

# SABER UNIVERSITARIO

Nº 16, julio-diciembre 2026



## Nº 16

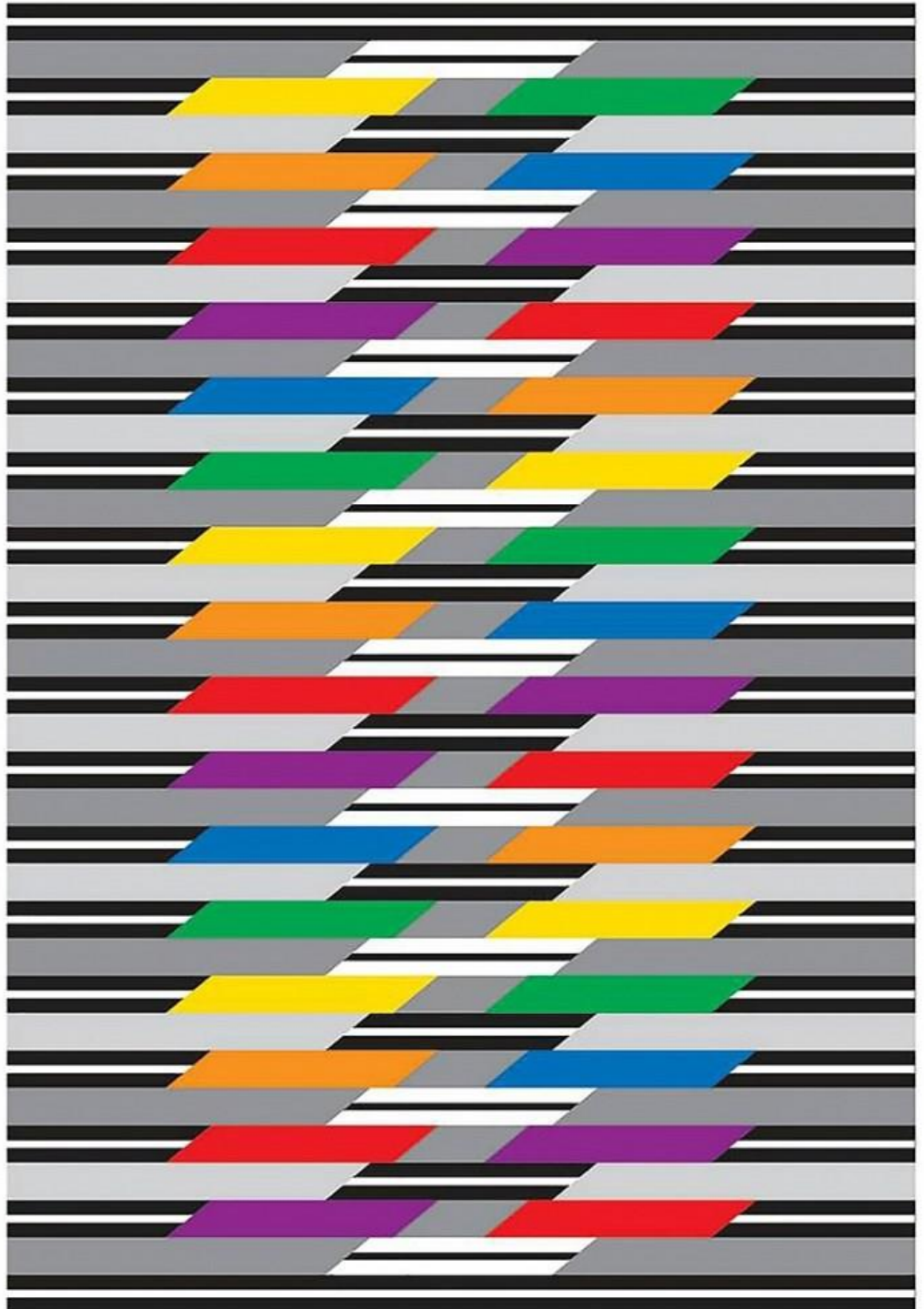


Imagen: *Fragmentación de la luz y el color*

Creación: Juvenal Ravelo

Revista Multidisciplinaria – UPTNMLS – Venezuela

ISSN: 2610-8224

Depósito legal: MO2018000017

## **REVISTA MULTIDISCIPLINARIA SABER UNIVERSITARIO**

Universidad Politécnica Territorial del Norte de Monagas “Ludovico Silva”  
Estado Monagas – Venezuela.



### **Consejo Directivo**

**Ordenara Gil-Albert Almeida**  
Rector

**Mairett Cermeño Medina**  
Responsable del Área  
Académica

Responsable del Área  
Territorial

**Jesús Enrique Farías Cabello**  
Secretario

### **Equipo Editorial**

#### **Consejo de Redacción**

**Mairett Cermeño**  
Directora

**Luis Peñalver-Bermúdez**  
Editor

#### **Corresponsales académicas**

- ❖ Mónica Romero (Caripito)
- ❖ Sulmira Regardiz (Punta de Mata)

#### **Consejo Asesor**

- ❖ Maximino Valerio. UPEL.
- ❖ Nelson Caraballo. UDO.
- ❖ Luis García. UNEXPO
- ❖ Yondrig Guevara. UTDFT
- ❖ Lelisbeth Sucre. UNA

#### **Comité Científico Internacional**

- ❖ José Del Pino Espejo. UPO. España
- ❖ Jairo Luna. UNAL. Colombia
- ❖ Jesús Gabriel Franco. UAM. México
- ❖ Teresa Velasco. UCO. España
- ❖ María Dilma Brasileiro. UFPB. Brasil
- ❖ Mariel Martí. MDP. Argentina
- ❖ Flor Gómez. UDG. México
- ❖ Jaime Navarro. CIPS. México

### **Revista Multidisciplinaria Saber Universitario**

Nº 16, julio-diciembre 2026.

ISSN: 2610-8224.

Depósito Legal: MO2018000017

República Bolivariana de Venezuela

## **Diversidad cultural para el fortalecimiento de la educación bilingüe en la Escuela Luisa Cáceres de Arismendi, municipio Tucupita**

**Delvalle del Carmen Ruiz Figuera**

Escuela "Luisa Cáceres de Arismendi"

Tucupita, Venezuela

[ruizjuanaida@gmail.com](mailto:ruizjuanaida@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0000-6197-1888>

### **Resumen**

Este ensayo examina cómo la diversidad cultural del pueblo warao puede convertirse en el eje del fortalecimiento de la educación bilingüe en la Escuela Luisa Cáceres de Arismendi, comunidad de Volcán, municipio Tucupita, estado Delta Amacuro. Desde el paradigma sociocrítico y el método de Investigación Acción Participativa Transformadora, con 24 docentes, se diagnosticaron las estrategias didácticas vigentes y se construyó una guía de estrategias bilingües e interculturales sustentada en la etnografía y la pedagogía del territorio. La discusión contrasta lo encontrado con estudios recientes de Venezuela, Ecuador, México y Perú. Se sostiene que el bilingüismo warao-castellano se consolida cuando los saberes del río, la curiara y el moriche se tratan como contenido académico y no como ornamento folclórico, y cuando el docente participa en la producción del material que enseña.

**Palabras clave:** educación intercultural bilingüe, diversidad cultural, lengua warao, pedagogía del territorio, investigación acción participativa transformadora

### **Abstract**

This essay examines how the cultural diversity of the Warao people can become the cornerstone of strengthening bilingual education at the Luisa Cáceres de Arismendi School in the community of Volcán, Tucupita municipality, Delta Amacuro state. Using a socio-critical paradigm and the participatory action research method, 24 teachers were involved in diagnosing current teaching strategies and developing a guide of bilingual and intercultural strategies based on ethnography and territorial pedagogy. The discussion contrasts these findings with recent studies from Venezuela, Ecuador, Mexico, and Peru. It argues that Warao-Spanish bilingualism is consolidated when knowledge of the river, the curiara (a traditional canoe), and the moriche palm is treated as academic content rather than folkloric ornamentation, and when teachers participate in the production of the teaching materials they use.

**Keywords:** intercultural bilingual education, cultural diversity, Warao language, territorial pedagogy, participatory action research

## **Introducción**

La escuela indígena latinoamericana arrastra una paradoja que los textos legales tienden a ocultar: reconoce derechos lingüísticos en el papel mientras el aula continúa funcionando en la lengua de prestigio. Limón Mendoza y Hernández Limonchi (2023) lo documentaron en un municipio totonaco de Puebla, México, donde las garantías constitucionales de educación intercultural se quedaban, a juicio de las autoras, en los marcos normativos y en el discurso. Apenas tres de las 34 escuelas consideradas aplicaban un modelo bilingüe genuino, los libros de texto circulaban únicamente en español y muchas familias desalentaban el uso de la lengua originaria para evitar que los niños fueran discriminados.

Guerra Velásquez (2022) describe una educación intercultural bilingüe que, entre los wayuu y los barí, ha rendido por debajo de lo que sus propósitos de origen prometían, con limitaciones asociadas a la formación docente, al diseño curricular, al presupuesto y a la supervisión. El pueblo warao del Delta del Orinoco, sin embargo, aparece con menos frecuencia en la literatura reciente, y ese vacío resulta llamativo si se considera que la lengua warao convive en Tucupita con una fuerte presión del castellano como idioma de prestigio.

Este ensayo aborda ese vacío desde una experiencia concreta, la de la Escuela Luisa Cáceres de Arismendi, ubicada en la comunidad de Volcán, parroquia Juan Millán. El argumento central es que la diversidad cultural no funciona como un insumo decorativo del currículo, sino como el fundamento epistemológico sobre el cual el bilingüismo warao-castellano puede adquirir sentido pedagógico. Para sostenerlo, el texto describe primero la problemática y el contexto, discute después los referentes teóricos que orientan la lectura, explica el recorrido metodológico y presenta los resultados en diálogo con otras investigaciones latinoamericanas, antes de cerrar con las conclusiones.

## **Problemática y contexto**

La escuela se levanta en una comunidad ribereña cuyo límite norte es la carretera y el río Orinoco, y que comparte vecindad con Campo Florido y Carapal de Guara. El paisaje fluvial condiciona la vida cotidiana de los estudiantes, de sus familias y de los propios docentes, y sin embargo ese paisaje ocupa un lugar marginal en la planificación escolar. La situación de preocupación pedagógica que originó el estudio puede formularse así: las estrategias didácticas con que se aborda la diversidad cultural resultan inadecuadas para fortalecer la educación bilingüe de la institución.

El diagnóstico reflexivo participativo, organizado mediante una matriz de debilidades, oportunidades, fortalezas y amenazas, permitió precisar esa inadecuación. Entre las debilidades internas figuran la falta de material didáctico bilingüe, la emigración de

maestros hacia otros países, la escasa preparación de nuevos docentes que releven a quienes se van, y las dificultades de los estudiantes en lectura, escritura y cálculo. Del lado de las amenazas externas, la propia migración de estudiantes y familias, la presión del castellano como lengua de prestigio frente al warao y las limitaciones económicas para imprimir y reproducir materiales completan un panorama exigente.

El mismo diagnóstico, no obstante, reveló activos que una mirada deficitaria habría pasado por alto. La comunidad vive de acuerdo con su cultura, su religión, su idioma, sus usos y sus costumbres; cuenta con sabios ancestrales de origen warao y criollo; y algunos estudiantes, maestros y representantes hablan el idioma. A ello se suman oportunidades institucionales, como los talleres educativos e informativos del plantel y la formación de docentes indígenas en programas de universidades como la Universidad Nacional Experimental del Magisterio, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y otras casas de estudio.

Esta lectura dialoga con lo que se observa en otros territorios. Cruz Hernández et al. (2024), al trabajar con comunidades otomíes del Estado de México, atribuyeron la fragmentación comunitaria a la pérdida de las creencias y al desuso de la lengua materna, un diagnóstico que apunta a una dependencia mutua entre idioma y cohesión social. Si esa dependencia es correcta, la erosión del warao en las aulas de Volcán no es solo un asunto lingüístico, sino un debilitamiento del tejido que sostiene la vida comunitaria. De ahí que la problemática trascienda la didáctica y exija una respuesta que articule lengua, territorio y conocimiento.

### **Referencias teóricas**

El primer referente es la interculturalidad crítica, que se distingue de la interculturalidad entendida como simple convivencia o intercambio. Oses-Gil et al. (2022) contraponen una educación intercultural funcional al Estado, que ha resultado insuficiente, a una educación intercultural crítica capaz de valorar saberes locales no occidentales y de reconocer múltiples epistemologías, en lugar de reproducir la hegemonía del conocimiento científico occidental. Wences Simón (2021), al revisar los aportes de Walsh, Fornet-Betancourt y Tubino, añade una condición exigente: el diálogo intercultural solo es simétrico si se hace cargo de las estructuras de dominación existentes, se mantiene abierto a la diversidad epistémica de los participantes y se somete también a la autocrítica de quienes lo proponen.

Estas condiciones tienen consecuencias prácticas para la escuela. Quichimbo Saquichagua et al. (2023), al estudiar la aplicación del modelo de educación intercultural bilingüe de Ecuador con 20 docentes de distintas provincias, encontraron prácticas contextualizadas valiosas, como los calendarios vivenciales y las cartillas de saberes ancestrales, pero también una concepción limitada de la interculturalidad entre los maestros, quienes tendían a verla en términos étnicos y no críticos. El hallazgo advierte contra una trampa frecuente: celebrar la cultura indígena sin cuestionar la jerarquía que sigue ubicando a la lengua nacional y al saber escolar estándar en el centro.

El segundo referente es la pedagogía del territorio, entendida aquí como la decisión de tratar la geografía, la biodiversidad y las prácticas locales como texto principal de estudio y no como complemento de una clase concebida en otra parte. La investigación de Reyes Huamán (2024) sobre escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi, en Perú, resulta útil por su mirada sobre la profundidad: el autor señala que abunda la literatura sobre las actitudes docentes hacia el saber indígena, pero escasean los estudios que examinan hasta qué punto ese saber ingresa realmente a la planificación curricular. Su análisis documental de las unidades didácticas muestra avances hacia abordajes más sistemáticos y un diálogo entre sabiduría indígena y conocimiento científico.

La dimensión comunitaria de esa pedagogía aparece con claridad en el trabajo de Sánchez García (2025), una etnografía realizada en una escuela primaria indígena de Oaxaca. Frente a una lengua zapoteca sin sistema de escritura normalizado, los docentes y los estudiantes elaboraron alfabetos propios, indagaron vocabulario en la comunidad y recurrieron a herramientas digitales colaborativas ante la escasez de materiales. La lección que se desprende es que la escasez de recursos no impide la producción pedagógica cuando la comunidad es reconocida como fuente de conocimiento lingüístico.

El tercer referente es la concepción del bilingüismo. En el marco de este estudio, el bilingüismo escolar no se reduce a un ejercicio de traducción, sino que supone el desarrollo de competencias en dos sistemas de pensamiento. Quichimbo Saquichagua (2022), desde narrativas de docentes interculturales bilingües ecuatorianos, subraya la necesidad de un aprendizaje integral de las lenguas en contextos multilingües que combine el saber ancestral con la pedagogía contemporánea y que atienda la expresión oral y escrita dentro de su entorno sociocultural. Esa idea sostiene la apuesta de esta investigación por un warao que no sea solo lengua de saludo o de ocasión, sino lengua en la que se razona sobre el río, la siembra o el tejido.

Estos referentes se amparan, en el plano normativo venezolano, en el reconocimiento constitucional de los idiomas indígenas para los pueblos originarios y en la Ley de Idiomas Indígenas, cuyos artículos fueron objeto de debate con los docentes durante la fase de sensibilización. La norma, con todo, no basta por sí sola, como lo muestran los casos mexicano y venezolano ya mencionados.

## **Metodología**

La investigación se inscribió en el enfoque cualitativo, bajo el paradigma sociocrítico. Esta elección responde a una convicción epistemológica: si el problema nace de una relación desigual entre lenguas y saberes, su estudio no puede limitarse a describirlo desde afuera, sino que debe involucrar a quienes lo viven en su transformación. Guerra Salaya (2024) recurrió a una combinación equivalente, enfoque sociocrítico y humanista con Investigación Acción Participativa Transformadora, para trabajar la formación continua de seis docentes

de primaria en una escuela de Upata, estado Bolívar, mediante entrevistas, talleres e intercambio de experiencias.

El método fue la Investigación Acción Participativa Transformadora, que parte de la tradición freireana y de la investigación acción participativa latinoamericana. Su rasgo distintivo es que los docentes dejan de ser informantes para convertirse en coinvestigadores de su propia práctica. Guerra Velásquez (2023) empleó una lógica cercana al combinar revisión documental con investigación acción participativa para diseñar, junto con la comunidad wayuu, un modelo pedagógico colectivo que fortaleciera la dignidad étnica de los estudiantes.

La población estuvo constituida por los 24 docentes de la escuela, y los sujetos de transformación fueron esos mismos docentes. Para el trabajo de campo se utilizaron la observación participante y los círculos de habla y reflexión, una técnica que respeta la oralidad como forma legítima de producción de conocimiento. El registro se llevó en diarios de campo bilingües. La experiencia siguió cuatro momentos: un diagnóstico reflexivo participativo, la revisión de referentes teóricos, prácticos y jurídicos, la construcción y ejecución de una propuesta transformadora, y una valoración final de lo aprendido.

Conviene reconocer los límites del diseño. Se trata de un estudio de caso en una sola institución, de modo que sus resultados describen una realidad situada y no pretenden generalizarse. Su valor reside en la transferibilidad de los procedimientos y en la profundidad con que se documentó el proceso.

## **Resultados y discusión**

El primer resultado fue de naturaleza diagnóstica. Los círculos de habla permitieron que los propios docentes nombraran lo que la matriz había sugerido: que el warao estaba presente en la comunidad pero ausente de la planificación, y que el castellano operaba como lengua de instrucción casi exclusiva. Este hallazgo guarda estrecha relación con lo observado en Huehuetla, donde el predominio del español en los textos y en la práctica escolar convivía con el desaliento familiar hacia la lengua originaria (Limón Mendoza y Hernández Limonchi, 2023). En ambos casos, la escuela funciona como un mecanismo que, sin proponérselo, enseña que la lengua propia no sirve para aprender.

El segundo resultado fue la construcción de la Guía de Estrategias Didácticas Bilingües e Interculturales, fundamentada en la etn-cartografía y la pedagogía del territorio, destinada en su diseño inicial al docente de quinto grado. La guía se organizó en cinco estrategias articuladas. La primera, de sensibilización y unificación de criterios, consistió en debatir el marco legal sobre idiomas indígenas y la importancia de enseñar en warao y no solo sobre el castellano. La segunda, de etn-cartografía, llevó a los docentes a recorrer Volcán para identificar elementos naturales, como el moriche, la fauna y los caños, y a registrar sus nombres en ambos idiomas. La tercera fue un taller de producción de textos del que

surgieron cuentos, adivinanzas y problemas matemáticos basados en la pesca y el tejido. La cuarta, denominada el Aula del Río, planteó clases de ciencias y matemáticas con el warao como lengua de instrucción y el castellano como lengua de relación. La quinta fue una asamblea de sistematización para valorar los logros lingüísticos de los niños y la actitud de los docentes.

Varias decisiones de ese plan encuentran respaldo comparado. La cartografía del río y el registro bilingüe de nombres comparten lógica con el trabajo de vocabulario comunitario que Sánchez García (2025) describe en Oaxaca, donde la indagación en la comunidad suplió la ausencia de un sistema de escritura estandarizado. Los problemas matemáticos sobre pesca y tejido, por su parte, recuerdan a los calendarios vivenciales y las cartillas de saberes ancestrales que Quichimbo Saquichagua et al. (2023) hallaron en aulas ecuatorianas. La diferencia está en el punto de partida: aquí el material no se importó de un modelo nacional, sino que lo produjeron los docentes con sus propios saberes, lo cual atiende la observación de Reyes Huamán (2024) sobre la necesidad de que el conocimiento indígena llegue a la planificación y no se quede en la declaración de intenciones.

El tercer resultado concierne al aprendizaje de la experiencia. La investigadora reporta que el río, la curiara y el idioma warao recuperaron su condición de categorías con valor académico, y que el fortalecimiento lingüístico se comprendió como un acto de soberanía cognitiva más que como un ejercicio de traducción. Reporta, además, que la escuela dejó de percibirse como un ente ajeno a la comunidad de Volcán, y que los círculos de habla y los diarios de campo bilingües demostraron ser instrumentos horizontales, respetuosos de la oralidad. Este último punto engarza con la exigencia de simetría planteada por Wences Simón (2021): un diálogo de saberes requiere procedimientos que no reproduzcan la jerarquía entre quien sabe por escrito y quien sabe por tradición oral.

Una discusión honesta debe, sin embargo, señalar tensiones. La primera es el riesgo de folclorización. Si el moriche y la curiara se incorporan como motivos de ilustración sin modificar los criterios de evaluación ni la lengua de instrucción, la propuesta caería en el supuesto que Oses-Gil et al. (2022) critican en la interculturalidad funcional. La decisión de usar el warao como lengua de instrucción en ciencias y matemáticas busca precisamente evitar esa deriva, aunque su alcance real dependerá de que los 24 docentes dominen el idioma en un registro académico, algo que el diagnóstico no permite dar por sentado, puesto que solo algunos de ellos lo hablan.

La segunda tensión es la sostenibilidad. La emigración de maestros, identificada como debilidad y como amenaza, compromete la continuidad de cualquier formación basada en equipos docentes estables, y las limitaciones económicas para reproducir la guía restringen su circulación. Guerra Velásquez (2022) ya había señalado la formación insuficiente, las carencias curriculares y las restricciones presupuestarias como obstáculos de la educación intercultural bilingüe venezolana, de modo que el caso de Volcán confirma un patrón más amplio y no una anomalía local.

La tercera tensión tiene que ver con la evidencia. Los resultados disponibles describen cambios en la actitud docente, en la planificación y en la comprensión del bilingüismo, pero no incluyen mediciones del desempeño lingüístico de los estudiantes. Esa limitación no invalida el aporte, porque la investigación acción prioriza la transformación de la práctica, pero obliga a presentar las conclusiones como evidencia de proceso. Una etapa posterior debería documentar sistemáticamente el aprendizaje infantil en warao y en castellano. La ruta de Guerra Velásquez (2023), que evalúa una comunidad de aprendizaje extracurricular wayuu como complemento de la escuela, sugiere además que la comunidad adulta puede ampliar el alcance de lo que el aula logra por sí sola.

Finalmente, el estudio ofrece un contrapunto a los diagnósticos más pesimistas. Mientras Cruz Hernández et al. (2024) muestran cómo la pérdida de la lengua materna acompaña la fragmentación comunitaria, la experiencia de Volcán sugiere que el proceso inverso es posible: cuando la escuela convierte la lengua y el territorio en objeto legítimo de enseñanza, la comunidad recupera un papel activo en la educación de sus niños. Es una hipótesis que merece contrastación con estudios longitudinales.

## **Conclusiones**

El análisis permite sostener que la diversidad cultural fortalece la educación bilingüe de la Escuela Luisa Cáceres de Arismendi cuando se asume como fundamento epistemológico y no como adorno curricular. El entorno fluvial del Delta Amacuro, con su río, sus caños, su curiara y su ciclo del moriche, funciona como un sistema de conocimiento del que es posible derivar contenidos de ciencias, matemáticas y lengua, siempre que el docente cuente con herramientas para traducir ese saber en planificación.

En segundo lugar, la Investigación Acción Participativa Transformadora resultó coherente con el problema. Al convertir a los docentes en productores de la guía y no en simples receptores, el proceso desplazó la idea de que el saber pedagógico se importa y reforzó la idea de que se construye en comunidad. Los círculos de habla y los diarios de campo bilingües se muestran como instrumentos metodológicamente apropiados para contextos donde la oralidad es una forma central de transmisión cultural.

En tercer lugar, la comparación con investigaciones de Ecuador, México, Perú y otras regiones de Venezuela indica que las dificultades de Volcán, es decir, la brecha entre norma y práctica, la escasez de material bilingüe, la presión de la lengua dominante y la inestabilidad de las plantillas docentes, forman parte de un patrón regional. Esa convergencia refuerza el valor de las soluciones que nacen de la producción local de materiales y del trabajo comunitario con la lengua.

Persisten, no obstante, tareas pendientes: evaluar el desempeño lingüístico de los estudiantes, consolidar la competencia académica en warao entre los propios docentes, asegurar la reproducción de la guía y extender la experiencia a otros grados y otras escuelas

del municipio Tucupita. Mientras esas tareas se atiendan, la experiencia de Volcán queda como un precedente útil para quienes procuran que el bilingüismo warao-castellano deje de ser un derecho declarado y pase a ser una práctica cotidiana de aula.

## Referencias

- Cruz Hernández, J. L., Corral Monroy, M. M., y Bravo Moreno, J. (2024). Recuperación de prácticas comunitarias indígenas. Apuntes para una pedagogía decolonial en el marco de la Nueva Escuela Mexicana. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9709462>
- Guerra Salaya, M. J. (2024). La formación docente y su actualización continua una estrategia para mejorar el desempeño profesional en la Escuela Francisco de Miranda. *Orinoco. Pensamiento y Praxis*, 14(3). <https://revistaorinocopyp.org.ve/index.php/home/article/download/29/39/112>
- Guerra Velásquez, J. (2022). Praxis de la educación intercultural bilingüe en las etnias barí y wayuu. *Dialógica Revista Multidisciplinaria*, 19(2), 88-113. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/2159>
- Guerra Velásquez, J. (2023). Comunidades de aprendizaje como alternativas en la educación intercultural bilingüe wayuu. *Entretextos*, 32. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7882273>
- Limón Mendoza, E., y Hernández Limonchi, M. P. (2023). La educación bilingüe e intercultural en un pueblo totonaco. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), 157-181. <https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.571>
- Oses-Gil, A., Cabeza-Herrera, O. J., Flórez-Pabón, C. E., y Botero-Urquijo, D. A. (2022). Educación intercultural crítica: una alternativa para la construcción del posconflicto colombiano. *Análisis*, 54(101). <https://doi.org/10.15332/21459169.7579>
- Quichimbo Saquichagua, F. F. (2022). Revitalización de lenguas nativas: reflexiones a partir de las narraciones de algunos docentes interculturales bilingües. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 18, 65-79. <https://doi.org/10.37135/chk.002.18.04>
- Quichimbo Saquichagua, F. F., Cabrera Mogrovejo, T. P., Arichabala Castro, J. A., y Verdugo Guamán, M. E. (2023). Proceso metodológico del modelo de educación intercultural bilingüe en el Ecuador: construcción del diálogo de saberes, la interculturalidad y la diversidad. *Chakiñan, Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 20, 178-195. <https://doi.org/10.37135/chk.002.20.10>
- Reyes Huamán, J. E. (2024). Niveles de incorporación de los saberes indígenas en la planificación curricular de las escuelas interculturales bilingües de Cañaris-Incahuasi. *Revista Dialógica Intercultural*, 3, 23-53. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13152366>
- Sánchez García, L. (2025). Procesos de enseñanza aprendizaje en la materia de lengua indígena de educación primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 55(1), 339-370. <https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.667>

Wences Simón, M. I. (2021). Interculturalidad crítica y decolonialidad epistémica. Propuestas desde el pensamiento latinoamericano para un diálogo simétrico. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 9(1), 152-165. <https://doi.org/10.17502/Ry laUBV>.

#### Síntesis curricular

Profesor en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Pedagógico Rural "El Macaro", 2008. Especialista en Educación Indígena, Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson ", 2023. Estudios en proceso: Maestría en Educación Indígena, Tucupita, estado Delta Amacuro. Actualmente Docente Jubilada, 2026.