las personas maximicen el desarrollo y la realización de su individualidad y las apliquen en su lugar de trabajo. En este sentido, (Habermas, 1983) nos permite comprender la teoría crítica como una alternativa de intereses del conocimiento, que corresponde a tres campos particulares del conocimiento humano: ciencias empírico-analíticas, ciencias histórico-hermenéuticas y ciencias crítico-sociales, "cada uno de estos campos del conocimiento está conectado con un interés... el interés, por ejemplo, es técnico en el caso de las ciencias empíricas; práctico en el caso de las ciencias histórico-hermenéuticas y emancipatorio en el caso de las ciencias crítico-sociales" (Duvenage, 2013, p. 535).

De esta manera, Autores tales como: Habermas, Wilfred, Carr, Stephen; Kemmis, Henry, Giroux, y otros, por lo tanto, han enfatizado más en el lado hermenéutico como una crítica interpretativa o social de la humanidad sobre el lugar de la razón al definir (y cuestionar críticamente las) normas según la realidad, el entorno económico y político del país objetivo (MacEratini, 2020). Y así, el artículo actual se basa en una concepción de la ciencia social crítica, que muestra la forma en que se organizan los diferentes tipos de conocimiento según los intereses que satisfacen, y conceptualiza la ciencia social crítica como un trabajo social que fusiona la colaboración dentro de su proceso de crítica con una voluntad política de actuar para dismantelar las contradicciones de la acción social y las instituciones sociales en términos de su racionalidad y justicia, y, más allá de la crítica, se ocupa de la praxis crítica, un tipo de práctica en la que el 'esclarecimiento' de los agentes tiene su consecuencia directa en la transformación de la acción social.

Para lograrlo, el investigador de este proceso social necesitan integrar pensamientos teóricos y prácticos; para la teoría educativa, los problemas radican en articular una concepción de la investigación formativa, donde los investigadores comprendan su participación en el desarrollo del conocimiento. Al mismo tiempo, también se debe enfatizar que la ciencia educativa crítica tiene como objetivo cambiar

la educación, dirigida hacia el cambio desde el proceso en el desarrollo educativo a mediano y largo plazo, la pedagogía y la estrategia respecto a la didáctica.

En este sentido, “la educación no puede simplemente reproducir/transmitir para crear sujetos capaces de repetir, pero incapaces de asumir una posición crítica respecto al conocimiento, la cultura, la estructura social y la técnica” (Gómez & Peñaloza, 2014, p. 19). Explicar (el objetivo de la investigación educativa positivista) o comprender (el objetivo del enfoque interpretativo) son solo puntos en los procesos transformadores; de ahí que la importancia de lo sugerido por (Bleicher, 1980) provenga de la forma en que se compara con la investigación interpretativa, que él denomina 'filosofía hermenéutica', y un tipo de investigación crítica que denominó 'hermenéutica crítica' (Ricoeur, 1985), que se caracteriza por “tener una interpretación más amplia y profunda de la realidad humana... [y] asumir una transformación de lo que uno ve como un momento necesariamente complementario a lo estrictamente conceptual” (Mejía, 2014, p. 48).

Con respecto a la filosofía hermenéutica, se busca mediar la tradición, y así se mira al pasado con un ojo puesto en su significado en el presente; la hermenéutica crítica está orientada hacia el futuro para cambiar la realidad en lugar de interpretarla. La hermenéutica legal, por otro lado, permite trabajar con las normas sustanciales y procedimentales del sistema tributario como en el espíritu de la ley. En cuanto a la teoría crítica, sostiene que el conocimiento está mediado por las realidades vividas del sujeto, así como en su contexto histórico, político, económico y social; y que tanto los intereses teóricos como los no teóricos moldean cómo se organiza y compone el conocimiento. Dicha teoría “invita a los individuos a argumentar, expresar su opinión y defender su posición apelando a la razón” (Ul-Haq, 2020, p. 132).

Este pensamiento comienza con la realización “del papel de la comprensión como guía para la acción social orientada hacia la norma como medio de transferencia de información” (Habermas, 1983) citado por (MacEratini, 2020, p. 9), que abre a una persona al pensamiento crítico a través de valores, compromiso social y ambiental, y la búsqueda del interés, reconocimiento y solidaridad de la sociedad (Martínez, 2020).

Procesamiento, análisis e interpretación

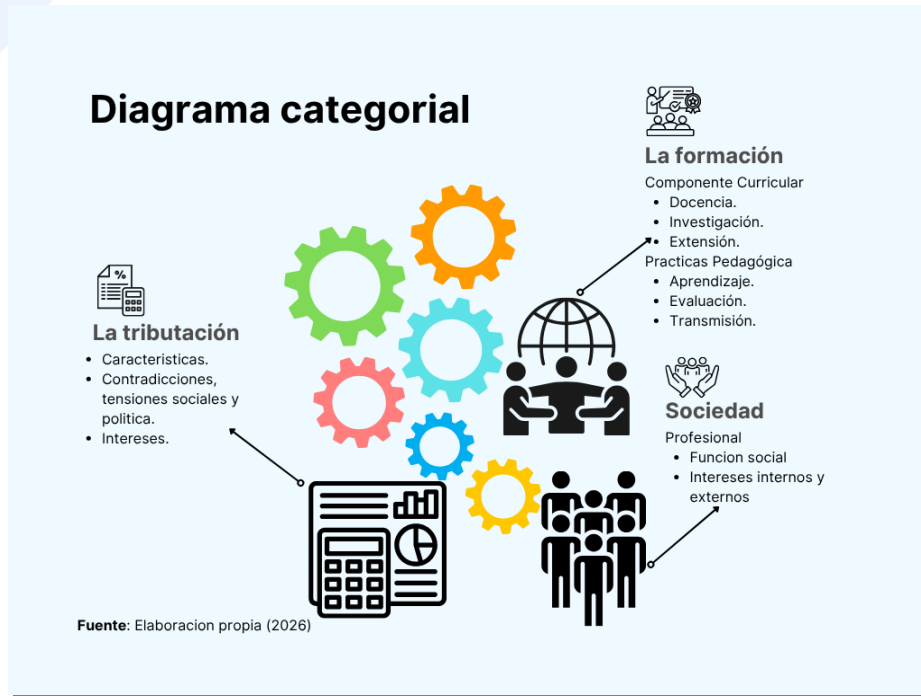
El proyecto se desarrolló en tres etapas de acuerdo al método hermenéutico dialéctico que conlleva a un camino inductivo:

- **Primera etapa:** Se inició el proceso de indagación con los docentes del área de tributaria, se diseñaron los guiones e instrumentos para el conversatorio, entrevista, grupo focal y el diario de campo.
- **Segunda etapa:** En la investigación reproducida en el diario de campo, se deja evidencia de la información sistemática producto de las entrevistas semi-estructuradas a docentes y expertos, y se complementa con la indagación de los grupos focales. Asimismo, la etapa de experimentación del instrumento evaluativo sobre las didácticas utilizadas en el proceso pedagógico en el área de tributaria se aplicó en común acuerdo con docentes de las asignaturas.
- **Tercera etapa:** En este desarrollo, se destaca la concepción de la investigación como un proceso fundamentado en la experiencia progresiva y profundizando sobre el área de tributaria, se procuró llegar a un acuerdo con docentes del área y estudiantes para determinar y comprender el objeto de estudio, que responda a la formación integral de los futuros contadores públicos y que les permita abrir su espíritu al pensamiento crítico. Se clasificaron los datos de acuerdo con una previa codificación abierta con el fin de determinar las categorías de la investigación, y con la codificación axial se sintetizaron las categorías para el análisis e informe final, entre ellas: La tributación, la formación y la responsabilidad con la sociedad.

Resultados

Con la organización, clasificación de los datos suministrados en el desarrollo de los diferentes instrumentos, las notas de campo y el consenso con respecto a la comprensión del objeto de estudio del área tributaria, se estructuran tres categorías: La tributación como disciplina, la formación del profesional contador público en el área de

la tributación, y su responsabilidad ante la sociedad, como se observa en la siguiente figura 1 y se amplía a continuación.



La Tributación como Disciplina

Para iniciar en un proceso de comprensión de la tributación vale la pena resaltar lo enunciado por (Piaget, 1993):

Hay que tener en cuenta que la historia del derecho, en tanto que historia de las instituciones jurídicas, no es ya una disciplina normativa, sino un análisis de realidades que han sido admitidas en algunos casos por las sociedades, siendo para el propio historiador del derecho unos hechos históricos más. Esta dualidad de puntos de vista entre lo que es norma para el sujeto pasado o presente y lo que es hecho para el observador, se presenta todavía con más claridad, en una disciplina propiamente nomotética, pero que tiene por objeto el estudio de los comportamientos jurídicos en tanto que hechos sociales, como es el caso de la sociología jurídica. (Fajardo et al., 2013, p. 67)

La tributaria, se conoce como la disciplina que tiene como finalidad el estudio normativo de las contribuciones que el Estado requiere para subvenir a sus necesidades. Establece las normas jurídicas (sustancial y procedimental) como medio de regulación de los diferentes tributos y de sus compendios que conforman la relación tributaria enmarcados por principios, los cuales deben ser abordados por parte de los legisladores al momento de generar las normas en los sistemas tributarios de los diferentes países.

La formación del profesional contable en el área de la tributación

Dada la necesidad existente de formar a un nuevo contador, se debe llevar a cabo una interpretación diferente sobre el entendimiento actual. La educación, por lo general, no tiene diferencia con la formación, aunque si se toma la separación aparte, el significado básico de 'formar' es criar, educar e instruir a una persona, para que adquiera o aprenda habilidades o destrezas físicas y morales, mientras que 'educar', aunque sigue siendo lo mismo, es ayudar o equipar a alguien con los poderes intelectuales/morales propios, de manera que le permita desarrollar competencias físicas, cognitivas y sensoriales (Gadamer, 2001).

La formación se ha dividido, dado un nuevo significado que no solo se disemina a través de campos, sino que se extiende transformando lo que la gente cree. En ese sentido, se puede hablar de formación pedagógica, formación disciplinaria, formación humanística, formación en investigación, etc. Además, la idea de 'formación' se pone en contacto íntimo con la de cultura (Gadamer, 2001), y se ve como el proceso de aprendizaje, y como una función del patrimonio del individuo culto (Orozco, 1999). La síntesis de esta visión es que la formación trata sobre el desarrollo del individuo cultivado o educado. Como aquel que ve que necesita formarse a sí mismo y, aún más, ser aquel que debe desarrollarse por sí mismo para la vida, así como entender que debe conocer ese juicio que enseña y genera dentro de sí mismo.

Reflexiones finales

Para que un profesional de la contabilidad pública pueda ofrecer un servicio de asesoría fiscal, contable, de control y financiera, debe pasar por el siguiente proceso: • Conocer, entender e interpretar críticamente cada uno de los contenidos de todas las

normativas fiscales plasmadas en leyes y decretos fiscales, ordenanzas y convenios fiscales en detalle:

- Seleccionar, caracterizar y tratar dicho conocimiento de manera crítica y gerencial, ejerciendo un juicio sólido para hacer pleno uso de todo el conocimiento requerido.
- De acuerdo con su juicio crítico y responsabilidad social, dar respuestas fiscales y procedimentales relevantes.

Por lo tanto, está claro: El conocimiento aprendido no puede separarse del significado humano y nunca debe estar separado de la autoeducación y la autoeducación con el objetivo de comprensión crítica y emancipación (Giroux, 1992). De ahí que este enfoque educativo sea el de la práctica y para una práctica de la libertad, según la filosofía pedagógica de Paulo Freire, es decir, recuperar la tradición crítica de la enseñanza y la práctica para "desprender la educación de la mera reproducción, para convertirla en un conjunto de prácticas sociales destinadas a formar sujetos críticos, seres capaces de establecer una distancia de sus realidades históricas para tratar allí, una praxis transformadora renovada" (Muñoz-Gaviria, 2017, p. 27).

De manera similar, el contador público tiene roles sociales además de su posición profesional, lo que requiere, no menos, una demanda profesional significativa y razón para satisfacer grandes y formales deberes del sistema fiscal y el control social, cultural y ambiental como necesario para gestionar las diversas necesidades sociales con diferentes riesgos. Es necesario, desde el punto de vista de la ética y la fiscalidad, producir una reflexión sobre los aspectos epistemológicos que deben ser abordados por los administrativistas públicos estratégicos; por un lado, algunos tienen que lidiar con necesidades conflictivas que dependen de las leyes que son reguladas por el Estado, por otro, tienen obligaciones para aquellos determinados como sujetos pasivos de diferentes impuestos.

Por lo tanto, los legisladores deben promulgar regulaciones fiscales que respondan al interés público, respondan de acuerdo con los procedimientos de investigación que se necesitan y la contribución potencial de diversos sectores, sin aprovecharse del fraude; y la ley debe conformarse con los principios en materia fiscal y las normas constitucionales. Para interpretar las incertidumbres morales de los

contribuyentes sobre las responsabilidades de pagar impuestos, es necesario analizar la evasión, elusión, fraude y planificación fiscal. Pero esto significa que diferenciar con precisión los comportamientos hipotéticos anteriores de un contribuyente no es fácil porque un contribuyente adopta la noción de utilizar la planificación fiscal y organizar asesores fiscales para evitar la carga fiscal, y la acción resultará en un compromiso de la ética profesional.

La comprensión del objeto de estudio de esa área fiscal lleva a su interpretación crítica; a través de la incorporación a través del curso de hermenéutica legal, se podrá proporcionar la posibilidad de integrar toda la normalidad que rige no solo el trabajo fiscal sino también con otros componentes que incluyen elementos contables, legales, financieros y administrativos en los diferentes programas de contabilidad pública en el país. Esto se debe a que a través de los procedimientos de discusión bajo la teoría crítica de la enseñanza, enseñar una asignatura y aprender fiscalidad en la formación de contadores públicos, se sale de la idea de inclusión obligatoria de al menos un curso en los planes de estudio del programa de contabilidad pública, ya que esto debe adaptarse al entorno y presuponer "una visión de la sociedad y una representación particular de la cultura" (Appel, 1979) citado por (Ramírez-Bravo, 2008) lo que hace necesaria la necesidad desde la comprensión y razonamiento del sistema fiscal.

Referencias Bibliográficas

- Arnold, D. P. (2015). Critical Theory. In International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences: Second Edition (pp. 293–303).
- Bleicher, J. (1980). Contemporary Hermeneutics (K. Paul (ed.)). Routledge.
- Cea, M. (2001). Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social (3a Reimpre). Editorial Síntesis S.A.
- Edgar, A. (2006). Habermas: The Key Concepts. Routledge.
- Fajardo, C., Santa, L. & Suarez, D. (2013). Regulación Fiscal del Impuesto de Renta en Colombia. Editorial Kinesis.
- Finlayson, J. (2005). Habermas: A Very Short Introduction. Oxford University Press.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad, Siglo XXI. Montevideo.

Gadamer, H.-G. (2001). Verdad y método. Ediciones Sígueme S.A.

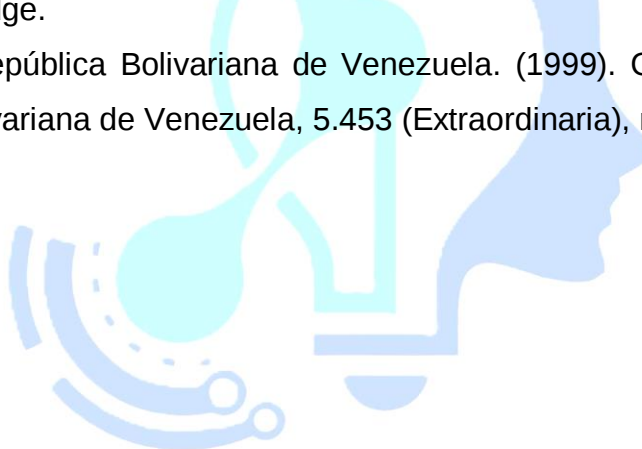
Girowx, H. (1992). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Revista Complutense de Educación, 3(1), 285. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED9292110285A>

Gómez, L., & Peñaloza, G. (2014). Didáctica y comunicación: Aportes de Habermas a la educación. Praxis & Saber, 5(9), 13–29. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/praxis_saber/article/view/2991

Habermas, J. (1984). The Theory of Communicative Action, Volume 1: Reason and the Rationalization of Society (T. McCarthy (ed.)). Beacon Press.

Hammer, E. (2019). Habermas and Ordinary Language Philosophy. In The Routledge Companion to the Frankfurt School (P. E. Gordon, A. Honneth, & E. Hammer (eds.)). Routledge.

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinaria), marzo 24, 2000.



REVISTA
INNOVACIÓN
CIENTÍFICA

III. INNOVAR EN LAS PRÁCTICAS TRADICIONALES Y TRANSCENDER HACIA UNA PRAXIS EDUCATIVA CONTEXTUAL, RECURSIVA Y DIALÓGICA ORIENTADA HACIA LA TRANSFORMACIÓN

Autora: Anthony Gerard Pérez Negrón
abogadopereznegron@gmail.com
Caracas - Venezuela
<https://orcid.org/0009-0004-4786-1307>

Fecha de Recepción:
29-08-2025

Fecha de Aceptación:
26-09-2025

RESUMEN

El ensayo presenta la necesidad de superar las prácticas tradicionales y avanzar hacia una praxis educativa contextual, recursiva y dialógica orientada a la transformación local, nacional y global del mundo. Para ello, desarrollamos constructos teóricos derivados de la hermenéutica sobre los fundamentos epistémicos y metodológicos de la praxis educativa a la luz de visiones teóricas, meta teóricas y nuestras como docentes-investigadores en el área del currículo y la formación docente. Posteriormente, reflexionamos sobre cómo la construcción del conocimiento pedagógico sigue el proceso de reflexión realizado por el docente sobre su formación profesional, educación continua, experiencias laborales y familiares, para generar nuevas formas de autorregular su propia práctica. Entendimos que las realidades educativas son complejas, dinámicas, particulares y de naturaleza socialmente construida, por lo tanto, como docentes, es necesario adoptar una postura sobre nuevas posiciones teóricas y epistemológicas como la teoría crítica, a través de la investigación-acción para fomentar el pensamiento con la implementación de procesos metacognitivos como método de autorreflexión e indagación que facilite la reflexión desde la praxis.

Palabra Claves: praxis educativa, aproximaciones epistemológicas, quehacer docente, hermenéutica, visión teórica.

INNOVATING IN TRADITIONAL PRACTICES AND TRANSCENDING TOWARDS A CONTEXTUAL, RECURSIVE AND DIALOGICAL EDUCATIONAL PRACTICE ORIENTED TOWARDS TRANSFORMATION

ABSTRACT

This essay presents the need to move beyond traditional practices and advance toward a contextual, recursive, and dialogical educational praxis oriented toward local, national, and global transformation. To this end, we develop theoretical constructs derived from hermeneutics regarding the epistemic and methodological foundations of educational praxis, informed by theoretical, meta-theoretical, and our own perspectives

as teacher-researchers in the field of curriculum and teacher training. Subsequently, we reflect on how the construction of pedagogical knowledge follows the process of reflection undertaken by teachers on their professional development, continuing education, work experiences, and family life, in order to generate new ways of self-regulating their own practice. We understood that educational realities are complex, dynamic, particular, and socially constructed in nature; therefore, as teachers, it is necessary to adopt a stance on new theoretical and epistemological positions such as critical theory, through action research to foster thinking with the implementation of metacognitive processes as a method of self-reflection and inquiry that facilitates reflection from praxis.

Keywords: educational practice, epistemological approaches, teaching practice, hermeneutics, theoretical vision.

Introducción

La educación es vida, por eso invoca una tarea enfocada en el desarrollo humano total para la recreación del conocimiento científico-tecnológico, la producción de bienes y servicios, el respeto de todas las fuentes de ideas y la comprensión de uno mismo y de los demás, para la inevitable búsqueda del bien común de los pueblos y naciones con el propósito de avanzar socialmente. De esta manera, la educación está dirigida a la aprehensión de fenómenos, dinámicas y problemas sociales para que el hombre aprenda a llevar a cabo procesos de transformación en la vida cotidiana del entorno, un proceso en el cual construye su proyecto de vida.

Según Heidegger (1929), el hombre medita sobre sus experiencias y actividades diarias para una comprensión más profunda y autoconciencia si quiere mejorar sus méritos y reavivarlos en un nuevo contexto. A medida que estos aspectos evolucionan constantemente, anticipamos que el acto educativo está en constante cambio y se transforma con los nuevos fenómenos que surgen dentro del ámbito social, cultural, económico y político, donde los actores educativos continúan elaborando, reelaborando y redefiniendo su propia realidad.

En este sentido amplio, el docente es un profesional orientado a asegurar la formación de la ciudadanía desde diversos niveles y modalidades, es un garante ante la sociedad para implementar, generar respuestas novedosas en sus propuestas pedagógico-curriculares al tener que asumir la responsabilidad de reflexionar sobre la tarea de pensar y repensar su propia práctica para articular nuevos conocimientos y acciones para el progreso y el bien común. Como tal, Franco (2020) propone que esta

obligación social de los docentes radica en la formación de una ciudadanía lista para comprometerse tanto profesional como personalmente; una demanda que llama a sentar las bases y participar en nuevas formas de perseguir la epistemología que contribuyan a la evolución recurrente de la praxis educativa, en la que se pretende cristalizar un proceso formativo bien formado, apoyando el mejoramiento del autodesarrollo, la autoconciencia y el reconocimiento profesional por parte de la propia sociedad.

Al reflexionar sobre estos fenómenos, se nos anima a abrazar una transformación a largo plazo, permitiéndonos reorganizar la praxis docente en respuesta, Alvarado (2020) define la práctica docente como una acción metacognitiva en la que "sistematizamos, investigamos y reflexionamos sobre nuestra experiencia práctica para redefinir el conocimiento y las habilidades para ampliarlas en nuevos horizontes educativos que permitan a los seres humanos transformarse y ser transformados para construir su proyecto en el mundo de la vida" (p.253).

Desde esta posición, el docente se involucra en un proceso constante de no solo construir su propio trabajo de metacognición, tanto implícita como explícitamente, a través del establecimiento y desarrollo de procesos metacognitivos que llevan al practicante a reflexionar sobre sus acciones didáctico-curriculares, las relaciones sociales que establecen con otros y el aprendizaje que tales acciones también producen. La práctica docente es el pensamiento de uno mismo y del mundo de los demás para articular las mejores experiencias educativas de aquellos con quienes los niños trabajan, ayudándolos a progresar profesionalmente y adquirir competencias, conocimientos y habilidades.

Es desde la construcción de significados que la enseñanza construye su morada para habitar la interrelación con otras entidades en el mundo, articulando así los vínculos entre generaciones hacia fenómenos sociales, renovando los fundamentos epistémicos básicos de su praxis en la verdadera educación de los estudiantes. Para Villarreal (2021), la praxis en sí misma contiene una recursividad en la producción de conocimiento que se renueva nuevamente en los actos humanos realizados en la mejora continua de la acción, ética y práctica como los elementos configurativos de la

renovación permanente en procesos abiertos para la reflexión y la recreación dentro del ámbito de la naturaleza el entorno natural en el que el carácter se involucra.

En cuanto a la praxis educativa, el autor escribe que "es un proceso perpetuamente cristalizado en las acciones del docente en la interpretación y comprensión de teorías, en su apropiación en un contexto real determinado donde se rehacen nuevos significados y sentidos" (p-228). Tomar estas medidas requeriría diferentes perspectivas, el reconocimiento de que el ser humano puede generar y reproducir ideas que representan el mundo que nos rodea y hacerlas reales dentro de un espacio particular al resolver un punto de dolor, crear sistemas, producir nuevas formas de ser en el mundo y crear cambios sustanciales en el entorno social. Así que el docente debería reclamar nuevos significados en el trabajo para sacar a la luz nuevas prácticas de conocimiento, acción y vida que inspiren un movimiento positivo en otros para involucrarse con ideas innovadoras.

Una acción que invita a demoler barreras epistemológicas, por ejemplo, rutinas, esquemas y prácticas para producir pensamiento diseñadas por expertos; (b) la práctica de los mismos programas y proyectos realizados año tras año; (c) la evolución de las estructuras de reuniones académicas para hacer conferencias; (d) la rara contribución investigativa; invitando a cada uno de nosotros a salir del hábito, a profundizar en la creación de nuevos pensamientos, a reconcebir el conocimiento, a considerar nuevos estilos de aprendizaje, a entender la complejidad social e incertidumbre del siglo presente, etc. Aceptamos que cada docente, de una manera u otra, responde a los postulados, principios y las implicaciones de un paradigma, o las acciones y principios de un paradigma, y que su acción educativa, pensamientos, creencias y tradiciones muestran la episteme y posicionamiento ontológico del docente.

Para los docentes, se trata de ser conocidos desde las formas de entender el mundo, la educación, la pedagogía y el currículo. De hecho, Rivas (1999) señala que "un paradigma actúa como un modelo mental" (p.204) para permitir el pensamiento teórico frente a generalizaciones aceptadas como universales; es decir, el pensamiento epistémico al conectar los puntos y redes de significados en un contexto dado para abordar fenómenos, sea cual sea el caso. Al desarrollar procesos formativos

así, siempre tenemos una intencionalidad educativa, pedagógica y curricular cuando pensamos y actuamos. Martínez (2013) señala que "el acto de pensar es asignar significado a lo que la mente percibe y así sostiene muchos deseos, necesidades, intereses, miedos, deseos, valores, propósitos, fines variados," y por lo tanto "el pensamiento epistémico se hace evidente cuando asignamos significado a lo que es reflejado y percibido por nuestros sentidos," y es en estas actuaciones que el llamado al cambio, reflexión-acción e investigación para formar una práctica educativa alternativa que sea praxis y contexto impulsada, sale a la luz.

Este devenir constructivo, la producción científica contemporánea está suscrita a la línea de didáctica y formación docente, que está articulando un constructo teórico en el contexto de proporcionar un punto de vista teórico que inspire a los docentes a extender sus orientaciones ontológicas y metodológicas: desde la epistemología que proporciona las premisas epistémicas bajo las cuales se desarrolla su praxis educativa, en la cotidianidad de su práctica.

La Mirada Comprensiva: Hermeneusis de las Estructuras Epistémicas en el Quehacer Educativo

La lucha por transformar y superar la práctica tradicional en la dirección de una praxis educativa contextual, recursiva y dialógica enfocada en la transformación local, nacional y global es lo que ocurre cuando el docente se vuelve paradigmático sobre la interpretación de la teoría, que se convierte en la base para que su conocimiento se desarrolle en la práctica a partir de ella, conocimiento que se co-construye desde el diálogo y el encuentro interactivo con otros. Villarreal (2021) escribe que "Lo que sucede en la sociedad afecta a la educación y viceversa, en una circularidad cuya complejidad da cuenta de la responsabilidad del docente en guiar a los ciudadanos hacia procesos comprensivos sobre las condiciones de su propia existencia, a través de acciones cotidianas generalmente realizadas en espacios de aula, donde se manifiesta la nobleza de su profesión" (p.38).

Es por esto que las demandas sobre la educación desde el punto de vista de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (2017) enfatizan el

liderazgo compartido, la relevancia social y la vocación de servicio, la innovación socio-productiva y el emprendimiento sostenible en la gestión de procesos de calidad como nuevas estrategias epistemológicas que permitirían la transformación de la eficiencia educativa hacia estándares de calidad centrados en la diversidad humana.

A medida que continuamos construyendo nuestros currículos/programas, la visión epistémica tradicional que nos habla de los docentes subsidiarios como aquellos que simplemente realizan soluciones técnicas mediadas por especialistas, así como se enfocan en el contenido, la pedagogía y la organización de estos en programas y materiales curriculares que satisfarán una demanda de un resultado. Sin embargo, los desafíos de la enseñanza en este siglo XXI nos orientan hacia procesos metacognitivos para enfrentar las nuevas formas y mecánicas de desarrollo del hombre posmoderno a nivel micro, por lo tanto, necesitamos organizarnos coherentemente desde posturas ontológicas, epistemológicas y metodológicas para percibirnos y entendernos en estas nuevas perspectivas. La perspectiva actual es que la práctica docente necesita liberarse del yugo del paradigma tradicional, que ha sido insensible a los contextos históricos, sociales y culturales actuales.

Por ejemplo, si la práctica docente se basa en el paradigma positivista, la realidad se entiende y se convierte en una enseñanza predictiva a través de objetivos. El conocimiento se adquirirá en el momento de formular preguntas, que serán gestionadas porque se piensan basadas en teorías, principios o leyes para confirmar que los estudiantes asimilaron y acumularon información extensamente. Desde ese paradigma interpretativo, cuando se trata de la práctica docente, la realidad es incompleta debido a las múltiples posibilidades en cuanto al significado atribuido a la cosmovisión de cada estudiante.

En este sentido, el conocimiento se derivará de las interpretaciones intersubjetivas que los significados proporcionan en relación con el núcleo temático o problemático. Así, la realidad es emergente, única, original, y se crea a partir de las interacciones entre unos y otros, reconociendo la diversidad. Por el contrario, si la práctica docente se concibe desde el paradigma socio-crítico, la realidad se cristaliza a medida que se aplica la teoría desde la perspectiva desde la cual los actores sociales

se involucran, una forma de realidad que es múltiple y emerge basada en una interacción intersubjetiva.

El conocimiento se construye como una reconstrucción permanente para la transformación (contextualista, consenso, proceso dialógico): la práctica se significa como auténtica cuando es sustantiva; es decir, en el proceso de ser, sentir, presencia, actuar, hacer, conocer y convivir de los actores sociales que los guían hacia la praxis. Mirar la práctica docente como enraizada paradigmáticamente nos impulsa a reimaginar los paradigmas a través de los cuales se piensa la educación para involucrarse en acciones pedagógicas articuladas entre teoría y práctica para hacer frente a los ajustes contextuales con referencia a la epistemología respecto a asumir la praxis como una forma de vida.

Al hacerlo, tomamos en cuenta cómo las diversas emociones y significados formados a partir de nuevas perspectivas en el contexto desafían las formas tradicionales de enseñanza, y transforman lo habitual en un desarrollo curricular donde la formación holística de los ciudadanos según la visión del hombre y del mundo en un entorno histórico, social y cultural específico es el enfoque. Este artículo presenta los constructos teóricos derivados de la hermenéutica sobre los fundamentos epistémicos y metodológicos de la praxis educativa de teóricos, metateóricos y nuestras visiones como docentes-investigadores en el ámbito del currículo y la formación docente.

Ofrecemos ejemplos de su propia práctica donde el docente reflexiona sobre sí mismo, y donde puede tener lugar una praxis educativa auténtica, para esto demostramos ejemplos de su práctica. Incluyen (a) visiones sobre la práctica curricular del docente; (b) el docente como investigador; (c) la construcción del conocimiento pedagógico; y (d) el desarrollo profesional docente.

El Docente Sujeto Orgánico Transformador. Pedagogía Crítica

La educación es, sin duda, un componente indispensable en el establecimiento de la sociedad, uno de los factores cardinales responsables de la creación del ciudadano según la vida, integrado con los principios y valores subyacentes en apoyo del ideal humano a ser construido, lo que le permite no solo escribir su transformación, sino también ser capaz de alcanzar la perfección que le otorga la posibilidad de elegir

vivir con otras personas durante la posmodernidad reconocida que ha sido adoptada globalmente. Como tal, Maturana y Nisis (1996) argumentan que la continuidad de la educación no puede sostenerse en un vínculo estrecho para ser utilizada como medio para responder a la demanda de la sociedad, sino más bien, una oferta educativa debe enmarcarse en el marco de la transformación social y humana, permitiéndole funcionar como una propuesta coherente que no se desvincule de la esencia de la formación del hombre como individuo.

Esperando que fluyan respuestas que imbuyan de significado a la humanidad que sirvan como respuesta al discurso pedagógico en las instituciones educativas. En este sentido, podemos decir que la educación realza la esencia humana debido a una afirmación que es aceptable respecto al pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, proporcionando mantenimiento y consolidación del vínculo social. "Los docentes son sujetos sociales que se apropian de nuevas realidades" (Méndez de Garagozzo 2007, 78): la educación no es simplemente la acumulación de información, ni es recopilar y correlacionar información, sino más bien es una contemplación del significado de la vida en general.

Para nosotros, la educación debe imaginarse como el medio por el cual los seres humanos se transforman, por lo tanto, una verdadera educación es formar al ser, y cuando se da una libertad solo entonces el amor y la bondad pueden florecer, y solo una verdadera educación puede proporcionar tal tipo de libertad. Además, este sujeto que ha aprendido a dirigir la interacción social hacia metas y propósitos y la implementación de estrategias para resolver situaciones que dependerían más de habilidades sociales se convierte en un ser que está llamado a mejorarse a sí mismo; que trabaja para delinear con otras personas sus proyectos de vida, capaz de pensar, de saber a dónde quiere ir, de reflexionar sobre acciones individuales y colectivas.

El docente es un transformador de realidades, con la capacidad de articular lo que está pensando y actuando, que es su pensamiento fundamental y emancipado. Luego toma una posición contra los factores del mundo que lo rodea y entrega su propia verdad reconociendo con estas palabras que su proyecto está por encima de todo, que a través de la enseñanza, transmitiendo los valores que otorgan propósito y sentido a la vida personal. El docente tiene que cambiar; es disposición y no técnica.

La formación es el subproducto del cambio. Sin la alteración de los comportamientos o pensamientos de un sujeto, si pone años de estudio arduo, no se formará completamente. Dado que la transformación es la cúspide de su formación, es necesario verla en los signos que la revelan.

Como tal, la esencia de la formación es la transformación; esto presupone un tiempo infinito. La formación exigiendo tiempo, energía y recursos intelectuales; esto es una disposición. De hecho, es inequívoco en que si se busca esta formación: personal, profesional, obviamente ocurrirá una transformación puramente humana, aunque con claras repercusiones en lo social.

Conclusiones

Sin embargo, en la práctica docente se establecen una serie de actividades, incluyendo la enseñanza, la investigación, la reflexión, la gestión educativa, la planificación del aprendizaje, el trabajo comunitario y la interacción entre pares, con el fin de desarrollar las tareas necesarias para lograr el desarrollo integral de los estudiantes y responder a los problemas del contexto socioeducativo. Tal acción es transformadora, por supuesto, pero cuando llevamos estas acciones a la realización de tareas para el bien común, transforma la práctica; nos transforma para el progreso social, cultural, científico, tecnológico, humanístico y económico.

Así, la reflexión en la acción es un componente clave para crear un mejor mañana, ya que establece conexiones orgánicas entre las generaciones actuales y futuras para el mejoramiento de todos los ciudadanos. Cuando un docente sitúa el conocimiento en el contexto y lo evalúa utilizando su operatividad, es conocimiento con el propósito de mejorar su práctica y en la realización de las tareas. Esto invoca así una práctica para el bien general, el desarrollo humanístico-social y el progreso de los pueblos y naciones, integrando acciones sustantivas en apoyo de la calidad educativa. Desde estos enfoques, entendemos que un docente con un alto nivel de preparación para su desempeño será un profesional dedicado al desarrollo integral de los estudiantes que aumentará la innovación, la adquisición y la promoción de competencias en sus propuestas.

En consecuencia, entender la metacognición como un proceso permite una confrontación continua hacia un enfoque crítico de los principios, teorías y métodos para ver los bloqueadores epistemológicos, y así lograr avances sustantivos. Con este objetivo, Perafán (Ob. Cit.) afirma que 'el docente debe emplear los operadores del pensamiento práctico' (p.67). ¿Qué significa esto? Sugiere una red enmarañada de relaciones cognitivas, en la que ideas, acciones y teorías se superponen e interactúan con la intención de operar con ellas frente a una realidad, problema o demanda del contexto y actuar con cierta agencia. Internamente, cuando cada docente en una institución incorpora este proceso, reconfigura su trabajo, los orienta hacia la práctica inscribiendo lo novedoso en virtud de la mejora.

Así, las concepciones del pensamiento docente pueden ser dinámicas o estáticas, y dependerán en gran medida de las visiones del conocimiento del sujeto epistémico que las piensa. Por lo tanto, la idea de este escritor se centra en algo que el sujeto conoce: es decir, cómo las acciones tomadas en base al contexto para desarrollar sus propias prácticas pedagógicas, que influirán no solo en ellos mismos sino en otros, alcanzarán algo más alto, la sabiduría. Al mismo tiempo, la escuela es el lugar donde los docentes reconstruyen el conocimiento y las prácticas con un propósito transformador como una condición sine qua non que permite el desarrollo social a través de nuestro conocimiento y acción para tomar medidas asertivas en la vida diaria, enfrentando problemas emergentes del contexto.

Esto permite compartir las ideas mutuamente afirmando que las formas de pensar de un docente y las formas de comportarse de un docente legitiman su práctica pedagógica y también descubren elementos con los que se interpreta, pero las prácticas docentes del docente son de hecho las representaciones de cualidades, características y atributos para el bien común. En última instancia, nos damos cuenta de que para construir tareas cohesivas, significativas y asertivas en los lugares donde ocurre esa práctica, el pensamiento y la acción deben estar conectados. Esta recurrencia se basa en una red de significados que, en un tiempo y espacio definidos, otorga a la práctica una calidad trascendente, permitiéndonos transmutar el contexto cultural e histórico para crear un legado humanístico-social de cada ciudadano.

Claramente, la práctica en la educación hace posible la reconstrucción de esquemas y estructuras que, cuando primero los teorizas, guían y dan forma y coherencia en la acción, para que así se conviertan, en segundo lugar, en concepciones de conocimiento, práctica, experiencia y sabiduría prácticas pedagógicas históricamente sancionadas en la configuración de la práctica educativa.

Referencias Bibliográficas

- Alanis, A. (2004). El saber en la profesión docente: formación profesional en la práctica docente. México: Trillas
- Alvarado, N. (2020). Quehacer Docente desde la Óptica de los Intereses Constitutivos del Conocimiento. Red de Investigadores Educativos REDINE, 12(2),46-55.<https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2809>
- Alvarado, N. y Villarreal, M. (2019). Construcciones Curriculares Emergentes de los Docentes en su Práctica Pedagógica. EDUCARE,23(1),4–26.
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.9>
- Alvarado, N. (2022). Quehacer Docente en Escenarios Universitarios. Significados Construidos desde la Formación de Profesionales. Tesis Doctoral Publicada. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa, Universidad Nacional Experimental Politécnica, Antonio José de Sucre, Barquisimeto.
- Bacherlard, G. (1978). El racionalismo aplicado. Buenos Aires: Paidós
- Díaz Quero, V. (2006). Construcción del saber pedagógico. San Cristóbal: LitoFormas
- Foucault, M. (1997). La arqueología del saber. México: Siglo veintiuno editores.
- Franco, F. (2019). Evaluación como un componente del Currículo. Ponencia en las Memorias de la Jornadas de Diseño y Desarrollo Curricular, Una mirada desde la Innovación Pedagógica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto.
- Gallego-Badillo, R. (2000). Saber pedagógico, una visión alternativa. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio
- Heidegger, M. (1929). Ser y tiempo. Traducción de Jorge Eduardo Rivera de la versión alemana de 1972. Santiago de Chile: Universitaria

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar? Madrid: Narcea, S.A.

Maturana, H. y Nisis R. (1996). Formación humana y capacitación. Santiago, Chile. Editorial Dolmen. Martínez, M. (2013). Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales. México. Trillas.

Goleman, D. (2016). La inteligencia emocional en la empresa. España: B de Bolsillo.

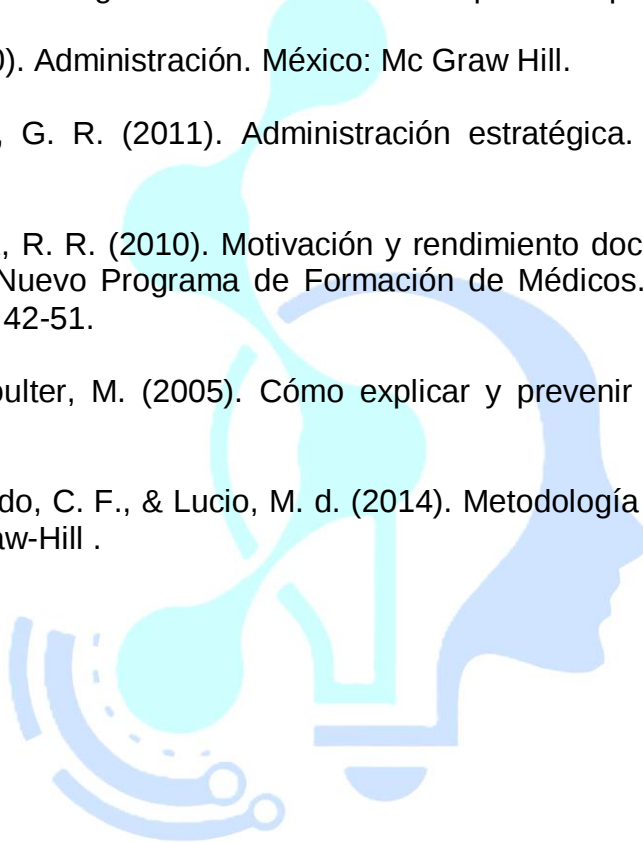
Hamptom, D. R. (2000). Administración. México: Mc Graw Hill.

Hill, C. W., & Jones, G. R. (2011). Administración estratégica. México: Ceengage Learning.

Porro, A. B., & Núñez, R. R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. Educación Médica Superior, 24(1) 42-51.

Robbins, S. P., & Coulter, M. (2005). Cómo explicar y prevenir el comportamiento. México:

Sampieri, R. H., Collado, C. F., & Lucio, M. d. (2014). Metodología de la Investigación. México: Mc Graw-Hill .



REVISTA
INNOVACIÓN
CIENTÍFICA

IV. LA RACIONALIDAD DESDE LA PERSPECTIVA PSICO Y SOCIOLÓGICA

Autora: Kandy Geraldine Pérez Negrón

kandyantonella@gmail.com

Caracas - Venezuela

<https://orcid.org/0009-0002-4081-0318>

Fecha de Recepción:
30-08-2025

Fecha de Aceptación:
26-09-2025

RESUMEN

Este artículo ofrece una síntesis de la perspectiva sociológica racionalista que explica las desigualdades educativas, un método caracterizado por su flexibilidad que lo aleja del utilitarismo clásico. Los autores se centran especialmente en la propuesta de Breen y Goldthorpe, así como en las evidencias y críticas que ha enfrentado. Por último, se ofrecen elementos para una propuesta que combine los factores racionales y de valor/culturales y para adaptar esta propuesta al contexto social, institucional y educativo. La investigación cualitativa critica el modelo de Homo economicus al examinar la racionalidad humana desde un aspecto híbrido, enfocándose tanto en los límites cognitivos individuales como en los constructos sociales que moldean la lógica del comportamiento. El estudio concluye que la toma de decisiones es un proceso imperfecto moldeado por atajos mentales (psicología) y normas sociales (sociología).

Palabras Claves: perspectiva sociológica, perspectiva psicológica, racionalidad, cognitivo, lógica del comportamiento.

RATIONALITY FROM A PSYCHO AND SOCIOLOGICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT

This article offers a synthesis of the rationalist sociological perspective that explains educational inequalities, a method characterized by its flexibility, which sets it apart from classical utilitarianism. The authors focus particularly on Breen and Goldthorpe's proposal, as well as the evidence and criticisms it has faced. Finally, they offer elements for a proposal that combines rational and value/cultural factors and for adapting this proposal to the social, institutional, and educational context. Qualitative research critiques the Homo economicus model by examining human rationality from a hybrid perspective, focusing both on individual cognitive limitations and on the social constructs that shape the logic of behavior. The study concludes that decision-making is an imperfect process shaped by mental shortcuts (psychology) and social norms (sociology).

Keywords: sociological perspective, psychological perspective, rationality, cognitive, logic of behavior.

Introducción

Las teorías sociológicas racionalistas están limitadas en la investigación latinoamericana sobre la desigualdad educativa. En parte, están tratando de explicar un aspecto de la desigualdad que solo recientemente ha recibido atención: la idea de que el origen social está asociado con la probabilidad de realizar ciertas transiciones educativas. También se debe a que en su génesis estas teorías han contrastado intencionalmente con teorías más aceptadas en la región que explican la desigualdad como teniendo causas simbólicas o culturales.

Es necesario introducir este punto de vista en el diálogo latinoamericano sobre la desigualdad educativa por tres razones. Primero, hay un amplio respaldo al hecho de que el modelo de acción racional tiene una utilidad significativa para explicar las decisiones educativas (ver a continuación). Segundo, la manera en que tales teorías suelen formularse facilita su prueba. Tercero, su versatilidad permite su integración en otras teorías. Los enfoques racionalistas teorías de alcance medio (Merton, 1949) se preocupan por los mecanismos causales que integran el comportamiento a nivel micro y la desigualdad como una situación macro-social (Hedström y Bearman, 2009).

Esto es particularmente así en la clara articulación de los mecanismos y supuestos del modelo, así como en la relajación del enfoque estrictamente utilitario; su potencial es contribuir al debate regional en torno a la desigualdad educativa. Este artículo expone la utilidad de este enfoque para explicar las desigualdades educativas, prestando más atención a su principal exponente: la teoría de la aversión al riesgo relativo (en adelante, RRA) de Richard Breen y John Goldthorpe (1997, en adelante BG), y lo que se deriva de ella. Aparte de esta introducción, el resto del documento está estructurado de la siguiente manera.

La segunda sección proporciona investigación sobre la desigualdad de oportunidades educativas cuyos efectos el modelo RRA busca explicar. El antecedente más directo del modelo RRA, la teoría de Raymond Boudon sobre la desigualdad educativa, y las características generales de la perspectiva sociológica sobre la racionalidad se describen en la tercera sección. La sección 4 delinea el marco analítico de BG con especial enfoque en el mecanismo RRA. Las secciones cinco a siete resumen la principal investigación empírica sobre el modelo, objeciones recientes a la

noción de aversión al riesgo, y recomendaciones para la flexibilidad y cómo este enfoque podría coincidir con otras teorías. Por último, la octava sección aborda cuáles son los principales desafíos en un programa de investigación sobre la desigualdad educativa concebido como tal.

Desarrollo

Características generales del enfoque sociológico de la racionalidad

Los marcos sociológicos racionalistas para explicar la desigualdad educativa no son nada nuevo. Su principal defensor en el siglo XX fue Raymond Boudon (1974) y la publicación de "Educación, Oportunidad y Desigualdad Social" que intentaría explicar el lento declive del DOE en los países desarrollados. A nivel micro, la cuestión central era por qué los jóvenes de sectores más bajos interrumpían sus carreras educativas, incluso con evidencia de que la educación mejoraba la movilidad social (Jackson, 2013). Boudon desglosó dos mecanismos principales para explicar estas relaciones, a los que denominó efectos "primarios" y "secundarios".

Los efectos primarios aclararían la relación entre el origen social y la capacidad académica a través de una miríada de procesos (materiales, culturales, institucionales, entre otros). El DOE valora esas distinciones porque estas habilidades en estudiantes de diferentes clases afectan la oportunidad de avance en el sistema educativo. Pero no son la única explicación para estas diferencias. La investigación realizada en ese momento también observó que, al completar un cierto nivel (típicamente, secundario o superior), incluso con un aprendizaje similar, las clases bajas mostraban tasas más bajas de continuación al siguiente nivel que las clases altas (Bowles y Gintis, 1976). Una explicación de las diferencias necesitaba un segundo mecanismo: los efectos secundarios, que Boudon atribuía a determinaciones sobre costos y beneficios realizadas en el momento de la transición.

Las ventajas de una opción de educarse son las oportunidades de movilidad social que conlleva; en principio, sus costos son económicos. Cada nivel educativo tiene su lado, un riesgo: las posibilidades de no completarlo, que varían según el potencial académico (efectos primarios). Tal modelo pertenece a una elaborada tradición sociológica de explicaciones racionalistas (Valdés, 2021) que evitan las suposiciones maximalistas del enfoque económico para emplear versiones limitadas

(Simon, 1955) o débiles (Goldthorpe, 1996) de racionalidad, ambas de las cuales tienden a darles más flexibilidad y realismo. Estos enfoques son notables por varias razones: no asumen una racionalidad objetiva sino una racionalidad subjetiva, el tipo en el que los sujetos no están obligados a tener un conocimiento perfecto del mundo. Los costos, beneficios y riesgos son importantes tal como los perciben las personas en cuestión (Boudon, 1974; Erikson y Jonsson, 1996; Breen y Goldthorpe, 1997).

Así, surgen de la experiencia, la información y los significados de ciertos sitios sociales (Goldthorpe, 1998). Esto significa que los costos, beneficios y riesgos están determinados por la estructura social, las relaciones individuales y las circunstancias compartidas (Goldthorpe, 1998). Más que calcular, la sociología también trata sobre la construcción individual de situaciones de decisión. Los modelos son normativamente débiles. No requieren un modelo óptimo de racionalidad, sino que incorporan la economía del comportamiento y la psicología cognitiva como base para una comprensión más realista.

Un ejemplo de tal intercambio podría ser el enfoque en la aversión al riesgo (Kahneman y Tversky, 1979). Limitar el acceso y el procesamiento de la información desplaza estos modelos de la optimización a soluciones "satisfactorias" (Simon, 1955). No se analizan todas las opciones y sus posibles consecuencias; las decisiones reales recurren a heurísticas o simplificaciones (Kahneman y Tversky, 1979; Gigerenzer y Goldstein, 1996). Llegan a aceptar como racionales aquellas decisiones basadas en creencias falsas (Boudon, 2003), siempre que las personas tengan "buenas razones" para ellas.

Si estas decisiones son racionales porque las personas pueden justificarlas comparando sus efectos (Goldthorpe, 1998), lo hacen, incluso cuando la evaluación es incorrecta. Por último, la racionalidad no es la única explicación concebible, pero es, sin embargo, además de otros tipos de acción, ya sea que sigan patrones no racionales (Gambetta, 1987) o sigan patrones no utilitarios (Goldthorpe, 1998; Hatcher, 1998). Un factor teórico importante para la elucidación de la estratificación en el orden social, además de los generales, es también una teoría relativista de las aspiraciones, desarrollada primero por Suzanne Keller y Marisa Zavalloni (1964).

La teoría sostiene que las aspiraciones de movilidad de las clases sociales no difieren en intensidad, sino que difieren en sus niveles de referencia. Si las clases bajas aspiran a ocupar posiciones sociales más bajas que las clases altas, no son aspiraciones sociales más bajas, sino que los niveles más bajos de aspiraciones son su punto de partida. Para los hijos de trabajadores manuales, llegar allí en una posición no manual de baja calificación es movilidad ascendente. El hijo de profesionales tiene la misma posición, movilidad descendente (Boudon, 1974).

Los autores entonces prescinden de explicaciones que postulan diferencias de valor o culturales entre clases. Las teorías sociológicas racionalistas, en resumen, intentan moverse en un sentido muy específico desde mecanismos culturales o simbolistas, pero también evitan maximizar o resolver precisamente para los agentes. Presumen que las personas se dan cuenta de lo que necesitan; pueden saber cuáles son sus deseos; pueden prever cómo van a comportarse, pueden valorar lo que desean, y lo obtienen en términos de su utilidad (Kroneberg y Kalter, 2012).

Recepción e investigación empírica del modelo ARR

Aunque existen otras explicaciones racionalistas del DOE (Erikson y Jonsson, 1996; Breen, Van de Werfhorst y Meier Jaeger, 2014), la parsimonia, claridad y rigor formal del modelo ARR han contribuido a convertirlo en el modelo principal y, por lo tanto, en el objeto de mayor atención investigativa. Estos han resultado en grandes avances y también han subrayado las debilidades del modelo.

La investigación empírica tiene básicamente dos tipos, dependiendo de si prueba el modelo de manera indirecta o directa (Kroneberg y Kalter, 2012). Las pruebas indirectas crean deductivamente los patrones de asociaciones entre el origen social y la elección educativa que serían observables si el modelo fuera válido. Dos ejemplos notables de esta estrategia son Breen y Yaish (2006) y Mads Meier Jaeger (2007). Sus resultados están generalmente en línea con el modelo ARR.

La mayor razón por la que esta estrategia sufre de una limitación importante es que no observa directamente las actitudes y disposiciones subjetivas, por lo que debe añadir suposiciones para interpretar el análisis. Por lo tanto, incluso donde los datos

pueden favorecer el modelo, es compatible con otras interpretaciones, incluidas las comprensiones culturalistas (Morgan, 2012).

La estrategia directa busca observar las expectativas y percepciones relacionadas con el modelo y juzgar cómo se relacionan con las decisiones de interés. En general, se utilizan encuestas para evaluar la probabilidad subjetiva de que los sujetos logren el éxito educativo; la probabilidad estimada de conseguir un determinado trabajo a un cierto nivel educativo; y la aversión al riesgo específica del sujeto. Este enfoque se está volviendo cada vez más común ya que teóricamente es una prueba de modelo más desafiante. Esto no está exento de problemas con respecto a la validez de cuán bien podemos medir motivaciones y preferencias (por ejemplo, a través de cuestionarios). Obras conocidas incluyen a Volker Stocké (2007), Herman van de Werfhorst y Saskia Hofstede (2007), Limor Gabai Egozi, Yossi Shavit y Meir Yaish (2010), Breen, Van de Werfhorst y Meier Jæger (2014), Carlo Barone, Moris Triventi y Giulia Assirelli (2018).

De estas investigaciones surge una crítica importante al modelo ARR. Aunque los resultados apoyan la visión racionalista en general, no validan concluyentemente los mecanismos principales de este modelo en particular. Eso se debe a que no siempre se involucran pruebas de sus mecanismos específicos. En un estudio reciente, Barone y colegas (2021) revisan críticamente las 30 obras empíricas más relevantes sobre el modelo ARR y observan que solo una minoría discute y prueba sus dos mecanismos principales, a saber, la aversión a la movilidad descendente como motivación de decisión y la amenaza a la movilidad descendente que puede resultar del fracaso educativo.

Más bien, lo que típicamente se prueba son factores más amplios, como la relación entre el éxito académico y la continuación de la escolaridad. Esto es notable ya que el mecanismo ARR es la característica más única del modelo y probablemente sea la más débil, como discutiremos más adelante. Una posible razón para este descuido es probablemente debido al hecho de que probar rigurosamente el marco ARR produce datos difíciles de obtener (mediciones subjetivas confiables de situaciones hipotéticas).

Los trabajos que examinan los elementos del modelo a menudo no se realizan de manera satisfactoria. No todas las clases sociales tendrían el mismo miedo al riesgo de movilidad social descendente (Stocké, 2007; Gabai-Egozi, Shavit y Yaish, 2010), ni tal aversión influiría de manera similar en las decisiones educativas de cada clase (Breen, Van de Werfhorst y Meier Jaeger, 2014). La preservación del estatus social no es lo único relevante para las decisiones educativas; la aspiración a la movilidad ascendente y su distancia también se consideran (Barone, Barg e Ichou, 2021).

Y lo más importante, el mecanismo ARR tendría un poder explicativo muy limitado sobre la desigualdad en las decisiones (Stocké, 2007; Gabai-Egozi, Shavit y Yaish, 2010; Barone, Triventi y Assirelli, 2018). Se revela, en evaluaciones empíricas, que los coeficientes para la aversión al riesgo son pequeños en magnitud y significancia. Esto ha llevado recientemente a un subconjunto de investigadores hacia una revisión de este mecanismo y la siguiente sección lo detalla.

Desarrollos recientes: más allá del modelo ARR

Sin embargo, la interpretación estricta de ARR implica: 1) que mantener la posición social es la principal fuerza motivadora en la elección educativa, y 2) que esta motivación se encuentra igualmente fuerte entre los miembros de diferentes clases sociales. Lo primero significa que tanto 1.1) el grado de indiferencia entre mantener y avanzar; 1.2) la distancia respecto a la movilidad descendente. Estos supuestos han sido desafiados por estudios, incluidos aquellos que sugieren que son flexibles.

Demostramos, por ejemplo, que una fuerte preferencia por la posición social no necesita ser estrictamente adherida para que el modelo produzca diferencias de clase duraderas en las transiciones; solo que el sector de servicios de la sociedad valoraría menos las ocupaciones de clase trabajadora que la propia clase trabajadora (Tutić, 2017). Si hay aversión a la pérdida (es decir, la perspectiva de descender es más desafortunada que la perspectiva de ascender), se pueden anticipar diferencias de clase (Barone, Barg, e Ichou, 2021). Desafiar el supuesto 1.1 puede resultar en actitudes opuestas y efectos contrarios del riesgo que enfrenta cada estrato social (lo que también afectaría el supuesto 2).

Ninguna de las clases evitaría situaciones de riesgo de manera igual, pero dependiendo del espacio de movimiento ascendente vs. descendente afectará el apetito de riesgo de cada clase. La teoría de las perspectivas establece que hay una preferencia más fuerte por el riesgo cuando hay más posibilidades de sufrir pérdidas que oportunidades de ganar: evitar las primeras es más importante que perseguir las segundas (Kahneman y Tversky, 1979). Dado que la clase de servicios tendría muchas más oportunidades de descenso social ya que parte de una posición relativamente alta, a diferencia de la clase trabajadora, serían más susceptibles al riesgo (Obermeier y Schneider, 2015).

Lo anterior puede ser útil para distinguir entre algunas observaciones sorprendentes sobre una variedad de antecedentes de ingresos, como la disminución de la importancia del logro académico en la educación entre individuos de clase alta (Holm, Hjorth-Trolle, y Meier Jaeger, 2019), o la menor contribución de la aversión al riesgo a la educación entre individuos de clase alta (Breen, Van de Werfhorst, y Meier Jæger, 2014). Una tercera especulación es que parece haber una mayor probabilidad de caer en el escalón educativo cuando se falla en un nivel educativo en lugar de cuando se decide no ir allí.

Para que eso ocurra, podría tomar una población verdaderamente credencialista, que no valore las habilidades obtenidas a pesar de no obtener un título. En Francia, Barone, Barg e Ichou (2021) informan que cuando se pregunta directamente a adolescentes de 14 a 15 años y a sus padres, no perciben que la educación superior incompleta cree un mayor riesgo de descenso social que la opción de no acceder. Al reducir los niveles postulados previamente, el modelo ARR ya no predice la continuidad de la desigualdad educativa en ningún caso, sino solo en una perspectiva limitada sobre ciertas opiniones acerca de los retornos laborales de la educación (Barone, Barg, e Ichou, 2021).

Eso no es necesariamente algo malo, especialmente porque lo que estamos viendo del DOE no es tan persistente como parecía hace 30 años. Al final, la verdad de estos supuestos debe ser verificada a través de un enfoque de búsqueda de hechos donde las diferencias socio-históricas son la norma. Los otros aspectos relevantes para el modelo ARR (y, en general, para los modelos racionalistas)

mencionados a continuación tienen la misma característica. Estratificación horizontal de la educación.

A medida que el acceso al nivel se expandió a un nivel más amplio, el eje vertical (continuar o no continuar) no funciona como la articulación principal en el DOE; otros medios (es decir, tipos educativos en el mismo nivel) lo reemplazan. Mientras que el modelo BG original se desarrolla específicamente para el eje vertical, ha sido modificado para su uso en un eje horizontal (Breen y Jonsson, 2000) o para la consideración de campos de estudio (Gabai-Egozi, Shavit, y Yaish, 2010). Como se discutió más adelante, esto se aplica al estudio del DOE en América Latina. Sensibilidad a la información sobre habilidades académicas.

En contraste con lo que asume el modelo ARR, se han detectado diferencias sistemáticas en el peso que las capas sociales asignan al rendimiento escolar al tomar decisiones de continuidad. Específicamente, las capas superiores serían menos sensibles a esta información que las inferiores (Bernardi y Cebolla, 2014; Holm, Hjorth-Trolle, y Meier Jaeger, 2019). Este tema ha sido objeto de múltiples hipótesis. El modelo ARR sugiere que las clases altas pueden tener que aceptar más riesgos para mantener su lugar en la jerarquía social.

Alternativamente, los esfuerzos podrían ser valorados más en cierta medida por estos grupos que la habilidad (Breen, 1999) o uno podría tener más confianza en los resultados académicos incluso si poseen las mismas habilidades (Tolsma, Need, y De Jong, 2010), recordando un *habitus* académico. En presencia de bajo rendimiento académico, también puede ser el caso de que las familias empleen estrategias compensatorias para mitigar el daño y proteger la continuidad de la educación (Bernardi, 2014; Bernardi y Cebolla, 2014; Elias et al., 2023). De hecho, se sugiere que las clases bajas también pueden sobrevalorar lo que demanda el siguiente nivel educativo (Abbiati et al., 2017; Barone, Assirelli et al., 2017).

El modelo BG no asume que todos tengan información perfecta. En cambio, asume que las personas usan la misma información para tomar decisiones. También podría estar sujeto a críticas (por ejemplo, Abbiati y Barone (2016)). Estimar los costos y beneficios de estudiar, así como el nivel de dificultad del estudio, no es lo mismo para todas las clases sociales. Las clases bajas tienen menos conexiones con el

entorno universitario y profesional y pueden tener más incertidumbre sobre, o sesgos sobre, estos parámetros.

La experimentación desarrollada en los últimos años para estimar el impacto de estas barreras de información en las decisiones educativas también reveló un efecto sustancial de estas correcciones para los sesgos. Sin embargo, el impacto de tales cambios en el DOE no siempre es consistente; varía según la naturaleza de la información y el formato de las decisiones potenciales (Abbiati et al., 2017; Barone, Schizzerotto et al., 2017; Daniel y Waterman, 2018). Evaluación de riesgo-beneficio de manera diferencial. Otra consideración que el modelo ARR no considera son las diferencias en la percepción de clase (u otra categoría social) de sus oportunidades de empleo, no por sesgo de información, sino porque objetivamente las clases tienen diferentes perspectivas, incluso si los dos obtienen la misma educación.

Los jóvenes de diferentes orígenes sociales, género o etnia, incluso logrando un nivel educativo igualmente bueno, pueden esperar otras ofertas de trabajo basadas en su propio origen (por ejemplo, dado que hay discriminación social en el mercado laboral). Este último punto es particularmente importante para sociedades como América Latina, donde las desigualdades categóricas son profundas.

Avances hacia una teoría integrada

El modelo BG ha demostrado ser muy útil y también tiene limitaciones a medida que se ha acumulado la investigación. Esto indica que, para obtener una explicación completa del DOE, la exclusión inicial de explicaciones evaluativas o culturales también debe ser revisada debido a la evidencia de diferentes procesos de toma de decisiones a través de las distintas capas sociales. La crítica de Goldthorpe al culturalismo en cualquier caso era comprensible en su momento, pero parece excesivamente reduccionista.

Un marco racionalista se expande de manera realista, pero limitada: primero, amplía los efectos secundarios para incluir mecanismos de toma de decisiones no instrumentales, quizás no racionales, y segundo, amplía los efectos primarios para incluir mecanismos racionalistas explorando las múltiples y mutuamente reforzantes consecuencias de las habilidades escolares y profesionales, preferencias y

expectativas moldeadas por la clase social (Morgan, 2012). La primera dirección apunta a una descripción más rica de estas decisiones mediante la introducción de criterios novedosos. La segunda está diseñada para explorar cómo se establecen estos parámetros a lo largo de la trayectoria vital de un individuo, es decir, cómo los individuos desarrollan las preferencias y expectativas que moldean sus decisiones.

La primera estrategia es más accesible, pero es en la segunda estrategia donde la sociología tiene una ventaja comparativa. A continuación se resumen los principales avances en cada campo. Factores no instrumentales o no racionales en las decisiones educativas. De hecho, relativamente pocos trabajos contrapesan explícitamente los retornos de las teorías racionalistas con las culturalistas. Sin embargo, los hallazgos basados en técnicas cuantitativas son inconclusos. En algunos casos, las medidas de capital cultural no producen resultados significativos (Van de Werfhorst y Hofstede, 2007; Boone y Van Houte, 2013); en otros casos sí lo hacen. Anders Holm y Mads Meier Jæger (2008) muestran que, aparte de la utilidad a largo plazo, uno también tiene la capacidad de identificar una utilidad a corto plazo de las decisiones, que varía entre clases, y que los autores consideran que refleja la diferente afinidad cultural entre el origen familiar y el sistema escolar.

El capital cultural también afectaría las expectativas educativas que se informaron antes de las decisiones (Valdés, 2022). Los estudios cualitativos también han demostrado que las decisiones educativas no solo ocurren en el momento, sino que también se toman con el tiempo. Al hacerlo, las disposiciones culturales pueden proporcionar el primer filtro a través del cual se descartan muchas opciones (Glaesser y Cooper, 2013). La familia juega un papel clave en este proceso, creando de antemano las opciones deseables, indeseables y posibles (Boone y Van Houte, 2013). También se ha investigado si existen mecanismos no necesariamente utilitarios involucrados en las decisiones; por ejemplo, manteniendo redes conectadas o reconociendo a otras personas importantes para los sujetos.

La influencia de las decisiones de los amigos y las expectativas familiares en la toma de decisiones de los jóvenes no se limita a la familia (Meier Jæger, 2007). Una revisión de las consecuencias secundarias, las prácticas educativas y cómo se relacionan con las percepciones y preferencias. Al centrarse únicamente en los efectos

secundarios, el modelo ARR no logra capturar un problema clave: el proceso de cómo se construyen las estimaciones y expectativas que las personas utilizan para tomar decisiones. Los autores no consideran esto un problema porque asumen que las personas realmente tienen, aunque limitada, información correcta y adecuada sobre el estado del mundo. Sin embargo, esto podría no ser cierto. Investigar ambos procesos es imperativo.

Además, este modelo no problematiza la relación entre el origen social y el aprendizaje. Se basa en la suposición de que estos procesos ocurren antes de la decisión de proceder, como en que el aprendizaje (y por lo tanto la probabilidad esperada de éxito) es exógeno a la decisión. Esta suposición está abierta a ser relajada en la medida en que el aprendizaje, al menos parcialmente, puede ocurrir como resultado de las decisiones anticipadas (Morgan, 2012). Las expectativas de éxito en el momento de (t) serían informadas de alguna manera por una decisión anterior en t-1 y lo que esta decisión hace que las prácticas escolares son razonables, conduce a ciertos resultados de aprendizaje.

Este proceso recuerda a una forma de "profecía autocumplida" (Merton, 1949), también evidente en teorías reproductivas y/o críticas: las expectativas tempranas resultan en patrones de acción que eventualmente crean las condiciones bajo las cuales esas expectativas se cumplen. No significa que se deban favorecer las acciones no racionales. Es decir, aceptar la regulación de una acción por decisiones anticipadas es, de hecho, poner la racionalidad en un rincón donde no se había puesto antes, o los efectos dominantes. El aprendizaje, en parte, también podría ser resultado de decisiones. Estos están en el corazón de la propuesta de Stephen Morgan (2005). Este escritor debe explicar cómo se toman decisiones prospectivas basadas en estimaciones preliminares de oportunidades, y cómo estas predicciones dan lugar a prácticas escolares cuyos resultados pueden apoyar o requerir una reevaluación de las decisiones originales.

Morgan no concluye que las personas tomen decisiones racionales indefinidamente; solo afirma que los planes iniciales proporcionan una estructura normativa dentro de la cual uno puede proceder a hacerlo la mayor parte del tiempo "automáticamente". Pero en principio, esto significa que estos planes están basados en

una especie de material racional (en el sentido flexible mostrado por la introducción de un diseño externo). Dos desarrollos importantes del modelo de Morgan son que las expectativas pueden cambiar con el tiempo, que lo hacen de manera diferente según lo que sucede como consecuencia de las prácticas. El tercero es que, aunque los parámetros primarios de la decisión están más cerca de la visión racionalista (costos, beneficios y riesgos), dos opciones adicionales son posibles: 1) efectos no utilitarios, de la variedad normativa (familiar) o imitativa (amistades); 2) impacto de otras personas significativas (Morgan, 2005).

Es un modelo prometedor que muestra la posibilidad de combinar la perspectiva racionalista con desarrollos típicamente sociológicos, siempre que los mecanismos a través de los cuales se producen las diferencias estén claramente descritos. Quizás debido a las demandas de datos, sin embargo, no es un modelo que aún haya logrado generar una cantidad significativa de investigación.

Relevancia de los modelos racionalistas: hacia una agenda de investigación

Como se indica en la primera sección, el DOE socioeconómico está disminuyendo a nivel básico, pero puede estar creciendo a nivel superior. La brecha de género, al mismo tiempo, ha desaparecido e incluso se ha invertido. Tales fenómenos requieren una mayor aclaración en términos de su generalización e interpretación. Una agenda de investigación para América necesitaría incluir, entre otras cosas, un enfoque comparativo entre países y regiones, identificando puntos históricos clave en la transformación del DOE y evaluando si los resultados son generalizables a través de diferentes métodos de estimación. Concurrentemente, también debería llevarse a cabo el desarrollo y prueba de teorías explicativas que el enfoque racionalista puede ofrecer algunos beneficios.

Esto permite una comparación más empírica, pero también la investigación de sus límites y potencial de vinculación con otras perspectivas. Pero para hacer esto, este enfoque necesita ajustarse al paisaje educativo y social particular de la región. Doy la siguiente descripción básica de lo que creo que es más pertinente. Los fenómenos a explicar: ¿transición, finalización? Las teorías racionalistas tienden a usarse más en el análisis de las transiciones entre los niveles. Sin embargo, el

problema predominante en toda la región es la deserción, especialmente en los niveles medio superior y superior (Miranda, 2018).

Este fenómeno se distingue de la transición al siguiente nivel, que hasta ahora no ha sido explicado a fondo en términos de racionalismo. Desde un punto de vista racionalista, los individuos en un cierto grupo pueden tener alguna nueva información que les permita cambiar la decisión que tomaron y, por lo tanto, promover la interrupción de su camino educativo mientras están en un cierto nivel (Müller y Klein, 2022). Gastos imprevistos y desafíos de aprendizaje y rendimiento podrían llevar a las personas a reconsiderar hasta qué punto seguir adelante. Esto sería particularmente así para los jóvenes provenientes de los sectores de clase trabajadora porque no solo están más afectados, sino que estarían más cerca del umbral de la decisión.

Es decir, a riesgo de simplificar en exceso, la interrupción en el primer año del nivel superior puede entenderse como una fase en un proceso de decisión extendido, es decir, la decisión de ingresar a la universidad, pero de manera tentativa o experimental. En lugar de ocurrir en un solo momento en el tiempo, esto no se sentiría "completamente realizado" hasta un cierto punto en el tiempo cuando el estudiante prospectivo reevalúa el costo, los beneficios y los riesgos asociados con seguir este curso. Esto podría, de hecho, plantear el desafío, y quizás el último, de si el abandono definitivo de los estudios se hará conscientemente en contra de los argumentos racionalistas.

Si bien la mayoría de las interrupciones terminan siendo decisivas, puede que no sea el caso que se vean de esa manera en el momento de la decisión, sino más bien como temporales y reversibles (es decir, exploratorias). El abandono educativo tampoco siempre conduce a la decisión correcta. Puede reflejar en gran medida factores fuera del control de los estudiantes vinculados a prácticas menos siempre reflexivas (mal desempeño laboral o fracaso en materias académicas) que llevan a una salida. También debería explorarse si el abandono, en lugar de depender principalmente de consideraciones de costo-beneficio, es contrario al proceso de (des)motivación o de aquellos beneficios inherentes (es decir, si nunca los tenemos), que solo pueden ser accedidos si uno está inscrito (Aristimuño, 2017).

En cualquier caso, al menos un proyecto de investigación que intente comprender cuán fácil o difícil es para las personas imaginar poder retroceder en decisiones educativas, y en qué punto se revierten esas decisiones, ayudaría a comprender mejor cómo se reproducen las desigualdades educativas. Diferencias de aprendizaje, elecciones anticipadas y beneficios compensatorios. Uno de los efectos de la extrema desigualdad socioeconómica presente en América Latina es evidente en las enormes desigualdades de aprendizaje. Este no es un área donde el modelo BG enfatiza suficientemente, porque, por ejemplo, en los países desarrollados en gran medida las condiciones de vida de las personas reducirían estas diferencias.

La perspectiva racionalista también apoya esta compensación a pesar de las diferencias en términos de clase en la naturalidad y confianza que tiene la compensación (Lareau, 2003). Diversidad, estratificación y selectividad de los sistemas educativos. En el contexto latinoamericano, el modelo BG contiene dos supuestos con consecuencias directas sobre cómo funcionan las instituciones educativas. El primero es que si la opción de continuar tiene múltiples opciones (por ejemplo, educación profesional vs. técnica) pueden ordenarse según las oportunidades laborales disponibles. El segundo es que la educación proporciona suficiente información sobre las habilidades de las personas, como exámenes nacionales de egreso o un sistema de calificación basado en estándares.

Con respecto al primero, a medida que se vuelve aún más complejo ordenar diferentes sistemas educativos, se elige el que mejor se adapta a la diversidad institucional de los sistemas educativos. Por ejemplo, en tales casos las personas podrían usar las heurísticas simplificadoras (Gigerenzer y Goldstein, 1996), en las que se eligen las opciones habituales, creando el foco de demanda y el desarrollo de cuellos de botella que profundizan la desigualdad. En segundo lugar, debido a los atributos institucionales de los sistemas educativos latinoamericanos, es probable que haya incertidumbre y distorsión en el juicio que las personas tienen sobre las habilidades académicas que poseen.

La falta de exámenes de egreso para los graduados de secundaria puede disminuir o aumentar su comprensión de estas capacidades, de modo que las personas tienden a actuar en comportamientos de autoexclusión (en el caso de subestimación,

abandonar) o en el caso de comportamientos de sobreestimación (sobreestimar el potencial), lo que puede variar a lo largo del espectro socioeconómico. Una alternativa es la extrema segregación social de los estudiantes por escuela esto podría ser distorsionante en términos del propio potencial del estudiante- cuando los estudiantes se ven enfrentados a compañeros que se desempeñaron de manera comparable. Relacionado con esto, vale la pena estudiar hasta qué punto los exámenes de ingreso a la universidad, en estos países, llevan a la autoexclusión temprana de los miembros más jóvenes de la población de las clases trabajadoras o, por otro lado, inducen un mejor rendimiento académico de estos últimos durante la escuela secundaria, que si no hay, y solo pruebas equivalentes en estos países. La diversidad institucional en América Latina también puede hacer de ella un lugar más fructífero para examinar estos procesos. Las masas están comprando la devaluación de títulos y la segmentación institucional se está profundizando. Sin embargo, cuando la expansión del acceso universitario en un contexto de estancamiento productivo relativo lleva a un exceso de oferta de calificaciones, lo que se espera es una devaluación de las credenciales de un individuo en el mercado laboral.

¿Cómo te sientes al respecto y qué impacto tiene en tus decisiones educativas? Pero aquí llegamos a cuestionar si existe un ciclo de retroalimentación credencialista por el cual todos los sectores sociales requieren una medida cada vez mayor de estudio continuo incluso cuando los títulos parecen cada vez más incapaces de asegurar el mantenimiento de la posición social. O, por otro lado, ¿esto llevaría a lógicas diferenciadas por clase en las que los jóvenes se desvinculan a través de su propia generación en sectores de clase trabajadora más cercanos al umbral crítico de costo, beneficio y riesgo? El segundo impacto de la masificación es la profundización de la división institucional y social del sistema (desigualdades horizontales), lo que distorsiona drásticamente tanto la calidad institucional como social de la oferta (pública y privada).

Además, esto lleva a un número creciente de graduados de escuelas del sector privado que toman menos distinciones sobre la base de la calificación que las calificaciones públicas y sociales. Las mejores universidades (por el momento) solo sirven para fortalecer la impresión de ser altamente elitistas; mientras que otros tipos

menos prestigiosos aparecen, académicamente poco exigentes, pero también sin valor. Es esto lo que, en retrospectiva, hace interesante cuestionar si esta oferta alternativa de segundo o tercer nivel es lo suficientemente atractiva para las familias de clase trabajadora. No tienen acceso, aparte de un excelente rendimiento académico, a instituciones más prestigiosas y reconocidas. Desigualdades de ingresos a lo largo de líneas étnicas.

Al mismo tiempo, bajo esta diversidad, una perspectiva racionalista ofrecería al menos algunas pautas para la acción. Más específicamente, sería interesante considerar en particular si, aparte de los mecanismos directos de discriminación, parte de la desventaja educativa de los grupos racializados se relaciona con la anticipación del futuro (según lo determinado por experiencias recientes), reduciendo así el valor subjetivo relativo de la educación en comparación con el de los grupos no racializados. Esto puede disminuir la disposición de los estudiantes a continuar estudiando, o a través del mecanismo de "decisiones anticipadas" que ya ha ocurrido, disminuir el rendimiento escolar que lleva a menos continuidad.

Conclusión

Primero, el DOE socioeconómico está disminuyendo a nivel básico, pero posiblemente aumentando a nivel alto, en otras palabras, como se evidencia en la primera sección. La brecha de género, mientras tanto, ha desaparecido o se ha invertido por completo. Al mismo tiempo, también es necesario desarrollar y evaluar las teorías explicativas que el enfoque racionalista podría ofrecer algunas ventajas.

Esto da lugar a comparar su aplicación real, pero también a ser probado bajo los límites de lo que puede hacer en comparación con otros enfoques, y conectarlo a varias perspectivas. Pero para hacer esto, esta estrategia debe adaptarse al entorno educativo y social específico dentro de la región. Doy una explicación elemental de lo que es de suma importancia para mí. Los fenómenos a entender: ¿transición, finalización? Las teorías racionalistas se utilizan cada vez más para explorar las transiciones entre niveles.

Sin embargo, el problema más notable en toda la región es la deserción, especialmente en los niveles medio superior y superior (Miranda, 2018). Este

fenómeno se distingue del paso al siguiente nivel, hasta ahora no examinado en el marco del racionalismo. Desde una perspectiva racionalista, alguna nueva información puede beneficiar a los individuos en una situación determinada al permitir que la decisión tomada cambie, y eso podría facilitar un paso de transición, que es el punto en el que los individuos comienzan a interrumpir su camino educativo cuando han alcanzado un cierto nivel (Müller y Klein, 2022). Los contratiempos en torno a costos imprevistos y dificultades de aprendizaje y rendimiento podrían hacer que los participantes reevalúen hasta dónde llegar.

Los jóvenes de sectores de clase trabajadora deberían verse especialmente afectados por esto, no solo porque están más afectados, sino porque estarían más cerca del umbral de decisión. En otras palabras, a riesgo de reducirlo en exceso, la interrupción del primer año del nivel superior podría considerarse como parte de una decisión más larga, a saber, ingresar a la universidad, aunque sea tentativamente o experimentalmente. Esto no sucedería en un solo momento instantáneo en el tiempo y no se sentiría "completamente realizado" a menos que el aspirante renegocie o revise los costos, beneficios, riesgos para seguir este curso.

De hecho, es precisamente el último de estos lo que podría ser la prueba (y quizás el desafío) de si su abandono final de los estudios será argumentado conscientemente contra la argumentación racionalista. Aunque la mayoría de tales interrupciones son en última instancia decisivas, es posible que no se vean como tales en el momento en que se realiza la interrupción, sino que se considere como pasajera y reversible (es decir, exploratoria). Sin embargo, la deserción educativa no siempre resulta en una decisión adecuada. Definitivamente representa factores externos que los estudiantes no pueden controlar, vinculados a un comportamiento más raramente reflexivo de esos estudiantes (mal desempeño laboral o falta de éxito en materias académicas), que los expulsan.

Además, también deberíamos examinar si la deserción contradice la (des)motivación o esos beneficios intrínsecos (es decir, si no tenemos ninguno de los dos), los cuales solo se pueden alcanzar si uno está inscrito (Aristimuño, 2017). De cualquier manera, al menos un estudio empírico que busque entender si es más fácil o más difícil para las personas imaginar un retroceso en sus decisiones educativas, y

cuándo se deshacen esas decisiones, llevaría a una mejor comprensión de cómo se reproducen las desigualdades educativas. Responder a esa pregunta puede llevar a cambios significativos en el conocimiento, actitudes y resultados económicos.

Diferencias en el aprendizaje, expectativas de alternativas y oportunidades compensatorias. Un ejemplo de desigualdad socioeconómica extrema prevalente en América Latina es evidente en las inmensas desigualdades de aprendizaje. Esto no es algo donde el modelo BG da un tratamiento adecuado, por ejemplo, porque principalmente los estándares de vida de las personas habrían sido mejores en países desarrollados, lo que reduciría estas diferencias. Sin embargo, desigualdades como estas aparentemente son demasiado duraderas para perdurar (OCDE, 2019) en América Latina, y probablemente, en los años venideros, seguirán siendo un pilar importante del DOE. Mientras se proponen estudios que examinan la desigualdad de aprendizaje relacionada con fuerzas externas fuera de la elección, el ángulo racionalista debería, a su vez, cuestionar la idea de que las decisiones anticipadas de las familias (Morgan, 2012), transmitidas como expectativas a niños y jóvenes, impulsan sus prácticas escolares y, por lo tanto, contribuyen a la desigualdad académica. La brecha extrema en las condiciones de vida en toda América Latina, la segmentación socioeconómica y la distancia que los grupos más vulnerables perciben hacia la educación superior pueden contribuir a la pérdida de continuidades educativas desde temprano y, por lo tanto, a una escolarización de "baja intensidad" (Kessler, 2004), que puede, a su vez, cumplir la profecía familiar. Esto significa prestar más atención a las medidas compensatorias, especialmente en las clases medias y altas, que ofrecen ventajas a esos grupos. Los resultados educativos para estas familias no se les dan valores (por ejemplo, apoyo en el hogar; cursos paralelos; preparación para exámenes; cambio de escuela), sino algo que pueden alterar (Fabrizio Bernardi, 2014). Si estos factores están presentes en las clases altas, entonces pueden estar más dispuestos a compensar el bajo rendimiento. Incluso bajo la influencia de la perspectiva racionalista, la compensación sigue considerándose 'natural', confiada y de acuerdo con las diferencias de clase (Lareau, 2003). Diversidad, estratificación y selectividad de los sistemas educativos. En el contexto latinoamericano, el modelo BG tiene dos supuestos con impactos directos en el funcionamiento de las instituciones

educativas. Uno es que si hay muchas opciones para continuar sus estudios (por ejemplo, profesional versus técnico), esa elección disponible puede ordenarse en función del trabajo disponible para esa ocupación. El segundo es que la educación ofrece información adecuada sobre el desarrollo de habilidades, como exámenes de salida nacionales o una rúbrica basada en estándares. En cuanto al primero, a medida que se vuelve mucho más complicado ordenar diferentes sistemas educativos, en América Latina, el que más se adapta a la diversidad institucional de los sistemas educativos prevalece. Como ejemplo, en tales casos, los individuos pueden aplicar heurísticas simplificadoras (Gigerenzer y Goldstein, 1996) donde se seleccionan opciones estándar, estableciendo el enfoque de la demanda y los cuellos de botella que perpetúan la inequidad. En segundo lugar, habrá una gran cantidad de incertidumbre y distorsión en la percepción de las personas sobre sus habilidades académicas debido a los atributos institucionales de los sistemas educativos latinoamericanos. La falta de exámenes de salida para los graduados de secundaria puede socavar o ampliar su comprensión de estas habilidades, llevando a los individuos a adoptar comportamientos de autoexclusión (en el caso de subestimación, abandono) o comportamientos de sobreestimación (sobreestimación del potencial) que pueden variar según el estatus socioeconómico. Una alternativa es la extrema segregación social de los estudiantes por escuela, lo que podría estar distorsionando la perspectiva potencial del estudiante, cuando los estudiantes están rodeados de compañeros que se desempeñaron de manera comparable. En este sentido, es interesante averiguar hasta qué punto los exámenes de ingreso a la universidad en estos países pueden promover la autoexclusión temprana de los miembros más jóvenes (población trabajadora) y, por otro lado, un mejor rendimiento académico de estos últimos en la escuela secundaria que si no tienen o solo tienen pruebas equivalentes en estos países. La diversidad institucional en América Latina también lo haría un lugar más fructífero para examinar estos procesos. Las masas están comprando la devaluación de los títulos y la segmentación institucional se profundiza. Sin embargo, si la expansión del acceso universitario en un entorno de relativa estancamiento productivo resulta en una cantidad excesiva de calificaciones, terminaremos con una devaluación de las credenciales en el mercado laboral. ¿Cómo

te sientes al respecto y qué impacto tiene en tus decisiones educativas? Pero aquí planteamos la cuestión de si existe un ciclo de retroalimentación credencialista donde el estudio continuo de los sectores sociales se vuelve cada vez mayor, incluso cuando los títulos parecen cada vez más incapaces de garantizar la estabilidad de la posición social. ¿O esto se traduciría en lógicas diferenciadas por clase donde los jóvenes son empujados a través de su propia generación en sectores de clase trabajadora más cercanos al umbral crítico de costo, beneficio y riesgo? La segunda consecuencia de la masificación es un profundo aumento de la división institucional y social del sistema (desigualdades horizontales), lo que distorsiona drásticamente tanto la calidad institucional como social de la oferta (pública y privada). Más importante aún, ahora más graduados de escuelas del sector privado están tomando menos distinciones sobre la base de la calificación que los estudiantes de educación pública y social. Las mejores universidades (al menos por ahora) solo contribuyen a hacer que la gente piense que son altamente elitistas; mientras que otros tipos de bajo nivel resultan, académicamente poco exigentes pero inútiles en el proceso. Eso es lo que, en retrospectiva, hace tan interesante preguntarse si esta oferta de segundo o tercer nivel es lo suficientemente atractiva para las familias de clase trabajadora. Aparte de los altos niveles de rendimiento académico, no tienen acceso a otras instituciones que sean más prestigiosas o más reconocidas. Desigualdades de ingresos por líneas étnicas. En diferentes regiones de la región, el problema del origen étnico de la desigualdad en la educación y más allá ha sido abordado en detalle (por ejemplo, Telles, 2014). Por lo tanto, se han generado estimaciones sobre el grado de estas mismas discrepancias, pero se sabe muy poco sobre los mecanismos que las sustentan. Aquí es donde el ángulo racionalista puede proporcionar una contribución decisiva. Algunos ejemplos internacionales interesantes, particularmente de DOE económico y de género, sugieren que en un contexto transnacional esto puede aplicarse para explicar la diferencia étnica dentro de DOE (por ejemplo, Fernández-Reino 2016), pero está sustancialmente menos explorado desde la perspectiva internacional que el DOE socioeconómico y de género. Esta visión se nutre aún más en un entorno latinoamericano más diverso donde las naciones están participando en un proceso de racialización de diferentes maneras. Color de piel, identidad cultural,

idioma, variación regional de grupos, relación entre origen étnico y socioeconómico, variedades graduales o categóricas de distinciones: estas características varían significativamente de una nación a otra.

Referencia Bibliográficas

Abbiati, Giovanni y Carlo Barone (2016). "¿Vale la pena invertir en educación universitaria? Las expectativas de los estudiantes de último año de secundaria y el papel de los antecedentes familiares". *Racionalidad y Sociedad* 29 (2): 113-159.

Abbiati, Giovanni, Gianluca Argentin, Carlo Barone y Antonio Schizzerotto (2017). "Barreras de información y estratificación social en la educación superior: evidencia de un experimento de campo". *La Revista Británica de Sociología* 69 (4): 1248-1270.

Aristimuño, Adriana (2017). "El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina". *Diálogos Pedagógicos* 15 (30): 37-59.

Barone, Carlo y Lucía Ruggera (2018). ¿Se ha estancado la igualdad educativa? Tendencias en la desigualdad de oportunidades educativas entre 1930 y 1980 en 26 países europeos. *European Societies* 20 (1): 1-25.

Barone, Carlo, Antonio Schizzerotto, Giovanni Abbiati y Gianluca Argentin (2017). «Barreras informativas, desigualdad social y planes para la educación superior: Evidencia de un experimento de campo». *European Sociological Review* 33 (1): 84-96.

Barone, Carlo, Giulio Assirelli, Giovanni Abbiati, Gianluca Argentin y Deborah De Luca (2017). «Orígenes sociales, aversión al riesgo relativo y elección de trayectoria: Un experimento de campo sobre el papel de los sesgos informativos». *Acta Sociologica* 61 (4): 441-459.

Barone, Carlo, Katherine Barg y Mathieu Ichou (2021). «Modelos de aversión al riesgo relativo: ¿Qué tan plausibles son sus supuestos?». *Racionalidad y Sociedad* 33 (2): 143-175.

Boudon, Raymond (2003). «Más allá de la teoría de la elección racional». *Annual Review of Sociology* 29 (1): 1-21.

Bourdieu, Pierre, y Jean-Claude Passeron (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Breen, Richard (1999). "Creencias y aprendizaje bayesiano". *Rationality and Society* 11 (4): 463-479.

Breen, Richard y John Goldthorpe (1997). "Explicando las diferencias educativas: Hacia una teoría formal de la acción racional". *Racionalidad y Sociedad* 9 (3): 275-305.

Breen, Richard y Meir Yaish (2006). "Poniendo a prueba el modelo Breen-Goldthorpe de toma de decisiones educativas". En *Mobility and Inequality. Frontiers of Research in Sociology and Economics*, coordinado por Stephen Morgan, David Grusky y Gary Fields, 232-258. Stanford: Prensa de la Universidad de Stanford.

Gabai-Egozi, Limor, Yossi Shavit y Meir Yaish (2010). «Elección curricular: Una prueba de un modelo de elección racional en educación». *Revista Sociológica Europea* 26 (4): 447-463.

Habermas, J. *Teoría analítica de la ciencia y dialéctica*. In: ADORNO, T. et al. *La disputa del positivismo en la sociología Alemana*. Barcelona: Grijalbo, 1972. p. 140-180.

Habermas, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus, 1987. 2 tomo.

Marcuse, H. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Ariel, 1984.

Montoya, J. *Acción comunicativa y acción estratégica: en lecciones de noviembre*. Colombia: Universidad de Antioquia, 1989.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.

V. PRAXIOLOGÍA DE LA SEGURIDAD CIUDADANA Y POLÍTICAS PÚBLICAS EN VENEZUELA

Autor: Pedro Javier Montilla
montillapi@gmail.com

Caracas - Venezuela

<https://orcid.org/0009-0000-9713-9575>

Fecha de Recepción:
01-02-2026

Fecha de Aceptación:
27-03-2026

RESUMEN

Este artículo se centra en la seguridad ciudadana considerada como una organización inteligente. Su objetivo es proporcionar formación sobre un modelo praxeológico fundamentado en principios constitucionales para facilitar la acción preventiva comunitaria, enfocándose en la capacitación de los funcionarios de las entidades de seguridad operativa, acorde a sus perfiles profesionales. Esta formación tiene como fin optimizar los procesos en cada área encargada de la prevención comunitaria. Así, el estudio se justifica por su intención de generar nuevos conocimientos. Busca establecer un corpus teórico sobre seguridad ciudadana que contemple una visión ontoepistemológica basada en principios constitucionales para la acción preventiva. La investigación se inscribe dentro de un enfoque postpositivista con una naturaleza cualitativa y desde un paradigma interpretativo. Metodológicamente, adopta un enfoque cualitativo utilizando el método fenomenológico apoyado en la hermenéutica de Heidegger (2005). Se realizó una entrevista en profundidad, empleando un guion diseñado para recolectar información a través de informantes clave. Entre los hallazgos, se destaca que la praxiología aceptada en las relaciones sociales mediante actos que constituyen la praxis de la seguridad se basa en razonamientos lógicos y dinámicas relacionadas con las acciones preventivas dentro de los espacios territoriales, fundamentándose en el contenido normativo de los principios constitucionales como núcleo del proceso deliberado, considerando su eficiencia y resultado reflexivo final.

Palabras Clave: praxiología, seguridad ciudadana, políticas públicas, ontoepistemológica, principios constitucionales.

PRAXEOLOGY OF CITIZEN SECURITY AND PUBLIC POLICIES IN VENEZUELA

ABSTRACT

This article focuses on citizen security as an intelligent organization. Its objective is to provide training on a praxeological model grounded in constitutional principles to facilitate community-based preventive action, focusing on the training of officials from operational security entities, according to their professional profiles. This training aims to optimize processes in each area responsible for community prevention. Thus, the study is justified by its intention to generate new knowledge. It seeks to establish a

theoretical framework on citizen security that includes an onto-epistemological vision based on constitutional principles for preventive action. The research is framed within a post-positivist approach with a qualitative nature and from an interpretive paradigm. Methodologically, it adopts a qualitative approach using the phenomenological method supported by Heidegger's hermeneutics (2005). An in-depth interview was conducted, using a script designed to collect information from key informants. Among the findings, it is highlighted that the accepted praxeology in social relations through acts that constitute the praxis of security is based on logical reasoning and dynamics related to preventive actions within territorial spaces, based on the normative content of constitutional principles as the core of the deliberate process, considering its efficiency and final reflective result.

Keywords: praxeology, citizen security, public policies, onto-epistemological, constitutional principles.

Introducción

Con el propósito de proporcionar a los ciudadanos espacios para una convivencia armónica, resulta fundamental fomentar acciones que protejan a la comunidad mediante planes y programas destinados a prevenir delitos. Estos esfuerzos están orientados a garantizar el respeto por la dignidad humana, considerando la seguridad ciudadana como un derecho humano y un bien público que contribuye a mejorar la calidad de vida. Esto requiere una coordinación efectiva entre las diversas fuerzas de seguridad del Estado y una activa participación ciudadana dentro del marco del Estado Social de Derecho y Justicia, conforme a lo establecido por principios constitucionales. En este contexto, Gabaldón (2008) subraya:

La seguridad ciudadana, en el ámbito de los órganos del Estado y de las políticas que deben propender los derechos y convivencia pacífica tiene estrecha relación con las conductas humanas lesivas de derechos e intereses y disruptivas de la cooperación social de mayor gravedad, esto es, las infracciones penales. De aquí la relevancia de los diagnósticos y propuestas sobre las tendencias delictivas en materia de políticas estatales para la seguridad ciudadana. (p.1)

Desde esta perspectiva, la protección de los ciudadanos está íntimamente vinculada a acciones humanas que atentan contra los derechos e intereses individuales, y que son aún más perjudiciales para la cooperación social, como es el caso de los delitos penales. Esto ocurre en el marco de las instituciones y políticas

estatales que deben fomentar tanto los derechos como la convivencia pacífica. Por lo tanto, en el ámbito de las políticas públicas relativas a la seguridad ciudadana, resulta relevante realizar diagnósticos y ofrecer recomendaciones sobre las tendencias delictivas. En este sentido, la praxiología se dedica a examinar los actos que conforman la práctica de la seguridad desde un enfoque centrado en el riesgo o amenaza, lo cual permite adoptar una postura proactiva en lugar de simplemente reaccionar ante problemas ya existentes. Este análisis se desarrolla dentro de un razonamiento dialéctico y dinámico entre teoría y práctica; enfatizando la generación teórica basada en el racionalismo dialéctico y el establecimiento de comunidades dedicadas a la acción preventiva.

Así, hoy día la praxis constitucional se erige como un campo experimental donde los juristas concretan cada contenido normativo. En este proceso es necesario realizar una mediación previa. La clasificación del tipo normativo debe anteceder lógicamente su aplicación. Los efectos jurídicos derivados del tipo normativo utilizado y la metodología requerida para su uso son aspectos fundamentales a considerar para garantizar derechos a las partes litigantes mediante una reflexión que parte de situaciones concretas e incorpora elementos teóricos.

De esta manera, el principio constitucional es entendido como un parámetro ético universalmente válido que organiza la sociedad con el fin de asegurar y ampliar los derechos que poseen los individuos. Este principio interactúa con la fuerza normativa de la Constitución en relación con otras normas del ordenamiento jurídico. Así pues, desde una perspectiva ontológica, el principio constitucional se presenta como una norma imperativa cuya observancia es obligatoria. Se configura como un método para estructurar socialmente con vistas a proteger y promover los derechos de quienes son sus titulares, al tiempo que refuerza la validez normativa del derecho constitucional frente a otras regulaciones del ordenamiento jurídico.

Asimismo, en el contexto nacional en Venezuela los resultados de las acciones preventivas en materia de seguridad son implementadas para minimizar los delitos provenientes de la crisis humanitaria sin precedentes que vive actualmente la nación, las causas estructurales del delito se han vuelto más complejas. Así como también, la falta de confianza que la sociedad tiene en las instituciones que fortalecen la seguridad en las unidades territoriales (estados), lo que dificulta que los aparatos de seguridad ciudadana trabajen juntos para encontrar soluciones. Lo cual muestra una percepción del estado de la seguridad ciudadana que solicita prevención porque reconoce las complejas interacciones y relaciones praxiológicas que existen entre las diversas organizaciones comunitarias que componen el sistema social y entre las instituciones que promueven la seguridad ciudadana.

La seguridad ciudadana se interpreta bajo el artículo 55 de la Carta Magna (1999) como un derecho de protección, superando el modelo tradicional de orden público, la misma se ha convertido en uno de los temas más críticos y debatidos en la actualidad, especialmente en contextos donde la violencia y la criminalidad han alcanzado niveles alarmantes. En Venezuela, la situación de la seguridad ciudadana es particularmente compleja, marcada por un incremento en los índices delictivos y una percepción generalizada de inseguridad entre la población. En este marco, la praxiología, entendida como el estudio de las acciones humanas, ofrece un enfoque valioso para analizar y comprender las dinámicas de la seguridad y la respuesta gubernamental a través de políticas públicas.

Este artículo tiene como finalidad investigar la relación entre la praxiología de la seguridad ciudadana y las políticas públicas en Venezuela. Su propósito es ofrecer un análisis cualitativo que permita identificar no solo las deficiencias presentes en la ejecución de estrategias de seguridad, sino también las oportunidades para su mejora. Mediante un examen exhaustivo de la situación actual, así como de los factores que perpetúan la inseguridad y la eficacia de las políticas públicas implementadas, se pretende proporcionar una visión clara que ayude a comprender los desafíos y las posibles soluciones en este contexto.

Según Villanueva A. (2000), la seguridad ciudadana se define como: “un orden polivalente, centrado en el ser humano, universal, interdependiente, preventivo, democrático, indivisible, global, local, integrador y con connotaciones tanto cualitativas como cuantitativas; responde a dos factores: percepción de inseguridad y un estado de satisfacción de necesidades.” La seguridad humana se entiende como un concepto amplio que abarca mucho más que la mera ausencia de amenazas militares o criminales. Incluye protección contra privaciones humanas y garantiza una calidad de vida aceptable junto con todos los derechos humanos; implica seguridad frente a amenazas tanto violentas como no violentas y representa una condición caracterizada por la libertad ante cualquier amenaza a los derechos individuales.

La praxiología de la seguridad ciudadana en Venezuela

Se basa en la acción práctica y la gestión territorial de las políticas públicas, centrada principalmente en la Gran Misión Cuadrantes de Paz . Este modelo integra la labor policial, la organización comunitaria y la inteligencia social para mantener el orden público y prevenir delitos en micro-territorios. Para el año 2026, la política estatal enfoca sus esfuerzos en la seguridad territorial y el desarrollo del Estado Comunal, fusionando las estructuras comunales con los organismos de seguridad.

La relevancia de este estudio radica en la necesidad de adoptar un enfoque integral y fundamentado en la acción humana, que considere no solo las medidas de control y represión, sino también la promoción de un entorno social que fomente la convivencia pacífica y la participación ciudadana. Así, la praxiología se convierte en una herramienta esencial para la formulación de políticas públicas que respondan de manera efectiva a las realidades y necesidades de la población venezolana en materia de seguridad.

Marco Teórico de la Praxiología

La praxiología, concepto originado en el ámbito de la economía y la teoría social, se refiere al estudio de la acción humana y sus implicaciones en la organización y el funcionamiento de las sociedades. En este sentido, se centra en entender cómo los individuos toman decisiones y cómo estas decisiones afectan el entorno social,

político y económico. La praxiología se fundamenta en la premisa de que los seres humanos actúan de manera intencional y racional, buscando maximizar su bienestar en función de las circunstancias que les rodean.

La praxiología se define como la ciencia que estudia las acciones humanas y sus consecuencias, enfatizando la lógica detrás de las decisiones que toman los individuos. Este enfoque se basa en la idea de que el comportamiento humano puede ser analizado y comprendido a través de un marco racional, donde cada acción es el resultado de un proceso de deliberación y elección. La praxiología no se limita a un ámbito específico; su aplicación es amplia y puede abarcar diversas disciplinas, incluidas la economía, la sociología, y, en este caso, la seguridad ciudadana.

En el ámbito de la seguridad ciudadana, la praxiología juega un papel crucial al permitirnos entender cómo las decisiones individuales de los ciudadanos, así como las acciones de las autoridades y organismos de seguridad, influyen en la percepción y la realidad de la seguridad en una comunidad. Al analizar las motivaciones detrás de las decisiones de los actores involucrados en la seguridad, se puede identificar mejor las dinámicas que contribuyen a la inseguridad o a la creación de entornos más seguros.

Además, la praxiología nos invita a reflexionar sobre cómo las políticas de seguridad son percibidas y respondidas por la población. Las intervenciones gubernamentales no solo afectan la situación delictiva, sino que también impactan la confianza y la cooperación de la ciudadanía en la construcción de un entorno seguro. Por lo tanto, comprender estas interacciones es fundamental para el diseño de políticas públicas efectivas.

Relación con las políticas públicas

La conexión entre la praxiología y las políticas públicas es fundamental, ya que las decisiones políticas son, en su esencia, acciones humanas orientadas a resolver problemas sociales. En el ámbito de la seguridad ciudadana en Venezuela, es crucial que las políticas públicas tomen en cuenta las realidades socioculturales y económicas del país, así como las motivaciones tanto de la ciudadanía como de las autoridades.

El análisis praxeológico permite examinar cómo se reciben y ejecutan las políticas propuestas, así como sus repercusiones en la vida diaria de los ciudadanos. Al abordar la seguridad desde esta óptica, no solo se pueden identificar deficiencias en la implementación de estrategias, sino también sugerir alternativas que estén más alineadas con las necesidades y expectativas de la población. De este modo, la praxiología se transforma en una herramienta valiosa para desarrollar políticas públicas que busquen mejorar realmente la seguridad ciudadana en Venezuela.

En este contexto, diversos aspectos relacionados con la seguridad ciudadana requerirán decisiones sobre una amplia gama de temas vinculados a la seguridad y prevención del delito. Esto incluye el desarme de grupos armados, procedimientos judiciales y reformas legales. Estos asuntos deben ser discutidos en el discurso público comunitario para fomentar un consenso entre los principales actores sociales sobre su manejo. Más allá del ámbito político, es fundamental centrarse en y desde las comunidades locales con miras a lograr avances a corto plazo. Se considera que muchas tensiones presentes en la sociedad que conducen a violaciones de derechos humanos son resultado no solo del delito mismo, sino también de las acciones y reacciones del propio sistema punitivo. La relación entre el delito violento y el poder penal forma parte de una dinámica donde están comprometidos tanto el riesgo como sacrificio de derechos humanos esenciales junto con la responsabilidad estatal correspondiente.

Como consecuencia, los principios de integridad territorial, cooperación, solidaridad, concurrencia y corresponsabilidad suelen ser ignorados durante la ejecución y evaluación dentro del contexto real ante diversas situaciones en las cuales los funcionarios responsables del área de seguridad no implementan acciones debido al desconocimiento o falta de apropiación de los términos establecidos por normas constitucionales provenientes del gobierno central dirigidas hacia zonas prioritizadas con intervención del cuadrante de paz.

En este marco, Venezuela se apoya en una programación que transversaliza los derechos humanos, promoviendo igualdad e inclusión social mediante una participación activa; su estrategia técnica busca fortalecer capacidades. Así cada

estado dentro del país muestra un marcado interés por realizar trabajo preventivo dentro de sus comunidades al fomentar la participación activa a través de consejos comunales ajustados a una nueva geometría del poder. Los aspectos clave incluyen el impacto progresivo sobre los niveles de seguridad nacional y el fortalecimiento colaborativo entre policía y comunidad. Por lo tanto, los funcionarios encargados por órganos de seguridad para implementar acciones preventivas establecen relaciones sinérgicas fundamentadas en el principio de corresponsabilidad para desarrollar una gestión dinámica que responda adecuadamente a las exigencias relacionadas con la seguridad.

En este sentido, Moriconi (2011), explica que “el concepto de seguridad ciudadana está vinculado al tema de la prevención por su carácter conciliador entre las posturas punitivas y preventivas, con lo cual, se garantiza el respeto a los derechos humanos” (p.5). Se vincula también con la preocupación por la calidad de vida y la dignidad humana en términos de libertad, acceso al mercado de trabajo y goce de sus bienes. De la misma manera, Palacios y Sierra (2014), expresan:

La seguridad ciudadana propone la multicausalidad para entender el fenómeno de la inseguridad, y sus soluciones son también múltiples, con ello presenta una noción de seguridad que no se concentra en los cuerpos policiales y en la prevención más que en la represión. (p. 4).

En otras palabras, la seguridad ciudadana integra un modelo proactivo en lugar de uno reactivo, y más que por el dominio del Estado, se inclina por la corresponsabilidad Estado-ciudadano. Hecha esta precisión, cabe destacar que la seguridad ciudadana también está concebida en los planes de desarrollo Económico y Social de la Nación (Plan de la Patria), como un conjunto de acciones estratégicas descritas de la siguiente manera: En el proyecto Nacional Simón Bolívar (2007-2013), los ejes de acción son los que se muestran en la figura N° 1:

Figura N° 1



Fuente: República Bolivariana de Venezuela. (2007). Proyecto Nacional Simón Bolívar. Primer Plan Socialista -PPS- Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. Figura elaborada por el Autor (2026).

Considerando como sujeto a las instancias de gobierno y como actores en el ejercicio de la seguridad a los funcionarios (as) adscritos a los órganos de seguridad y participación popular, a través de la seguridad interna y externa de acuerdo a las áreas priorizadas, mediante el desarrollo de la política pública integral: Misión A Toda Vida Venezuela, así como también la activación de las unidades territoriales y participación cívico militar en función de resguardar a las personas, bienes y territorio. Partiendo de las dimensiones de existencia de la sociedad (política, social, cultural, económica, espacial y militar) planteada en el Proyecto Simón Bolívar, Primer Plan de Desarrollo Económico de la Nación por el Comandante Chávez y vigente en el tercer Plan de la Patria de 7 Grandes Transformaciones (2025-2031) , presentado por el presidente Nicolás Maduro, que plantea una nueva arquitectura de territorio, invita a replantear la nueva formade actuación y gestión en materia de seguridad ciudadana, enmarcada en las líneas de acción estratégicas: Participación ciudadana, integridad territorial y derecho a la paz.

En virtud de lo señalado por Cubillán (2021), se tienen presente para la prevención en cuanto a seguridad, la gestión de las dinámicas sociales de las distintas unidades territoriales que conforman el estado Yaracuy en lo particular y en Venezuela de manera general. Razón por la cual, el Estado venezolano contempla como actores en el ejercicio de la seguridad a el Cuerpo Uniformado de Policía Nacional; Cuerpo de Investigaciones Penales y Criminalísticas; Cuerpo de Bomberos y administración de Emergencias; Protección Civil y administración de Desastres y Participación popular (Comunas, Consejos Comunales). Lo cual es mostrado en la siguiente ilustración elaborada por Cubillán (2021).

La praxiología como sustento de la investigación

Esta teoría permite comprender el presente teniendo en cuenta el pasado y los patrones de comportamiento que han persistido a lo largo del tiempo, lo que ayuda a promover cambios en el papel que los agentes comunales asumen durante las acciones preventivas en las comunidades locales. La praxiología como teoría que sustenta la investigación por ser una metodología para analizar una variedad de acciones o un conjunto de acciones es estudiada desde la perspectiva de su eficacia. En este sentido, Rosental & Ludin (1965) en el Diccionario Filosófico Marxista señalan:

La praxiología es una teoría situada en el marco de la sociología práctica; constituye una metodología para el examen de acciones diversas o de un conjunto de acciones, desde el punto de vista de su eficiencia. Es uno de los métodos que se aplican en las investigaciones sociológicas modernas. Estructura, en esencia, en investigar el aspecto práctico (e histórico) de los hábitos, recursos de trabajo y caracterizarlos, en descubrir sus elementos para formular partiendo de esta base recomendaciones de carácter práctico. La praxiología se ocupa de la historia de las categorías indicadas, así como de investigaciones concretas sobre el trabajo de grupos humanos; analiza las formas de organización del trabajo, la especialización, los factores subjetivos (y también los objetivos, si bien con mucha menos frecuencia) que influyen en el cambio de su organización y en el grado de su eficiencia. La praxiología estudia la interacción de los individuos en el trabajo, y también la que se establece entre el individuo y el grupo.(p. 372).

El tiempo es un componente crucial cuando se desarrollan actividades de acción preventiva comunitaria, en interacción con el frente preventivo, porque las acciones prácticas del agente comunitario y voceros del consejo comunal miembros del comité de seguridad, se potencian con el desarrollo de sus habilidades. Como resultado, una de las tareas más cruciales de la orientación praxiológica es analizar los rasgos de las acciones humanas racionales, sus resultados y sus valores. Lawer (2013) explica que el ámbito propio de la praxiología es la totalidad de la experiencia práctica de la humanidad.

Abordaje de los principios constitucionales

Desde una perspectiva general los principios constitucionales tienen como filosofía la Moral de Simón Bolívar. Son aquellos preceptos que contienen directrices generales que delimitan el alcance axiológico en:

- a) El pueblo mediante los derechos inalienables (Integridad Territorial, Autodeterminación Nacional, La Inmunidad, La Independencia, La Libertad y La Soberanía).
- b) En las instituciones del Estado a través de los principios (Integridad Territorial, Cooperación, Solidaridad, Concurrencia y Corresponsabilidad).
- c) En las entidades políticas en las acciones praxiológicas (Democráticas, Participativas, Efectivas, Descentralizadas, Alternativas, Responsables, Pluralistas, de, mandato Revocable).

Por otra parte, en el aspecto político de un determinado orden jurídico son verdaderas normas jurídicas y forman parte integral del ordenamiento jurídico constitucional establecido en la primacía de los Derechos, la Moral y la Pluralidad. Al respecto, es importante resaltar cada principio constitucional en función de revisar la esencia de las acciones intencionadas para la seguridad ciudadana en términos praxiológicos y filosóficos en función de su descripción, evaluación y planificaciones de acciones preventivas de seguridad en el ámbito comunitario.

Andamiaje Metodológico

Metodológicamente, este estudio adoptó un enfoque interpretativo, que se define como una manera de entender la realidad. En esta perspectiva, se estableció una relación dialéctica entre el investigador y el objeto de estudio. El objetivo fue lograr una comprensión e interpretación de la realidad, así como de los significados y las intenciones de las personas involucradas. De esta manera, se buscó vivenciar la realidad tal como otros la experimentaron, considerando el contexto y un enfoque sistemático. Este paradigma tiene como finalidad explicar los fundamentos, la verdad y la naturaleza de los fenómenos. Además, busca comprender la experiencia vivida en términos de seguridad ciudadana, centrándose en las acciones comunitarias preventivas como una organización inteligente en toda su complejidad. A través de esta comprensión, se intenta generar conciencia sobre los significados asociados al fenómeno. En este sentido, Husserl (1998) sostiene que el Paradigma Interpretativo es:

Un paradigma que pretende explicar la naturaleza de las cosas, la esencia y la veracidad de los fenómenos. El objetivo que persigue es la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno. (p. 202)

De este modo, el estudio se desarrolló en el enfoque cualitativo. Hernández, Fernández y Baptista (2010), indican que "utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación" (p. 7). Lo hace poniendo lo racional en una relación complementaria y sinérgica con lo espiritual, lo intuitivo y lo emocional. Los enfoques humanistas hacen esto en el sentido de que llegan a conocer a la persona a nivel personal y comprenden lo que siente en sus luchas. Leal (2005), afirma:

El enfoque cualitativo es interpretativo, holístico, naturalista, humanista, etnográfico, se basa en la credibilidad y transferibilidad, su validez es más interna que externa, a diferencia del paradigma cuantitativo que busca la generalización de los hallazgos; éste se sumerge en inducir

la transformación local y sus descubrimientos sólo son transferibles en contextos o escenarios semejantes. (p. 107).

Desde esta perspectiva metodológica, el estudio se ubicó intrínsecamente en la investigación cualitativa bajo el método fenomenológico que permitió Generar un corpus teórico de la Seguridad Ciudadana hacia una visión ontoepistemológica de los Principios Constitucionales para la Acción Preventiva, reflexionando sobre la paradoja de la seguridad ciudadana vs praxiología se observó a partir de aspectos, que dieron veracidad a la investigación. En este orden de ideas, se resalta lo expresado por Martínez (2006) quien destaca:

La investigación cualitativa trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón del comportamiento y manifestaciones. De aquí que lo cualitativo (que es el todo integrado) no se opone de ninguna forma a lo cuantitativo (que es solo un aspecto), sino que lo implica e integra, especialmente donde sea importante. (p. 66).

En otras palabras, la investigación cualitativa estudia un problema real, cierto y empírico que presenta una población, con el fin de abordarla y satisfacerla, estudiando al sujeto como un todo, examinando el problema en distintas formas. De modo que, todo investigador tiene que determinar procedimientos, estrategias y técnicas respondiendo a un modelo de cómo se va abordar la realidad, es decir, determinar los pasos a seguir. De esta manera, el procedimiento metodológico, fue oír, describir y elaborar una estructura común representativa de experiencias vivenciales, para la aproximación a la realidad estudiada. Conservando la orientación fenomenológica, que partió de un inicio sin hipótesis, reduciendo al mínimo la influencia de las propias teorías, ideas e intereses, promoviendo un gran esfuerzo por captar toda la realidad que se presentó de manera vivencial a nuestra conciencia. Captado en las etapas: descriptiva, estructural, y discusión de los resultados.

En lo que respecta a los criterios de calidad de la investigación, se abordó con la triangulación, la devolución sistemática de contenidos y la discusión con pares. Estos procedimientos aseguraron la confianza y solidez del proceso de investigación, a su vez, se fortaleció la autocrítica del investigador y la sistematicidad en la obtención de resultados y producción de teorías. En este sentido, la transformación de la sociedad implica otra visión de la educación, del conocimiento y por ende de la ciencia, una nueva ciencia como la declara Martínez (2004) más sistemática, rigurosa, autocrítica, y ésta no puede surgir sin que ocurran desafíos e innovaciones comprendiendo el fenómeno estudiado. Por cuanto, la interpretación colectiva genera la validez de la información y resultados obtenidos, los cuales configuran las nuevas teorías de participación y generación de conocimiento con rigor científico. Finalmente, el tratamiento utilizado para comprender e interpretar la información fue la categorización, la estructuración, la triangulación de informantes, y la teorización.

Hallazgos

Como resultados, se destacó que las relaciones y conexiones conceptuales de la seguridad ciudadana son fundamentales para el funcionamiento social, ya que representan un indicador de inclusión. Esto busca generar un beneficio colectivo mediante la aplicación de los principios constitucionales orientados a la acción preventiva en las comunidades, promoviendo así la participación ciudadana en el diseño y supervisión de políticas públicas en materia de seguridad, con el fin de asegurar una buena calidad de vida, el bien común y el desarrollo comunitario en un entorno pacífico.

En este contexto, la praxiología derivada de las interacciones sociales se manifiesta a través de acciones que forman parte de la práctica relacionada con la seguridad, fundamentadas en razonamientos lógicos y dinámicas preventivas dentro de los territorios. Estas prácticas están ancladas en el contenido normativo establecido por los principios constitucionales, los cuales son esenciales para orientar la acción deliberativa desde una perspectiva eficiente.

Por lo tanto, los principios constitucionales actúan como parámetros que reflejan un valor subyacente en los procesos que integran acciones preventivas dentro de las

comunidades. Estas permiten tomar decisiones ante situaciones identificadas como riesgos o amenazas. La acción preventiva abarca aspectos como la soberanía nacional, participación comunitaria, reciprocidad y consideraciones éticas y morales. Se trata de medidas destinadas a eliminar o reducir las causas de posibles no conformidades o situaciones indeseables que aún no se han materializado.

Reflexiones Finales

Para concluir, vale la pena mencionar que los contactos sociales que surgen de la praxeología de los principios constitucionales están principalmente orientados a generar gradualmente cambios socioculturales que nos ayuden a entrar en relaciones no violentas y no criminales. Las interacciones praxeológicas sociales están determinadas por las circunstancias que influyen en la acción humana y la legislación que proporciona pautas sobre la evolución de su modo e informa acciones preventivas, sugiriendo medidas para mejorar su eficacia. El entorno social específico que garantiza los derechos humanos es la base para la paz social de la democracia, por lo que los valores y las formas en que se entiende la realidad política y legal también se consideran en los elementos sociales de este principio constitucional.

En general, la interpretación ontoepistemológica de los conceptos constitucionales implica una mirada introspectiva de los funcionarios en el papel de órganos de seguridad en la implementación de acciones preventivas, conceptualizadas como conocimiento y medios con los que acceder a las herramientas necesarias. En ese momento, la praxeología relacionada con la seguridad ciudadana en Venezuela refleja una interacción heterogénea entre teoría y práctica dentro del área de políticas públicas. Esta revisión encontró tanto la definición como la aplicabilidad de la praxeología, que no solo constituye una perspectiva teórica fundamental sobre el fenómeno criminal, sino que también ayuda en la evaluación del impacto práctico de las políticas implementadas.

Las políticas públicas implementadas hasta ahora han arrojado resultados mixtos con muchos obstáculos en la implementación debido a la escasez de recursos derivados de las medidas coercitivas y la ausencia de un marco combinado de

prevención y tratamiento que permita dar cuenta de múltiples componentes de la violencia. Sin embargo, es esencial persistir con este trabajo de sugerencias y alternativas basadas en la praxeología, para fomentar la participación comunitaria y un compromiso introspectivo con el sitio de desarrollo. Así, garantizar una seguridad ciudadana efectiva en Venezuela no es un acto simple, pero es posible. Usar la praxeología en las políticas públicas puede proporcionar un mejor enfoque para abordar la inseguridad, ya que no es simple ni simplista entender la complejidad subyacente en su núcleo. Las decisiones políticas deben tomarse sobre una base sólida y deben establecerse diálogos y espacios de cooperación entre el Estado y la sociedad civil para explorar una solución sostenible promoviendo la paz y la seguridad de la nación. Y esa es la única manera en que podemos construir un futuro en el que nuestros ciudadanos puedan vivir de manera tranquila y con dignidad.

Referentes Bibliográficos

Asamblea Nacional. (2025, 24 de mayo). Ley Orgánica del Plan de la Patria de las 7 Grandes Transformaciones 2025-2031. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 6.907 (Extraordinario)

Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Artículo 55. Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela, 5.453 (Extraordinario), marzo 24, 2000.

Cubillán, S (2021). La Seguridad Ciudadana en el Marco de las Tecnologías de Información y Comunicación para la Gestión de Comités de Seguridad y Defensa Integral Dentro de los Consejos Comunales.

Hernández, R., Fernández C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. 3ª edición. Colombia: Editorial McGraw Hill

Hsieh, T. (2011). How Zappos Creates Happy Customers and Employee. México. Great Place to Work.

Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

Husserl, E. (2005). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica (J. Gaos, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1913)

Moriconi, M (2011). "Desmitificar la violencia: crítica al discurso (técnico) de la seguridad ciudadana". Revista Mexicana de Sociología, unam-iis, año 73, núm. 4, octubre- diciembre, pp. 617-643.

Rosental & Ludin (1965) Diccionario filosófico marxista. Edición Argentina. Hechoel depósito/Ley 11.723 Ediciones Universo. Argentina.

Villanueva Ayón, Miriam: "La Seguridad Humana: ¿una ampliación del concepto de seguridad global?". Argentina Global N de 2001.

Edición en curso / Publicación continua...

REVISTA
INNOVACIÓN
CIENTÍFICA