

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ÉTICA
PEDAGÓGICA QUE SUBYACE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**
Tesis Doctoral para optar al Grado de Doctor en Educación

Autora

Msc. Belkis Valecillos

Tutora

Dra. Meuris Basabe

Rubio, Septiembre de 2014

AGRADECIMIENTO

Gracias a ti mi Dios omnipotente y omnipresente, por darme constancia y perseverancia, demostrándome que la fe en ti es la plena convicción que lo justo siempre sucederá.

Mi máximo agradecimiento lo expreso a mis adorados Padres Arturo Valecillos y María Ángela Rosa, por enseñarme simplemente a ser feliz y hacer de mi lo que soy; los adoro...

A mis hijos Anderson, Deiyalí, Dilieth y Daileth, quienes son mis grandes tesoros y el motivo de aspirar ser cada día mejor madre y amiga; los amo hijos.

A mis hermanos José Rafael, Arturo José, Jesús Alfredo, Víctor y en especial a mis hermanas; quienes me han demostrado que la unidad familiar es el valor más importante en nosotros.

A Lizandro Lujano, con quien he compartido gran parte de mi vida en familia y quien me ha apoyado incondicionalmente en todos mis logros. Gracias por tu amor.

A mis queridísimos sobrinos: Angely, Nathali, Stefany, José Rafael, Arturo, José Enrique, Jonathan, Francisco, Rosangela, Yaurimar, Nohely, Betania, Saúl, Samuel, Juan Diego y Guadalupe Valentina, fuente de alegrías e inocencia. Sus sonrisas iluminan mi vida

A los integrantes de la Línea de Investigación CEDIEPO-U.N.E.S.R, quiero expresar mi más profundo agradecimiento a ustedes, de quienes he aprendido y por los que he aprendido, muy especialmente a mi tutora Dra. Meuris Basabe y jurado Dra. Silvia Vivanco, quienes a través de su constancia me han orientado e impulsado a culminar esta investigación y en quienes he encontrado una sincera amistad.

Un especial agradecimiento quiero expresar a mis amigas y amigos, compañeros de trabajo: Nidia, Luz Marina y Chardy, con quienes ha sido todo un disfrute compartir estos estudios; y a mis compañeros de estudios doctorales en especial a María Auxiliadora, Lourdes, Ada, Ninoska Ortiz, Judih y José Ramon.

DEDICATORIA

Siempre tengan presente que: la piel se arruga, el pelo se vuelve blanco, los días se convierten en años... Pero lo importante no cambia; TU FUERZA Y TU CONVICCIÓN no tiene edad. TU ESPÍRITU es el plumero de cualquier tela de araña. DETRÁS DE CADA LINEA DE LLEGADA, HAY UNA LÍNEA DE PARTIDA, DETRÁS DE CADA LOGRO, HAY OTRO DESAFÍO. Mientras estés vivo, siéntete vivo. Si extrañas lo que hacías, vuelve a hacerlo. No vivas de fotos amarillas... Sigue aunque todos esperen que abandones. No dejes que se oxide el hierro que hay en ti. Haz que en vez de lástima, te tengan respeto. Cuando por los años no puedas correr, trota. Cuando no puedas trotar, camina. Cuando no puedas caminar, usa el bastón.

PERO NUNCA TE DETENGAS

Madre Teresa de Calcuta

INDICE GENERAL

	pp.
LISTA DE CUADROS	vi
LISTA DE GRÁFICOS	vii
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	09
CAPÍTULO I: EL PROBLEMA	
Situación Problemática.....	12
Propósitos de la Investigación.....	29
Propósito General.....	29
Propósito Específicos.....	29
Relevancia de la Investigación.....	30
CAPITULO II: MARCO REFERENCIAL	
Antecedentes de la Investigación.....	33
Teoría crítica.....	37
Teoría de las Representaciones Sociales.....	43
Condiciones de emergencia de una Representación Social.....	48
Dimensiones de la Representación Social.....	49
Dinámica de una Representación.....	50
La pedagogía de la liberación.....	51
Educación Bancaria. Educación liberadora.....	51
Educación.....	53
Consideraciones generales en cuanto a las políticas públicas educativas...	56
La práctica pedagógica.....	60
La ética.....	64
La ética desde la visión de Maturana.....	66
CAPITULO III: RECORRIDO METODOLÓGICO	
Enfoque metodológico.....	69
El método etnográfico.....	70
Técnica e instrumentos.....	72
Proceso de investigación.....	74
Selección de informantes.....	75
Las técnicas de recolección de información.....	76
Análisis e interpretación de datos cualitativos.....	77
Reducción de datos.....	78
La organización y presentación de datos.....	78
Interpretación y verificación de conclusiones.....	79
Sistematización y teorización.....	81

Transcripción de la información.....	82
CAPITULO IV: ESPACIO ESCOLAR Y COMUNITARIO	
El escenario escolar.....	84
El escenario comunitario.....	88
El aula de clases.....	91
CAPÍTULO V: FLUJO INTERACTIVO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ÉTICA DOCENTE	
Elementos que interactúan en el proceso representacional de la ética docente en la práctica pedagógica.....	98
Interacción de la Representación Social de la ética pedagógica.....	105
CAPÍTULO VI PROPUESTA RECONSTRUCTIVA DE UNA ETICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EMANCIPADOR A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SUBYACE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA	
Sustento teórico de la propuesta.....	118
Contexto Socio educativo.....	119
Actores de la propuesta.....	120
Descripción de la propuesta.....	120
La práctica docente como una forma de promover el crecimiento y bienestar.....	122
Fomentar una pedagogía de reflexión y producción.....	124
Diálogo coherente para la producción e implementación de soluciones...	125
Representaciones sociales a partir de la interacciones pedagógicas.....	126
Ética emancipadora y reflexiva.....	127
VII REFLEXIONES INTEGRADORAS	130
REFERENCIAS	133
ANEXOS	
A. A.1 Matriz de Registro de campo.....	141
A.2 Matriz de Registro de campo.....	142
A.3 Matriz de Registro de campo.....	143
A.4 Matriz de Registro de campo.....	144
A.5 Matriz de Registro de campo.....	146
A.6 Matriz de Registro de campo.....	147
B. Entrevista.....	149
CURRICULUM VITAE	152

LISTA DE CUADROS

	pp.
1. Representaciones sociales de la ética pedagógica en la práctica educativa.....	104
2. Matriz de análisis de los elementos de las Representaciones Sociales...	106
3. Matriz de Análisis de la ética y las Representaciones Sociales.....	114
4. Matriz de análisis integral.....	117

LISTA DE GRÁFICOS

	pp.
1. Organización del espacio en el aula (2do. B)	92
2. Organización del espacio en el aula (5to.A)	92
3. Organización del espacio en el aula (6to.A)	93
4. Organización del espacio para el trabajo en grupo (6to. "A")	93
5. Ética pedagógica del Docente Emancipador	121

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ÉTICA PEDAGÓGICA
QUE SUBYACE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA**

Autora: Belkis Valecillos

Tutora: Meuris Basabe

Fecha: Septiembre 2014

RESUMEN

El propósito de esta investigación consistió en Construir aspectos teóricos – prácticos de la ética pedagógica a partir de las Representaciones Sociales en la E.P.V. Bolivariana “Agua Clara”, teóricamente se fundamenta bajo el enfoque de la teoría crítica de Habermas (1988), la pedagogía liberadora de Paulo Freire (1970), la práctica docente de Carr y Kemmis (1988), la ética desde la visión de Maturana (1994), las Representaciones Sociales de Moscovici (1963) y el Currículo Nacional Bolivariano (2013). La naturaleza del estudio participará de las visiones, acciones y actitudes de los docentes directamente desde su práctica pedagógica, por tanto metodológicamente se concibe en el Paradigma interpretativo, tipo cualitativo, transitando con el método etnográfico. Como técnicas se emplearon la observación participante, no participante, la entrevista y conversaciones informales a los actores conformado por los docentes con sus respectivos alumnos dentro del ámbito educativo de la Escuela Bolivariana Pre-vocacional “Agua Clara”, del municipio Valera del Estado Trujillo, de donde se convive diariamente como parte integrante de ese recinto escolar. El análisis de los resultados se llevó a cabo por medio de la categorización, codificación y análisis de contenido, mediante el modelo de Miles y Huberman (1984) en Ruque (2007). La interpretación de la información permitió organizar los eventos en matrices de análisis que originaron categorías y elementos teóricos-prácticos hacia una propuesta reconstruccionista de una ética pedagógica del docente emancipador a partir de las Representaciones Sociales (RS) subyacentes en la práctica educativa. El abordaje de la propuesta constituye una unidad de síntesis teórico-práctica, donde sus elementos conforman una integración dialéctica, sobre la base de un accionar reflexivo pedagógico de la experiencia con lo teórico, que permitió comprender la complejidad de las interacciones escolares, desde una mirada subjetiva y cualitativa.

Descriptores: Representaciones Sociales, ética pedagógica, práctica educativa, pedagogía liberadora.

INTRODUCCIÓN

Hoy en día el conocimiento ha alcanzado un protagonismo grandioso en los diferentes ámbitos del quehacer humano, lo que ha suscitado un proceso de transformaciones vertiginosas en el campo del saber, hacer, sentir, interactuar y conocer social. En este sentido, el mundo del conocimiento se presenta cada vez más complejo y dinámico a los ojos de cualquier investigador que quiera abordarlo y aprehenderlo, de manera que se debe hacer desde distintas perspectivas o miradas epistemológicas, siendo una de ellas el planteamiento de la psicología social, en donde toman vigencia los procesos cognitivos y sociales (cognición social).

La Sociología del conocimiento, desde el la perspectiva del interaccionismo simbólico afirma que el significado del mundo social no es inherente a la cosa en si misma sino a las distintas interpretaciones que los seres humanos le damos al mundo, del cual formamos parte. Por consiguiente, los intercambios sociales que los seres humanos establecen con el mundo social están impregnados de simbologías mentales, que a su vez se encuentran arraigado en la cultura, costumbres y contexto histórico, de cada uno de los sujetos que interactúa.

De igual manera, el planteamiento crítico y por ende, el de la pedagogía crítica entienden el conocimiento como construcción social, donde los sujetos que participan aprenden en colectivo, a través de un diálogo reflexivo donde cada uno contribuye desde la diversidad de su entorno sociocultural en la construcción y cambio de su realidad. Dentro de esta perspectiva de simbologías, construcción y cambio social, reviste una particular relevancia las representaciones sociales como una epistemología del sentido común, donde se pone de manifiesto la importancia de la interacción social basado en un conjunto de significados que las personas le otorgan a la misma, al igual que la conexión entre el pensamiento y la acción social.

El conocimiento es social porque tiene su origen por un lado, en la interacción o intercambios entre los sujetos. Y por el otro lado, porque los sujetos construyen y reconstruyen su realidad y al hacerlo se reconstruyen a sí mismos; y en esta dinámica juega un papel importante, los símbolos, las imágenes y los significados de las

interacciones de los sujetos sociales. Desde ésta perspectiva de construcción a través de imágenes, símbolos y percepciones sociales merece especial atención, la práctica pedagógica que realizan los docentes y estudiantes durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en los espacios escolares, lugar por excelencia en la manifestación de comportamientos, costumbres, creencias, valores y principios éticos; tanto de docentes como de los alumnos.

La práctica pedagógica no está limitada a la simple relación de diálogo entre el docente, el alumno y el conocimiento planificado, ella comporta una interacción humana más compleja y dinámica de socialización, de convivencia y construcción de aprendizajes. En ella se manifiestan diversidad de comportamientos, sentimientos y acciones humanas que son susceptibles de análisis para descubrir como lo comprenden y comparten los actores educativos.

De acuerdo a Maturana (1994), la ética tiene sentido en las actuaciones que le dan legitimidad al otro como ser que convive en el mismo espacio social, y es en ese espacio donde se manifiesta las preocupaciones éticas fundamentadas en el amor. Desde este punto de vista, la práctica pedagógica debe ser entendida como un espacio de convivencia social, donde se expresa sentimientos de amor entre los actores que participan, y es en esa convivencia amorosa, es donde tiene lugar lo ético, por consiguiente el maestro debe estar consciente de las consecuencias de las acciones que allí se realizan, sometiéndola conjuntamente con sus alumnos a permanentes procesos reflexivos que comportarían procesos de construcción de aprendizajes y de transformación en la interacción pedagógica.

Desde esta perspectiva, una enorme responsabilidad pesa sobre los hombros de los educadores como guía y líderes del proceso de aprendizaje. Ellos son responsables de sus palabras, del tono con que las dicen; de sus silencios, de sus gestos, de los contenidos de sus enseñanzas, de las experiencias en las que hacen participar a los educandos, de los ejemplos que dan con su propia conducta, de su vida pública. Por lo tanto, el docente debe ser consciente de sus acciones y preocuparse de las consecuencias que ellas pueden ocasionar sobre las actuaciones de sus alumnos.

Por todo lo expuesto, el propósito general de la investigación es construir aspectos teóricos-prácticos de las representaciones sociales de la ética del docente desde la práctica pedagógica. El estudio está circunscrito al ámbito de la educación primaria, específicamente en la Escuela Bolivariana Pre vocacional Agua Clara, ubicada en el sector Agua Clara y Carmania en la vía Valera Mendoza Fría, del municipio Valera Estado Trujillo. La forma como los actores educativos comparten e interpretan el entorno social pedagógico, es decir sus representaciones sociales sobre las acciones, los sentimientos, acontecimientos compartidos en la convivencia escolar, es donde radica la importancia del estudio que se presenta.

Sobre la base de lo expuesto, se estructura el presente trabajo de investigación en siete (7) capítulos, a saber: En el primer capítulo, se contextualiza y presenta la situación problemática, como un acercamiento al área de estudio. Seguidamente, en el capítulo II se presenta un marco teórico referencial de la investigación, basado en los planteamientos sociales y de la pedagogía crítica de autores como Habermas, Paulo Freire, la práctica docente de Carr y Kemmis, la ética desde la visión de Maturana, las Representaciones Sociales de Moscovici y el currículo educativo bolivariano. En el capítulo III se hace referencia del camino metodológico que orienta la investigación, la cual se inscribe en el Paradigma Interpretativo de tipo cualitativo, a través del método etnográfico, con un diseño sistemático de análisis de documentos y entrevistas como técnica de recolección de información, utilizando para su análisis el modelo de Miles y Huberman en Rusque (2007).

En el capítulo IV se presenta el Espacio Escolar y Comunitario, haciendo una interpretación del escenario escolar y el aula de clases como entorno social de interacción. Como capítulo V se interpreta el Flujo interactivo de dinámica de las Representaciones Sociales de la ética del docente, además se presentan los elementos que interactúan en el proceso representacional de la ética develada en la práctica pedagógica. En el Capítulo VI se presenta la propuesta reconstructiva de una ética pedagógica del docente emancipador a partir de las representaciones sociales emergidas en la práctica pedagógica. Y para finalizar en el Capítulo VII se exponen las reflexiones integradoras del estudio.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Situación problemática

El entramado que constituye la educación, los saberes y las prácticas educativas se hace cada vez más complejo y cambiante a los ojos de cualquier investigador educativo. Los espacios para la discusión y la preocupación pedagógica han aumentado a la vez que se han parcelado y especializado; en este sentido, es importante destacar que la pedagogía ha sido redescubierta y es reconocida como un saber para las revisiones y realizaciones de la cotidianidad del docente.

La sociedad vive un cambio de época, en particular por los hechos de quiebre que ha ocasionado en parte la sociedad informacional, cuyos efectos sobresalientes es el dinamismo y la versatilidad que impactan en el mundo en general, y por supuesto en la educación. Asimismo, el campo educativo viene atravesando un debate interno orientado a superar el enfoque tradicional y el técnico que parece persistir en el aprendizaje, dificultando la formación de un docente autónomo y sensible al contexto socio histórico. Se parte del supuesto de que los problemas para el cambio y las transformaciones no se pueden entender sin sus actores y los niveles de conocimiento que representan. Estas representaciones permiten comprender cómo se comparten o rechazan nuevas propuestas pedagógicas, discursos y teorías.

Por consiguiente, requiere el fortalecimiento de un discurso filosófico-educativo de carácter crítico que evite las acomodaciones simplistas tanto con los sectarismos basados en verdades universales y únicas, como son las adaptaciones pragmáticas a los hechos, como si éstos se hubieran vuelto inmutables. También, en el fondo del método educativo de Freire (1970) existe un concepto humanista que debe su origen a la preocupación marxista por el desarrollo de la conciencia individual y por la alienación en la sociedad moderna. Para el autor, conocer el

mundo objetivo es empezar a conocerse a sí mismo, por lo tanto el aprendizaje debe tener un sentido que esté estrechamente relacionado con el proceso vital del individuo.

Por su parte, McLaren (1984) señala que la nueva sociología de la educación o una teoría crítica de la educación, es definida como una teoría radical que ha emergido en los últimos quince años, la cual examina a las escuelas tanto en su medio histórico como por ser parte de la hechura social y política que caracteriza a la sociedad dominante. La pedagogía crítica opone varios argumentos importantes al análisis positivista, ahistórico y despolitizado empleado tanto por los críticos liberales como por los conservadores, un análisis demasiado visible en los programas de entrenamiento en nuestros colegios de educación. Fundamentalmente preocupados por el centralismo de la política y el poder en nuestra comprensión del funcionamiento de las instituciones escolares, además los teóricos críticos han realizado estudios centrados en la economía política de la escuela, el estado y la educación, la presentación de los textos y la construcción de la subjetividad del estudiante.

Los teóricos críticos sostienen, que los maestros deben comprender el papel que asume la escuela al unir el conocimiento con el poder, para aprovechar ese papel en el desarrollo de ciudadanos críticos y activos, así como también, ven a la escuela como una forma de política cultural; la escuela siempre representa una introducción, una preparación, y una legitimación de formas particulares de vida social. La naturaleza dialéctica de la teoría crítica habilita al investigador de la educación para ver a la escuela no simplemente como un lugar de adoctrinamiento o socialización o como un sitio de instrucción, sino también como un terreno cultural que promueve la afirmación del estudiante y su auto transformación.

Pues bien, la pedagogía crítica se funda en la convicción de que para la escuela es una prioridad ética dar poder al sujeto y a la sociedad sobre el dominio de habilidades técnicas, que están primordialmente atadas a la lógica del mercado de

trabajo (aunque debería resaltarse que el desarrollo de habilidades ciertamente es importante). La preocupación por la dimensión moral de la educación ha llevado a los académicos críticos a emprender una reconstrucción socialmente crítica de lo que significa ser escolarizado. Destacan que cualquier práctica pedagógica genuina exige un compromiso con la transformación social en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, lo que por necesidad implica una opción preferencial por el pobre y por la eliminación de las condiciones que permiten el sufrimiento humano. Tales teóricos impugnan el hincapié que la democracia liberal hace en el individualismo y la autonomía respecto de las necesidades de los demás.

Desde luego, la Constituyente Educativa (1999), puso de manifiesto la necesidad de cambios en el Sistema Educativo venezolano, y con la aprobación de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), se reafirmó esa necesidad de transformaciones profundas en la sociedad venezolana. En ella se establece como fin supremo del Estado, refundar la República, para lo cual se requiere de la formación de un nuevo ciudadano, un ser con conciencia social, formado para la libertad, para la cooperación, la solidaridad, la convivencia, la unidad y la integración, valores contenidos en el preámbulo de la Carta Magna. Ese nuevo ser es el que se pretende formar a partir de la complementación y aprobación del diseño curricular propuesto por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), desde finales del año 2007.

En este sentido, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011) implementa las líneas estratégicas curriculares en el marco del proceso curricular venezolano señalan que, la educación es un proceso para la transformación social. Desde el enfoque geo histórico el espacio es concebido como creación de los seres humanos, quienes se organizan en sociedad, y están ceñidos a condiciones históricas concretas. Las ciencias sociales desde esta perspectiva, contribuyen a esclarecer y establecer marcos de planificación estratégica para superar el carácter colonial de la dominación capitalista y el desarrollo desigual de los pueblos y comunidades. Su uso parte de concretar la nueva subjetividad en materia de transformación de las

instituciones y de las personas, desde una ética apegada a los valores del Preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

Desde esta orientación constitucional una de las bases originarias y endógenas, están en el pensamiento político y educativo de Simón Bolívar y Simón Rodríguez proyectado desde el preámbulo constitucional para guiar los fines de la educación venezolana: formar ciudadanos y ciudadanas de manera integral, con actitudes y valores para vivir en democracia, participativos, protagónicos, con valores y virtudes hacia la libertad, independencia, paz, bien común, integridad territorial, la convivencia, consciente de su interdependencia con la naturaleza, sus elementos y con todas sus formas de vida, de nuestras riquezas multiétnicas y culturales, con actitudes hacia el desarrollo científico y a la independencia tecnológica. Transformar nuestra historia en experiencia. Hacer del pasado y del presente, el futuro posible, como elemento vivo y actuante en la construcción de la realidad social.

A todo esto, el Proyecto de Ley Orgánica de Educación Bolivariana (2009) señala que el Sistema Educativo Bolivariano se fundamenta en los principios rectores de la educación, plasmados en la constitución de la República Bolivariana de Venezuela, en la presente Ley, en los preceptos del Estado Docente y la República Escolar Bolivariana. Es un conjunto orgánico, sistemático, estructurado que se orienta en los postulados de unidad, corresponsabilidad, interdependencia, flexibilidad e integra políticas y servicios que garanticen el proceso educativo y la formación permanente de la persona, respetando la diversidad étnica y cultural, atendiendo a las necesidades y potencialidad local, regional y nacional.

De igual manera, el Estado ejerce a través del Ministerio del Poder Popular para la Educación (ob.cit.) el carácter Rector de la Educación Bolivariana y la asume como función indeclinable y de máximo interés en el Sistema Educativo Bolivariano en todos sus niveles y modalidades como un continuo humano, con el propósito de garantizar, con la participación de la familia y la sociedad, la formación integral del nuevo republicano y nueva republicana en una sociedad humanista, democrática,

multiétnica, pluricultural y plurilingüe, respetuoso de los derechos humanos, dentro de los principios de soberanía, trabajo liberador, solidaridad, libertad, justicia y paz, como instrumento para la formación del conocimiento científico, tecnológico y cultural, en el marco de los valores de la ética, el desarrollo endógeno sustentable, la integración latinoamericana, caribeña y universal de cooperación entre las Naciones.

De manera que, la Educación Primaria tiene su base filosófica en la doctrina de Simón Bolívar, el Libertador y las corrientes de pensamiento humanista social, para promover una atención educativa integral y de calidad para el aprendizaje, el saber y el desarrollo humano tomando en consideración las características biopsicosociales de cada persona, a fin de garantizar una formación integral e intercultural bilingüe en el marco de la integración escuela – familia – comunidad, abriendo espacios que permitan desarrollar aptitudes científicas, técnicas, humanísticas y artísticas para la participación responsable y protagónica en una sociedad democrática.

En consecuencia, el currículo está centrado en procesos, es el medio para lograr los fines educativos contemplados en la Ley Orgánica de Educación, (2009). El cual pretende estructurarse orientada hacia una visión crítica y humanista de la educación, dentro de los procesos de la acción-reflexión acción permanente en y para la práctica pedagógica. El currículo es una unidad compleja que metodológicamente apunta a lo interdisciplinario y transdisciplinario. Esto se evidencia en que el conocimiento y los saberes se construyen en la interacción social. El intercambio y la interacción de significados deben enmarcarse en condiciones socio-históricas que permitan objetivarlos y construirlos.

En el Currículo Nacional Bolivariano (2013) dentro de las líneas estratégicas curriculares señala que, el currículo es una praxis sustentada en la reflexión, con profundas implicaciones sociales, políticas y culturales. Se construye a partir de la investigación y la reflexión sobre la práctica. Los propósitos y objetivos recogen procesos de aprendizaje. Las actividades son complejas y contextualizadas. Los

contenidos son referentes teóricos-prácticos para la construcción reflexiva del conocimiento. El objetivo de la evaluación es el proceso, siendo cualitativa, continua, formativa y deliberativa.

En suma, el texto base del diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (SEB) (ob.cit.) señala al final de su presentación, que "...a través de este documento se presentan las líneas curriculares estratégicas que dan coherencia y pertinencia al proceso educativo propio del modelo de sociedad que estamos construyendo; único camino para construir un país en el que reine la justicia social, la igualdad y la hermandad". El nuevo currículo plantea un cambio en la relación educando-docente.

Dentro de esta orientación, se ejecutan proyectos y programas, cuya concreción en la escuela permiten una enseñanza desde el lugar que favorece aprendizajes sujetos a una concepción y filosofía del desarrollo endógeno el cual involucra a la comunidad en el proceso educativo desde lo local y su inserción en el contexto nacional y mundial. La realidad del lugar se convierte así en una práctica democratizadora de la enseñanza.

En este sentido, se busca la articulación y coordinación de los diversos planes, programas y proyectos, tal como es el caso de la estrategia pedagógica para convertir los derechos de las niñas, niños y el desarrollo pleno de las y los adolescentes en un hecho cotidiano que se expresa en los diversos actos y actividades en la escuela. Por consiguiente, dichos planteamientos se plasman en el Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) (2012), así como en las otras formas de organización de los aprendizajes como el Proyecto de Aprendizaje (PA), el Plan Integral (PI) y la Clase Participativa (CP), entre otros; a través del conjunto de estrategias que la y el docente diseñarán según los intereses, necesidades, potencialidades e intencionalidades que respondan al contexto sociocultural de las ciudadanas venezolanas y los ciudadanos venezolanos, expresados en las líneas orientadoras para el desarrollo curricular del subsistema de Educación Básica; en tal sentido, se presentan las declaratorias por

cada nivel y modalidad, las cuales se expresan de manera coherente, progresiva y pertinente en el marco del eje integrador Derechos Humanos y Cultura de Paz.

La reflexión y la sistematización crítica y colectiva sobre la práctica pedagógica está siendo crecientemente incorporada en experiencias innovadoras localizadas e incluso en programas masivos, nacionales, de formación docente en muchos países, pero falta aún asegurar las condiciones y afinar los mecanismos para que dicha reflexión sea tal y produzcan nuevos conocimientos.

En este sentido, (Hernández, 2000) señala que “en los últimos años se ha abogado por considerar a la práctica docente como un referente muy importante en los procesos de formación, capacitación y perfeccionamiento de los profesores. Pero, ¿Qué entendemos por práctica docente o práctica educativa? En una primera aproximación puedo afirmar que es un proceso, integrado por un conjunto de actos, que tiene como propósito enseñar. Implica un conjunto de interrelaciones entre sujetos, que enseñan y/o aprenden”. Estas interrelaciones, implican encuentros entre personas que tienen diferentes referentes socioculturales y experiencias de vida. Esta condición no sólo conlleva la necesidad de conocer las características particulares y socioculturales de los estudiantes y de que éstas sean respetadas por todos los participantes, sino además de comprender que ellos tienen diferentes marcos de referencia para interpretar las situaciones que observan y viven.

De modo que, Carr (1990:101) señala que esta práctica “...Solo puede hacerse inteligible como una forma de praxis regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa; criterios que sirven para distinguir las prácticas educativas auténticas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o de la mala”. En efecto, La práctica docente está orientada por determinados propósitos u objetivos que se consideran deseables de alcanzar, por lo tanto contienen un sentido ético fundamental.

Al respecto, Díaz (2004:127) indica que a pesar de los nuevos tiempos y de la emergencia de un movimiento pedagógico con otras perspectivas, la práctica pedagógica de los últimos años está marcada por un esquema que parte de profesores

que saben mucho y alumnos que saben poco y necesitan aprender una sucesión de asignaturas, acompañado, en el mejor de los casos con recursos didácticos y un sistema de evaluación post mortem. Este esquema cuestiona sólo las responsabilidades del estudiante y casi nunca la dirección de la institución y no se puede explicar de manera aislada sino que forma parte de un contexto, una historia y una tradición que el docente debe analizar e interpretar de acuerdo con las bases de sus conocimientos y teorías, por supuesto su teoría personal.

Freire (1985) citado por McLaren (1984:240) destaca las prácticas pedagógicas diseñadas para crear lo que él llama la comunicación dialógica. Sus estructuras pedagógicas están diseñadas para la liberación proveyendo posibilidades individuales y colectivas para la reflexión y la acción. La comunicación dialógica debería incitar a los maestros a trabajar el capital cultural del oprimido para permitir “leer” el mundo tanto en el contexto inmediato como en el más amplio. Para Freire, los educadores que ignoran el capital cultural, el lenguaje y el estilo de vida del oprimido practican una forma de invasión cultural.

También, Freire (2008) se ubica en la práctica docente crítica. Al estudiar los saberes a los que se refiere para ejercerla, se encuentran en ellos importantes similitudes con lo planteado por Giroux (1997). La reflexión crítica sobre la práctica, “encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer” (Freire, ob.cit., p. 39), lo que hace posible superar la curiosidad ingenua y transitar hacia la curiosidad epistemológica. De igual forma, desde esta perspectiva crítica, este último autor precisa el ejercicio de la docencia comprometida, donde el educador llega a asumirse como ser social e histórico, transformador y realizador de sueños; ubica igualmente, la tarea política-pedagógica en el docente y en fin, entiende que la cualidad de ser política, es inherente a la naturaleza de la educación misma.

Por tanto, el maestro y la maestra son actores sociales humanistas, éticos, reflexivos, creativos, participativos, con alto nivel del sentido de la convivencia y valores sociales que permiten ser consciente de su rol potenciador de los aprendizajes, cuya función es promover a través de la mediación el uso autónomo y auto regulado

de los contenidos socioculturales en los(as) estudiantes, a través de las interacciones sociales organizadas, es decir, el maestro debe convertirse en un mediador y una mediadora entre lo cultural del cuerpo social y la cultura escolar. Debe reducir la acción reproductora del currículo en lo que significa la reproducción de las desigualdades sociales y expansión de la ideología dominante.

Ahora bien, el docente del siglo XXI tiene que enfrentarse a las formas y mecanismos de los desenvolvimientos actuales, caracterizados por un exceso en el consumo, y un olvido creciente, no sólo el olvido de lo consumido y la sed de la novedad, sino el olvido del otro, de su naturaleza y su diversidad, con un materialismo que se sobrepone a la condición humana y a los valores subyacentes en el ejercicio cívico democrático. En esta circunstancia, se estima que el mundo de hoy debe entenderse desde una perspectiva histórica, es decir un posicionamiento que convoque a una conciencia histórica, para darle consistencia al momento actual y una dimensión a la vida, sin desconcertarse ante las complejas eventualidades del presente que desubican y tienden a desequilibrar al ser, al propiciar divergencias en los modos de pensar, sentir y actuar.

Por consiguiente, la preocupación por la calidad de la educación nos ha llevado a considerar, entre otros factores, el importante papel que desempeña el docente en el proceso educativo, como guía, orientador e investigador en la acción que reflexiona, colabora y diseña. Aunque este panorama educativo es complejo y multifactorial, la participación del maestro tiene un impacto fundamental, de manera que puede superar algunas limitaciones propias del entorno o del medio escolar.

El caso es que, la práctica pedagógica es el espacio más importante, permanente y efectivo de formación docente, como lo advierten los propios docentes. Reflexionar sobre lo que se hace, para comprender y aprender de lo que se hace, es la clave de un docente reflexivo. De acuerdo a Schon,(1998). Reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del “aprender a aprender” y del “aprender a enseñar”. (p.72)

Por su parte, Carr y Kemmis (1988:54) señala que la práctica docente está orientada por “el uso responsable de su discernimiento profesional”, esto último lleva al docente a actuar con prudencia y justicia. Atiende así a los intereses de sus alumnos, juzga con sensatez la conducta de sus estudiantes y la suya propia, interpreta la sociedad; todo ello, con el fin de que sus alumnos entiendan la vida social misma. Pareciera pues, que desde esta concepción se considera al docente como un ser excepcional, inmune a los efectos del contexto social y económico donde se desenvuelve. O más bien, se puede ubicar en este enfoque una clara propensión del docente a engañarse.

Los aportes de los autores mencionados llevan a concluir que esta concepción del docente reflexivo apunta a la mejora de la práctica pedagógica, hacerla más pertinente, toda vez que atiende a la singularidad y complejidad de las situaciones educativas, pero no considera la dinámica del contexto donde ellas se desarrollan. No se refieren en este enfoque a los obstáculos que surgen de las realidades sociales y al papel del docente frente a ellas. Por ello, se considera que si bien podría ser un avance respecto a la concepción técnica, el intento de hacer más oportuno el desempeño del docente resulta tímido e ingenuo.

Asimismo, el no contemplar el desempeño del docente en el ámbito del colectivo de educadores y de la comunidad, hace que el esfuerzo que haga éste por mejorar su práctica, quede en solitario. Lo que pudiera hacer que no tenga el educador mayor incidencia en el proceso formativo del estudiante, ni en los cambios que han de realizarse en las instituciones educativas.

Por consiguiente, cualquiera que sea la situación y el contexto, el docente en su quehacer como experto técnico aplica el conocimiento teórico generado por la investigación científica, de allí se deduce que hay separación entre la concepción y la ejecución del conocimiento; se le da primacía al conocimiento práctico en detrimento del trabajo intelectual del docente. Se observa en esta perspectiva un trasfondo ideológico.

En la concepción de docente reflexivo, la reflexión del profesor tiene un papel preponderante. Está presente tanto cuando se enfrenta a disímiles situaciones, como cuando se involucran sus valores que debe ponerlos en equilibrio con los intereses sociales; todo ello va orientado a mejorar la acción del docente y a hacerla pertinente. Se trata de la reflexión comprometida con sus alumnos mas no se extiende al colectivo de educadores, lo que hace que su acción se dé en solitario y no tenga mayor incidencia en los procesos de cambio de las instituciones educativas.

En la concepción de docente crítico, éste impulsa la transformación de la práctica pedagógica que trasciende los límites del aula. La reflexión crítica es parte de la acción del docente y se constituye en la vía para la toma de conciencia de los significados ideológicos, inmersos en su práctica y en la institución educativa, que impiden el cambio. El educador se asume como ser social, histórico, transformador y comprometido con la justicia; a través de su investigación es posible generar teoría educativa.

Las distintas concepciones de docentes, tanto las que se han construido desde la práctica, como las que han elaborado los teóricos coexisten en la realidad. Sin embargo, en algunos contextos educativos de nuestro país predomina una concepción de docente muy tradicional; se trata de un docente técnico, que ha sido concebido y formado para que tenga ese desempeño. No obstante, se es del criterio que se está en un mundo cambiante, en sociedades que se hacen cada vez más complejas, es necesario entonces construir un docente más comprometido, que tenga una visión más social de su ejercicio, que no actúe en solitario y que impulse las transformaciones de la institución escolar que demanda la sociedad compleja y cambiante de la Venezuela de hoy.

Ciertamente, se aboga, en la actualidad por un maestro más protagónico, que pueda ejercer un rol realmente profesional, un maestro autónomo que, en lugar de tener siempre que acatar y ejecutar órdenes, tenga espacio para tomar decisiones con base en las características específicas del proceso de enseñanza. Este concepto de

docente genera una serie de retos a las instituciones formadoras, éstos implican cambios en sus currículos y en el rol del formador de docentes.

Sin duda vivimos una época que nos exige escavar y rescatar una nueva episteme de permanencia y cambio. Los testimonios son más importantes en estos momentos, las personas como productoras de sentido o constructoras de significados. Lo que se conoce como “otros conocimientos”, que comienza a cobrar valor porque se trata de encontrarnos con nosotros mismos.

Hoy en día los académicos viven los efectos de una sociedad del conocimiento, incertidumbres ante los cambios en los saberes de enseñanza, disminución del compromiso social del profesorado, la obsesión por la técnica, la primacía de los valores económicos y la incorporación como moda de paradigmas pedagógicos. Los valores los sitúan además como sujetos necesitados de establecer lazos afectivos y políticos durante el proceso educacional. En esta dimensión se ubica el debate de la profesión académica desde la perspectiva ética

En ese mismo orden de idea, Delors (1996), “quienes enfatizan en que la función esencial de la educación es “conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimiento y de imaginación que necesita para desarrollar plenamente sus talentos...Es un viaje interior cuyas etapas corresponden a las de maduración constante de la personalidad”.(p.69)

En este sentido, al docente se le considera un sujeto intelectual y social, también un sujeto orgánico, quien despliega sus acciones mediante mecanismos que lo conducen a trascender el aula, por cuanto da cuenta de un compromiso social que manifiesta no sólo en sus saberes y haceres pedagógicos, sino en la acción creativa y espontánea en el entorno educativo, a fin de propiciar una educación para la vida, con un fundamento ecológico y humanizante.

Hablar de los docentes es complejo, pues, existen de todo tipo, desde los que se entregan en cuerpo, corazón y alma, hasta los que tienen un poder de constitución que se ejerce sobre la identidad misma del estudiante, sobre su imagen de sí, y pueden infligir un traumatismo terrible.

Es evidente, que en una sociedad caracterizada por un dinamismo muy marcado se presentan retos para lograr la formación de un individuo capaz de conformar exitosamente el doble registro, como constructor de saberes y de ciudadanía en atención a su consolidación profesional y humana. Para afrontar estos desafíos y alcanzar las metas se requiere una revisión del hombre desde su interior a fin de permitirse una transformación que proponga una alternativa a la sociedad en la consecución de un futuro canalizado hacia una mejor convivencia, fundamentada en los más altos y nobles valores sociales e intereses.

Por consiguiente este proceso de revisión y transformación educativa exige el aprender y desaprender, de manera tal que el docente en su práctica pedagógica pone en manifiesto una serie de valores y principios éticos tanto profesionales como personales que de una manera u otra se pone de manifiesto en su manera de actuar, expresar y en su actitud dentro de la práctica pedagógica. Ahora, a que aludimos cuando se habla de lo ético, para algunos autores la palabra ética, viene del griego *ethos*, cuyo significado refiere por un lado a un sistema de valores, como la responsabilidad, la honestidad, la solidaridad, entre otras. Y por el otro, a las costumbres y formas de vida que rige la conducta humana en sociedad. Sin embargo algunos autores no diferencian entre uno y otro significado del término.

Es importante resaltar el aporte del significado de lo ético que le da Maturana (1994) cuando le da otra visión a lo ético como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre los demás, dándole una dimensión social que tiene que ver con la aceptación de la otra persona como legítima desde su propio ser. En palabras del biólogo chileno:

Las preocupaciones éticas no tienen –digo yo- de todas estas reflexiones una fundamentación racional, sino que tienen una fundamentación emocional. Y la preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se están haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Pero para que me importe lo que le pasa al otro tengo que verlo, y para verlo tengo que amarlo (Maturana, 2002:131, en López Melero, Maturana Romecín, Pérez Gómez y Santos Guerra)

Siguiendo esta línea de pensamiento considero que el carácter social, dependiente de las emociones, es el que define a la ética desde un dominio social concretado por la aceptación recíproca del otro o de la otra desde su alteridad. Pero claro, en esto tendríamos a su vez que diferenciar dos dimensiones: la de la reflexión teórica y la aplicación cotidiana de dicha reflexión, lo cual, a mi juicio, supone la más clara diferenciación entre ética y moral.

De igual manera indicó, que no hay que olvidar que la ética surge de nuestra preocupación por las consecuencias de nuestras acciones sobre los demás dentro de un marco intercultural (sólo se puede hablar de educación si ésta es intercultural) donde las propias culturas deben ser vistas como redes de conversaciones, modos de vivir en el entrelazamiento del 'lenguajear' y emocionar, puesto que el ser cultural implica el vivir en una tal red de conversaciones. (Maturana, 1994) Pues bien, esas redes, precisamente por su naturaleza social, están impregnadas de valores que deberán ser configurados intersubjetivamente y aceptados de manera universal por los actores sociales para ser legítimos, en función de su interés por el bien común, sin ningún tipo de exclusiones.

En este contexto educativo, se asiste a un replanteamiento ético del ejercicio docente, de las nuevas tareas de la enseñanza y el aprendizaje, y de las implicaciones que tales revisiones tienen en el campo de la práctica docente. Este hecho se vincula a los cambios profundos que se están produciendo en diversos terrenos, que ponen en cuestión las propias bases de la escuela y de la formación y práctica de maestros. El docente debe ser una persona de reconocida ética y moral, comprobada idoneidad académica y profesional, con vocación docente, innovador, crítico, generador de conocimientos en los campos humanísticos, social, científico y tecnológico. Conocedor de la realidad que le permita su participación protagónica corresponsable en la formación integral de los ciudadanos y ciudadanas de la Nueva República, para la transformación social en concordancia con los principios y valores de libertad, paz, solidaridad, justicia, bien común, soberanía e identidad nacional.

En otro orden de ideas, el estudio de las representaciones de los actores del universo escolar implica y articula una multiplicidad de imágenes diversificadas y entrelazadas: la infancia, la familiar, la de estudiante, la de escuela, la de profesor, la de relación pedagógica, la de relación educativa; imágenes esas que, por su parte, se modifican incesantemente en adecuación a los valores que se encuentran presentes en un determinado contexto histórico social. Si, por un lado, esa característica nos coloca frente a las dificultades propias de nuestro campo de estudio, ella nos revela también cuán fascinante es la actividad de develar la dimensión simbólica de las prácticas educativas que ocurren en el interior de la escuela.

Meyer (1981) citado por Casado y Martínez (2000:62) indica que “el acto educativo se encuentra en relación directa con la naturaleza de las representaciones, nos interesa conocer algunas de las representaciones de los actores educativos de tal modo que podamos develar trazos de este espacio intersubjetivo que es el universo escolar”. Por tanto, la interacción pedagógica que se da en los espacios escolares envuelve un entramado de saberes, creencias, sentimientos, experiencias, valores y actitudes que son compartidos por docentes y alumnos, dándole significados sociales al mundo que conocen. Estos significados compartidos por el grupo es lo que se llama representaciones sociales. (Basabe, 2004).

El interés por estudiar las representaciones sociales (RS) en el contexto educativo es muy reciente, esta aproximación permite una nueva vía para la explicación de los mecanismo por los cuales los factores sociales inciden sobre los procesos educativos y afectan sus resultados, sabemos que las RS van a explicar y legitimar prácticas educativas, así como la calidad y tipo de interacciones que en ella se dan.

La teoría de las RS surge en un contexto histórico determinado de la sociedad francesa de la segunda mitad del siglo XX, tiene su origen en la Psicología social francesa, y en particular en el trabajo de Moscovici presentado en los años (1976 - 1984). Moscovici estaba interesado en la difusión de las ideas psicoanalíticas en la sociedad francesa de los 50, y era crítico con los enfoques individualistas y cognitivos

que habían dominado la Psicología Social de habla inglesa desde los 60 hasta mediados de los 80. Se proponía desarrollar una teoría que reviviera “lo social” en la Psicología Social centrándose en los procesos compartidos y colectivos. La teoría de la RS es, esencialmente, una teoría del conocimiento social, en la que el “conocimiento” se define de una forma amplia no sólo como información factual sino como sistemas de creencias compartidas y prácticas sociales.

En este sentido, Las RS se tejen en el pensamiento que la gente organiza, estructura y legitima en su vida cotidiana. El conocimiento es, ante todo, un conocimiento práctico que permite explicar una situación, un acontecimiento, un objeto o una idea y, además, permite a las personas actuar ante un problema. Para Moscovici (1979), "la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios"(p.18).

Por su parte, Jodelet (1984) señala que las RS sirven para relacionar el mundo de la vida cotidiana con los objetos con que los actores se representan su realidad. Las RS sustituye lo material (externo al sujeto) y lo representan en las ideas de cada persona. Son un medio para interpretar la realidad y determinar el comportamiento de los miembros de un grupo hacia su entorno social y físico con el objeto representado. Las RS guían y orientan las acciones y relaciones sociales. No son una calca fiel de lo externo en la mente de los sujetos, sino una sustitución de aquello y, en consecuencia, una reconstrucción individual y social de lo externo. Las RS no sólo determinan la acción sino también pueden cambiar las acciones y producir nuevos comportamientos, construir y constituir nuevas relaciones con el objeto de representación. Determinan o modifican la toma de postura ante un objeto, persona o hecho, dado que éste se encuentra íntimamente ligado a las relaciones sociales y a la organización de procesos sociales.

Para precisar un poco mejor la importancia de las RS conviene tener en cuenta que, según Farr (1986:503) (citado por Mora, 2002), las funciones más importantes

de las RS son las de: “hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible”. En síntesis, las RS son un proceso y producto psicosocial que posibilita a los sujetos la transformación de una realidad extraña en algo comprensible, mediante el reemplazo significativo y simbólico (re-presentación) de esa realidad por metáforas, íconos, “teorías”, categorías, que guían la acción del sujeto sobre lo representado. Estudiar las RS permite desentrañar sentidos ocultos, pensamientos y sentimientos, de los miembros de un determinado grupo social, que revelan la tensión existente entre el mundo psíquico de un grupo de personas y las condiciones estructurales del mundo sociocultural en que viven.

Vale decir que, mediante las RS se dota de significado algo, para concentrarlo en un símbolo que propicia una actuación cooperativa o de rechazo. Proceso en el cual la dimensión afectiva se entrecruza con la cognitiva estructurando en el sujeto una hibridación de sentimientos y pensamientos en torno al objeto de representación. Este proceso exige una participación activa del sujeto pero no autosuficiente ni siempre innovadora, dado el carácter preexistente del mundo social, y en el de RS hegemónicas, que predeterminan buena parte de la construcción de las representaciones de los sujetos. Con esto último se señala que las RS reproducen la tensión complementaria entre lo dominante y lo emergente; entre la tradición y el cambio.

En general, se trata de propiciar, inicialmente, un proceso reflexivo en el docente, en el que se interrogue sobre sus saberes haceres, sentires para que aflore la necesidad de preguntarse ¿Desde qué postura epistémica ética direcciono mis prácticas educativas? ¿Cómo se manifiesta en la acción pedagógica mi postura ética?, ¿Cómo se representa el maestro en su práctica pedagógica dentro de la visión transformadora del Currículo Bolivariano? ¿Estoy haciendo en mi práctica pedagógica lo cambios necesarios para avanzar de acuerdo con las necesidades del niño y la sociedad?

Como puede verse el tema de las representaciones sociales y de los principios éticos del docente es un campo de investigación, que pretende hacer conciencia y

despertar el interés social del personal docente de las aulas de primaria, para que retomen sus compromisos éticos profesionales, por el beneficio de las partes involucradas en el proceso educativo y un mejor resultado de su desarrollo profesional, ya que con su ejemplo inspiran o desaniman a sus alumnos.

En este sentido, emerge la necesidad de conocer cómo piensan y cómo actúan los docentes en la cotidianidad de los haceres, dentro de sus principios y su ética, asimismo, las relaciones que establecen con el conocimiento, concibiéndolo como un sujeto particular, concreto e histórico que se apropia y reproduce el sistema de usos, así como las expectativas en la cual actúa, y mediante sus saberes, prácticas y actitudes participa en su conformación.

Atendiendo a estas consideraciones, se pretende comprender la percepción que tiene el docente de su compromiso ético docente abordada desde la práctica pedagógica, a fin de reconocerse en ella. Por estas razones, el problema de investigación puede formularse a través de la siguiente interrogante ¿Cuál es la Representación social de la ética pedagógica que subyace en la práctica educativa?

Objetivo General

Construir aspectos teóricos – prácticos de la ética pedagógica a partir de las Representaciones Sociales en la E.P.V. Bolivariana “Agua Clara”.

Objetivos Específicos

- Describir los elementos de las Representaciones Sociales de la ética pedagógica inherente de la práctica educativa
- Interpretar las Representaciones Sociales de la ética pedagógica que subyace en la práctica educativa.
- Analizar las categorías de las Representaciones Sociales de la ética pedagógica emergidas en la práctica educativa.

- Generar elementos teórico-prácticos de la ética pedagógica a partir de las Representaciones Sociales subyacentes en la práctica educativa.

Importancia de la Investigación

En atención a los cambios que se vienen generando con la nueva concepción de país expresada en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la educación venezolana asume, en este momento histórico, la misión social de redefinir conceptos tales como el de ciudadanía, justicia, democracia, equidad, participación, protagonismo, autonomía, patrimonio, identidad, responsabilidad social, derechos.

Dentro de este contexto, la nueva propuesta de participación que asume la comunidad educativa venezolana ha generado que docentes, alumnos, representantes y sociedad en general se involucren en los cambios que, necesariamente, tendrá que adoptar la educación para enfrentar los retos del futuro. Es por ello, que surge la necesidad de la realización de la presente investigación, puesto que la misma se ha constituido en un instrumento más para la proyección de cambios bien estructurados. Por tal razón, el instrumento más valioso, dentro de este período lo constituye la proposición de proyectos que involucran el trabajo de equipos multidisciplinarios con personas muy comprometidas, que conjuga sus esfuerzos para concretar logros, en la solución de problemáticas que han sido previamente diagnosticadas a fondo.

Cabe señalar por otra parte, que la realidad es compleja, dinámica, hay múltiples versiones sobre ella, las versiones son construidas socialmente; interrogar a la realidad es fuente de problematización y puede ejecutarse en la comunidad a través de necesidades, de interrogantes y de premisas que requieren ser investigadas. Es decir, la realidad va más allá de lo expresado por contenidos curriculares que parecen suplantarla. En este sentido, la forma como los maestros interpreten su ética desde su práctica pedagógica, es decir que representaciones sociales comparten los docentes sobre su práctica pedagógica, o dicho de otro modo que supuestos, percepciones o construcciones hacen sobre sus actuaciones que involucran principios

éticos durante la labor pedagógica en los espacios escolares de la Escuela Bolivariana Pre-vocacional "Agua Clara". Como se sabe, la importancia de esta investigación radica en los siguientes supuestos:

Desde el punto de vista teórico permitirá conocer, describir, interpretar, analizar, construir y reconstruir las representaciones sociales que elaboran los maestros de la Escuela Bolivariana Pre-vocacional "Agua Clara" desde una visión epistemológica y ontológica, que sirve de base para la generación de una propuesta teórica y práctica a la Pedagogía.

Constituye un aporte metodológico de importancia al permitirnos reconstruir caminos a seguir para llevar a cabo indagaciones y transformaciones cualitativas en la escuela, a través de la interpretación de la realidad escolar que hacen los actores y de los procesos de reflexión crítica, en este caso sobre las representaciones y percepciones que se hacen los maestros de sus actuaciones éticas develadas en la práctica pedagógica que tienen consecuencias en el aprendizaje que construyen con sus estudiantes.

Desde el punto de vista de la aplicación reviste importancia porque se pretende conocer para mejorar cualitativamente la práctica educativa, además de analizar las categorías de las Representaciones Sociales de la ética pedagógica, que subyace de la acción comprometida, lo cual permitirá construir aspectos teóricos – prácticos de la ética pedagógica a partir de las representaciones sociales en la E.P.V. Bolivariana "Agua Clara".

Como contribución, la investigación pretende generar elementos teóricos prácticos de la ética pedagógica a partir de las representaciones sociales que subyace en la práctica; además la propuesta se presenta como un todo dinámico y tridimensional, orientado a la interpretación y comprensión de las interacciones pedagógicas donde emergen las representaciones sociales del actuar ético del docente en relación al currículo bolivariano que comparte, de donde emergen un planteamiento hacia una ética docente emancipadora.

Asociado a lo anterior, se presenta la propuesta como una red de relaciones dinámicas y complejas, de las diferentes categorías y dimensiones subyacentes del hacer pedagógico del docente, consustanciado por relaciones de amor y orientado por el currículo escolar bolivariano, que permitieron un marco representacional permeado por el contexto social, cultural, educativo e histórico con una visión ética pedagógica del docente emancipador.

Y por último, el estudio está inserto en la línea de investigación "Educación y Pobreza" conformada por un grupo de investigadores docentes de la Universidad Nacional "Simón Rodríguez", la cual tiene como objetivo generar una aproximación crítica de las escuelas con situación de pobreza, desde una perspectiva educativa en función de la construcción de una pedagogía de la esperanza, cimentada en valores humanizadores y compromiso histórico-social. Dentro de esta visión se busca dar respuestas inteligentes a las demandas sociales, considerando la equidad, la pertinencia y la calidad del entorno comunitario como actores de la dinámica social.

Por consiguiente, el estudio da respuesta en el sentido de que los maestros se hagan conscientes de la importancia de sus actuaciones éticas en los espacios escolares, y de la manera como se las representan, a fin de que estas sean sometidas a procesos de reflexión conjuntamente con sus estudiantes que impliquen proceso de transformación de la práctica pedagógica.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

En este apartado se pretende abordar primeramente las investigaciones realizadas que sirvieron de antecedentes, de acuerdo a su pertinencia con las dimensiones en estudio. Asimismo, se consideran las teorías que sustentan y orientan el estudio tales como: La teoría crítica de Habermas (1988), la pedagogía liberadora de Freire (1970), el currículo nacional bolivariano (2013), la práctica docente de Carr y Kemmis(1988) , la ética de Maturana (1994) y las Representaciones Sociales de Moscovicci (1963).

Antecedentes de la investigación.

Calonge (2000) en su investigación titulada, La Representación de lo Pedagógico en el Discurso Mediático, cuyo objetivo es identificar las fuentes de información a través de las cuales los narradores nos describen el mundo pedagógico de los primeros años de formación y, simultáneamente, identificar los contenidos, los mensajes transmitidos por esas fuentes. Se adoptaron los siguientes criterios para la selección del material periodístico: periódicos matinales de información general, gran público, de los cuales la periodicidad y la continuidad sean reconocidas. Se escogieron tres periódicos que llenaban los criterios establecidos: El Nacional, El Universal y Últimas Noticias. La selección del corpus del objeto de estudio se hizo durante los meses de marzo, abril, mayo y junio de 1991 y quedó constituido por 90 ítems que trataban asuntos pedagógicos vinculados con los primeros años de formación, específicamente con la escuela básica. Se procedió al análisis de contenido de cada uno de los textos, a fin de clasificarlos, inicialmente, en temas, luego en categorías y subcategorías de análisis, cuando el contenido así lo sugiera. En segundo tiempo, los temas fueron agrupados en versiones pedagógicas. Todo el proceso se orientó a determinar el núcleo de significaciones, de sentido del discurso,

utilizando un criterio de categorización semántica, desprendiéndose los siguientes temas y categorías, a saber: Contenidos y métodos de enseñanza (Civismo y pensamiento, programas escolares, relación pedagógica, Informática y Formación técnica), Docente (la ocupación y la formación del docente), Innovación educativa (medio ambiente, ciencias y matemáticas, arte, lectura, creación de escuelas, sexualidad e Historia de Venezuela). El análisis temático originó la posterior clasificación de las distintas versiones pedagógicas inferidas a la luz de las construcciones teóricas existentes en el campo de la pedagogía, a saber: versión tradicional, versión novedosa y versión práctica de lo pedagógico. En conclusión, se demostró que en el discurso mediático, lo pedagógico tiene relevancia y presenta una multiplicidad de imágenes, vinculadas a tres núcleos de significados: los contenidos y los métodos de enseñanza, el docente y la innovación educativa. También se demostró que dicha representación es compartida por el interés colectivo, mostrando claramente el malestar y la preocupación de los líderes de opinión sobre el alarmante deterioro de las prácticas escolares, de lo pedagógico en las escuelas públicas. Y por último, al develar la intencionalidad de la prensa en relación con la selección de temas, en consecuencia, de las fuentes, con la anuencia de los lectores, se evidencia la aceptación de las mismas, por tanto, los líderes de opinión son, si se quiere, especializados aceptados y compartidos por un determinado grupo social.

El estudio tiene significado con respecto a la investigación que se pretende llevar a cabo porque describe la representación de lo pedagógico, las cuales son las dos dimensiones directamente vinculadas al estudio que se presenta.

Basabe (2004) realizó una investigación titulada Representaciones Sociales de los Saberes en el aula: Una aproximación teórica a la construcción de la Pedagogía de la esperanza. El presente estudio consistió en generar una aproximación teórica a la pedagogía de la Esperanza, develando las Representaciones Sociales de Moscovici (1963), los saberes pedagógicos y la Pedagogía de la Esperanza. La naturaleza del estudio enfatiza la interacción dialéctica sujeto-realidad y asume la subjetividad como fuente de conocimiento, por esta razón se inscribe dentro del paradigma cualitativo-

crítico. Los métodos utilizados fueron, el etnográfico, la reflexión y autorreflexión crítica. En la investigación participaron dos grupos de sujetos constituidos por estudiantes y maestros de sexto grado de educación básica. La información fue obtenida directamente de la clase, utilizando para ello la fortaleza que ofrece la observación no participante, los círculos de reflexión y la técnica de la galería de imagen. La interpretación de la información permitió organizar los hechos en matrices de análisis que originaron categorías de saberes y las Representaciones Sociales compartidas en el aula, como base para la sistematización y construcción teórica-práctica de una propuesta como aporte a la pedagogía de la esperanza.

Esta investigación se considera relevante para la presente investigación porque busca develar las representaciones sociales de los saberes compartidos en la práctica pedagógica.

Da Silva (2005) en su investigación titulada, Representaciones sociales de los profesores de matemáticas un estudio con profesores de matemáticas de la enseñanza secundaria. El presente estudio se enmarca dentro de dos grandes áreas de investigación, una las representaciones sociales, en particular, sobre las Matemáticas, su enseñanza y aprendizaje, y otra el profesor, específicamente el profesor de Matemáticas, Esta investigación, en la que subyace un paradigma interpretativo, se desarrolló, así, en dos fases : La 1ª fase, constituida por el Estudio 1 (estudio exploratorio) y por el Estudio 2 (estudio con un grupo de referencia de profesores de Matemáticas de la Enseñanza Secundaria), se analizaron las respuestas a las siguientes preguntas: (1) ¿qué representaciones sociales sobre las Matemáticas, su enseñanza y aprendizaje, son compartidas por los profesores de Matemáticas de la Enseñanza Secundaria? (2) ¿cómo se caracterizan la estructura y las dimensiones de dichas representaciones? Con la 2ª fase constituida por el Estudio 3 (estudio de caso desarrollado con el profesor André, uno de los profesores que participó en el Estudio 2) y por el Estudio 4 (taller pedagógico) se buscaron respuestas, desde una perspectiva exploratoria, a las siguientes preguntas: (1) ¿cómo interpretar las prácticas lectivas de los profesores de Matemáticas de la Enseñanza Secundaria a la

luz de las respectivas representaciones sociales sobre las Matemáticas, su enseñanza y aprendizaje? y, (2)¿cómo contribuir para una posible dinámica de representación de las prácticas lectivas de profesores de Matemáticas de la Enseñanza Secundaria, en el caso de que éstos manifestaran representaciones sobre las Matemáticas, su enseñanza y aprendizaje, que no facilitan potencialmente el aprendizaje significativo de conceptos matemáticos por parte de los alumnos?

Es pertinente con el presente e porque también buscó identificar, caracterizar y describir las representaciones sociales de las Matemáticas de un grupo social en este caso en particular sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje.

Salazar y otros (2008) realizó una investigación titulada representaciones sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas. El propósito de este estudio fue identificar el contenido y la estructura de las representaciones sociales de 6 (seis) docentes que laboran en educación básica en Barquisimeto, Estado Lara, con relación a los valores educativos pautados en el Currículo Básico Nacional (CBN) y su transmisión a través de la práctica pedagógica. Se utilizó el método fenomenológico hermenéutico y la interpretación del lenguaje de la entrevista en profundidad y el testimonio focalizado. Se encontró una estructura mental objetivada y anclada alrededor de dos dimensiones, la cognitiva y la afectiva. En la primera se encuentran las normas que padres y maestros impusieron a los docentes y su influencia en la construcción de sus valores. La afectiva contiene las actitudes de los docentes hacia los valores educativos. En la praxis pedagógica y transmisión de valores, se evidencia una desarticulación entre los contenidos del CBN y el eje transversal valores.

El estudio tiene pertinencia con la investigación porque se buscó conocer las representaciones que tienen los docentes en relación a su ética y su práctica pedagógica.

Teoría crítica

La teoría crítica tiene sus orígenes antes de la segunda guerra mundial en el Instituto para la Investigación Social. Los miembros de este grupo que escribieron brillantes y esclarecedores trabajos éticos de análisis freudomarxista, incluyen figuras tales como Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Walter Benjamín, Leo Lowenthal, Erich Fromm y Herbert Marcuse. Los miembros de la segunda generación de teóricos críticos, tales como Jürgen Habermas, han salido del instituto para continuar en otras partes el trabajo iniciado por los miembros fundadores.

No hay que pasar por alto, al mismo tiempo, que la denominación de “teoría crítica” tiene diversas interpretaciones posibles: Para algunos la teoría crítica es sobre todo un intento de superar algunas de las debilidades del marxismo ortodoxo; para otros, es parte de una disputa tradicional sobre la filosofía hermenéutica; y uno de los objetivos centrales de la teoría crítica fue el de reconsiderar la relación entre lo teórico y lo práctico a la luz de las críticas surgidas en el siglo XIX, contra los planteamientos positivistas e interpretativos de la ciencia.

Por consiguiente, el proyecto intelectual de la teoría crítica demandaba que se recuperasen de la filosofía antigua aquellos elementos de pensamiento social que se ocupaban exclusivamente de los valores, juicios e intereses de la humanidad, para integrarlos en unos marcos de pensamiento que pudiera suministrar a la ciencia social un planteamiento nuevo y justificable. Para abordar esa tarea, los teóricos críticos se volvieron hacia Aristóteles y consideraron su concepto de praxis, entendido más como “obrar” que como hacer.

Asimismo, Carr y Kemmis (1988) señalan que los teóricos críticos admitían que, el dilema principal para la teoría consistía en desarrollar una concepción de la ciencia social que combinase de algún modo las intenciones prácticas que informaban la noción clásica de la praxis con el rigor y la capacidad de explicación que se asocian con la ciencia moderna; la teoría crítica quiso rescatar a las ciencias sociales del

dominio de las naturales preservando las preocupaciones de la <filosofía de lo práctico> clásica para con las cualidades y los valores inherentes a la vida humana.

Por otra parte, McLaren(1984:200) señala que la pedagogía crítica ha comenzado a proporcionar una teoría radical y un análisis de la escuela, y al mismo tiempo añade nuevos avances en la teoría social y desarrolla nuevas categorías de investigación y nuevas metodologías. La pedagogía crítica, no obstante, no consiste en un conjunto homogéneo de ideas. Es más exacto decir que los teóricos críticos están unidos por sus objetivos: habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.

En este sentido, la pedagogía crítica intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros y los aspectos de la política escolar que los análisis conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar. En efecto, la pedagogía crítica ha definido con nitidez las dimensiones políticas de la educación, al sostener que las escuelas operan principalmente para reproducir los valores y privilegios de las élites. La pedagogía crítica se compromete con las formas de aprendizaje y acción emprendidas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados, y además de cuestionar los presupuestos de la educación, los teóricos críticos están dedicados a los imperativos emancipatorios de dar poder al sujeto y de la transformación social.

Es importante señalar, que el trabajo de Freire (1970) ha sido citado por los educadores de todo el mundo y constituye una importante contribución a la pedagogía crítica no sólo por su refinamiento teórico, sino por el éxito del autor en poner a la teoría dentro de la práctica. A partir del reconocimiento de los pilares de las tradiciones populares y de la importancia de la construcción colectiva del conocimiento, los programas de Alfabetización para campesinos desposeídos son

ahora empleados en países de todo el mundo. Asimismo, la conciencia crítica y la disección de temas desde la vida diaria es un proceso en curso que rebasa la praxis y conduce a una praxis ulterior (el término de Freire para la acción con reflexión). En última instancia, la educación para la conciencia crítica conduce a una política revolucionaria; para el autor, la pedagogía radical integra cultura y política.

La pedagogía crítica resuena con la sensibilidad del símbolo hebreo tikkun, que significa "curar, reparar y transformar al mundo"; todo lo demás es comentario. Proporciona dirección histórica, cultural, política y ética para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza. Irrevocablemente comprometida con el lado de los oprimidos, la pedagogía crítica es tan revolucionaria como los primeros propósitos de los autores de la declaración de la independencia: dado que la historia está fundamentalmente abierta al cambio, la liberación es una meta auténtica y puede alumbrar un mundo por completo diferente.

En la misma forma, Ayuste y otros (1994) señala "que existen ya teorías sociales críticas, como el enfoque comunicativo, válido para basar esas nuevas respuestas, aunque todavía está muy incipiente su aplicación al campo educativo". Algunas de las nuevas teorías sociales, como la teoría de acción comunicativa de Habermas, superan tanto los conceptos caducos de la modernidad tradicional como la reacción contra las perspectivas de cambio progresista.

Habermas(1992:124)concentra su atención en los procesos lingüísticos-comunicativos productores y reproductores de las acciones sociales, como fuerza intersubjetiva determinante de una integración social como condición de posibilidad de la sociedad misma. Habermas expone su Teoría de la Acción Comunicativa haciendo una revisión exhaustiva del fundamento racional de la acción, pero, desde una perspectiva de racionalidad con capacidad de emanciparse de los supuestos subjetivistas e individualistas que han mantenido sujeta la filosofía y la sociología moderna. Además, Habermas distinguía básicamente entre cuatro tipos posibles de acción social: la estrategia, la regulada por normas, la dramática y la

comunicativa. La acción comunicativa es aquella en la que los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ellos sus acciones.

La teoría de la acción comunicativa de Habermas (citado por Ewert 1993:37) es fundamental para comprender la relación entre la categorización de la ciencia, el conocimiento y el interés de Habermas y su noción de racionalidad. La acción comunicativa es el componente principal de la teoría general de la racionalidad amplia de Habermas. Es la única área donde afirma que su conceptualización tiene aplicación general, un requerimiento importante de una teoría de racionalidad amplia.

Habermas (1984:15) describe la relación entre la acción comunicativa y la racionalidad de este modo: En contextos de acción comunicativa, llamamos racional a alguien que no solo es capaz de proponer una afirmación, cuando se le critica, de proporcionar fundamentos para la misma señalando evidencias apropiadas, sino también de seguir una norma establecida y, cuando se le critica, justificar su acción explicando la situación dada en función de expectativas legítimas... la pretensión de que su conducta es correcta en relación a un contexto normativo (sic) legítimamente conocido.

En efecto, mientras que la racionalidad comunicativa es un concepto universal, en cada categoría particular del interés, el conocimiento y la ciencia específica adopta una forma particular. En el acto comunicativo comprueba recíprocamente la validez de sus emisiones y de sus posturas. Los argumentos de cada uno de los participantes en el diálogo responden a una visión subjetiva de entender el mundo. La posibilidad de dialogar, criticar, discernir y consensuar todas las emisiones, le permite al sujeto de la comunicación reflexionar y cuestionar sus propios planteamientos

.....aunque coincida en muchas de las motivaciones y en la mayoría de los diagnósticos de sus maestros, HABERMAS combatirá con energía su pesimismo –puesto de manifiesto en La dialéctica de la Ilustración – respecto a las potencialidades de la razón, de la misma forma que con

posterioridad atacará implacablemente, por motivos de fondo parecidos, otras “críticas totalizadoras” a la razón, como la genealogía de raíces nietzscheanas de FOUCAULT o el desconstruccionismo de DERRIDA. HABERMAS no solamente está convencido de que, a pesar de las dificultades crecientes, hoy en día es todavía posible sostener un concepto ilustrado, enfático y normativo de razón, sino que considera esta posición como imprescindible si quiere defenderse todavía el contenido racional de una actitud (moral) que garantice el mismo respeto para todos y nos haga a todos y a cada uno de nosotros responsables (solidariamente responsables) respecto a todos los demás. (Fabra, 2008, p 24)

Para Habermas, las ataduras se pueden romper para levantar un concepto de sociedad que integre los paradigmas de “sistema” y “mundo de la vida” a partir de una teoría crítica de la modernidad que muestre las debilidades de la racionalidad cognitivo-instrumental, responsable de la “cosificación tecno-burocrática”, pero, al mismo tiempo, nos muestre el camino para superar, bajo nuevas condiciones de racionalidad, las estructuras sociales dominadoras y los instrumentos de alienación y reificación.

No obstante, en la perspectiva de racionalidad de Habermas (1984) hay dos dimensiones:

a) la racionalidad comunicativa, que trata con afirmaciones de conocimiento relacionadas con el objetivo de lograr entendimiento sobre algo en el mundo, al menos, con unas de las personas que participan en la comunicación; y b) la racionalidad de la acción social, que trata la coherencia entre la acción orientada en función de los objetivos, la intención, las normas legítimas y la intervención, por supuesto, esta última dimensión es central para cualquier análisis de la educación como actividad racional. (p, 281)

En palabras de Habermas: un actor se desempeña en función de propósitos racionales cuando selecciona fines de un horizonte de valores claramente articulado y organiza medios apropiados considerando consecuencias alternativas.

La teoría de la Acción Comunicativa de Habermas(1987)explica entonces, la posibilidad de realización del cambio social a partir del acto comunicativo y de la capacidad discursiva de las personas; por tanto, le otorga a ésta la posibilidad de desarrollar acciones para la emancipación; también, contempla a la sociedad simultáneamente como mundo de la vida y sistema. De esta manera, recupera el papel de la persona por encima de los sistemas o las estructuras, dándole la posibilidad de desarrollar acciones de cambio encaminadas a transformar la sociedad.

En Freire (1970)el cambio individual y social se requieren mutuamente, y ambos se relacionan con su concepción de educación, ya que sólo son posibles si en los oprimidos se produce un cambio de percepción del mundo, a través de una educación concientizadora.

A la vez, y en sentido inverso, la educación se identifica con el cambio, no sólo del sujeto, sino también de las estructuras sociales y culturales. La "educación liberadora", definida como reflexión y acción del hombre sobre el mundo, engendra un proceso de cambio radical de los educandos de la posición de oprimidos a la de hombres liberándose y, en último término, impulsa a la transformación revolucionaria. Por eso para Freire es impensable una educación verdadera que no sea una fuerza impulsora del cambio individual y social. Esta identificación de la educación con el cambio es posible porque sus representaciones de la educación incluyen la mediación, el orden simbólico y el acceso al tiempo historial y al espacio local, permitiendo la aceptación de la existencia de los procesos de cambio.

Freire, (ob.cit.)expresa que el problema radica en que pensar auténticamente es peligroso. De ahí que toda educación auténticamente liberadora debe enseñarle al ser humano a pensar, a pensar críticamente el mundo que le rodea, es decir, a concientizarse. Pero no es posible concientizar a quien no posee ya una conciencia crítica.

En realidad la verdadera educación, según Freire, es siempre praxis, es decir, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo. Y esto es de

perenne actualidad. De ahí que Freire siga teniendo una gran influencia en todos aquellos educadores críticos que pretenden que la educación ayude a los educandos a liberarse y no que sirva para domesticarlos y para convertirlos en sumisos trabajadores en la fábrica y en acrílicos consumidores fuera de ella.

A modo de síntesis, la pedagogía crítica comunicativa actual lo que pretende es articular un lenguaje crítico para que los educadores analicemos y desarrollemos nuestro discurso y nuestra acción como una forma de política cultural y contestación ideológica (Giroux, 2001), lo cual nos debe permitir analizar y comprender la relación dialéctica existente entre estructura social y acción humana, puesto que los seres humanos no somos considerados entes pasivos de reproducción social, sino creadores de significados, sujetos con capacidad crítica y competencia comunicativa (a la manera habermasiana) para la transformación social a través de prácticas emancipatorias

Teoría de las Representaciones sociales

Esta teoría surge del trabajo de tesis doctoral realizado por Moscovici (1963) “El psicoanálisis, su imagen y su público”, en el cual propuso que es posible caracterizar el pensamiento del sentido común como algo diferente al pensamiento científico y, entonces, encontrar explicación al proceso de cómo una nueva teoría científica se transforma al ser difundida socialmente y de cómo esto cambia la visión de la gente sobre determinados objetos o situaciones.

En los últimos años, en México se han llevado a cabo investigaciones que tienen como objeto de estudio las Representaciones Sociales (RS) de los agentes educativos: estudiantes, profesores, autoridades y padres de familia. Las RS las expresa un sujeto y se refieren a algo o a alguien: una institución, un contenido, una metodología, un acontecimiento, un reglamento, etc. El propósito de estas investigaciones consiste en hacer un esbozo de la teoría de las RS a partir de las propuestas de sus principales exponentes y analizar las modalidades metodológicas que esta propuesta teórica ha tenido en la investigación educativa

Banchs (2001:08) a pesar de ser una teoría reciente (años 60) se han venido desarrollando en diversas regiones de Venezuela desde una perspectiva crítica, estudio desde la teoría de las representaciones sociales, cinco fueron los artículos presentados originalmente como ponencias de una mesa redonda que, con el título de “Representaciones Sociales en Venezuela. Una alternativa teórica crítica” se propone la discusión acerca de cómo y por qué se ha asumido en cada grupo académico el uso de esta teoría, cuál es su utilidad, cuáles son sus debilidades, cuál es su carácter crítico y cuál ha sido su devenir. Estos artículos permitieron dar cuenta, aunque sea parcialmente, de los desarrollos teóricos, metodológicos o empíricos impulsados en cada zona del país, desde diferentes instituciones (decimos parcialmente porque la teoría de las representaciones sociales se ha utilizado y desarrollado, además, en otras regiones del país, por otros investigadores y docentes de otras instituciones).

Para Moscovici (1963) citado por Mora(2002), la sociedad es el foco de estudio, más que simplemente el telón de fondo para las investigaciones basadas en lo individual. La teoría de las representaciones sociales es, esencialmente, una teoría del conocimiento social, en la que el “conocimiento” se define de una forma amplia no sólo como información factual sino como sistemas de creencias compartidas y prácticas sociales.

Según Moscovici (ob.cit) “La Representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios” (p.07)

De acuerdo a León (2001), la teoría de las representaciones sociales “versa, en esencia, acerca de las formas sociales del conocimiento de sentido común”, haciendo hincapié en “la participación activa y creativa de los grupos en la interpretación de la realidad”. (p.367)

Este tipo de pensamiento social que es la RS aparece necesariamente remitido a las construcciones metodológicas que pretenden intersectar e interceptar lo científico con lo que se define por su oposición, lo no-científico. Jodelet (1979) alude al contenido de la RS como aquello que hace referencia a la operación de ciertos procesos generativos y funcionales de carácter social. Al ser la RS del ámbito de lo social, de la totalidad nunca cerrada y radicalmente escindida que constituye lo social, la teoría de las RS también pueden sostener la lógica del trabajo de la comunidad científica. Bajo esta opción, las RS son teorías que construyen el sentido común y en modo similar informan a la ciencia sobre él, constituyendo por así decirlo ambos polos de la antinomia: en tanto sistematiza la realidad se pueden erigir como modelos de construcción científica en un sentido preliminar, aquel que da cuenta de su elaboración vivencial.

Sobre el rol que las representaciones sociales tienen en la sociedad, hay dos visiones primordiales, por una parte Jodelet (1984:474) que las caracteriza como modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal”, mientras que Moscovici (2002:29) plantea que “la representación social es pensamiento discursivo” y constituye un “sistema simbólico cultural que involucra lenguaje”, pero, en todo caso, se reconocen a las representaciones sociales este doble carácter práctico y discursivo, aunque en algunos casos destaque uno más que otro.

Para que algo sea una RS debe ser flexible en un punto, no actuar como una certeza rígida y cerrada para siempre. Pese a esto, la RS actúa para el individuo como un dato perceptivo, ocupando así una posición intermedia entre el concepto que abstrae el sentido de lo real y la imagen que reproduce lo real. Y en tanto proviene del sentido común, debemos subrayar que será conservador respecto de éste.

Desde el punto de vista epistemológico, la teoría de las representaciones acepta la idea tanto del sujeto como la del objeto en continua interacción y construcción recíproca, es decir como parte de un todo integrado. En este sentido,

toma importancia la subjetividad e intersubjetividad de los actores en el proceso de la realidad cotidiana. Interesa “lo común” entendido como lo cotidiano y natural. La teoría se convierte en una propuesta de interpretación de la interacción social cotidiana de los grupos o comunidades.

En síntesis, las RS como teoría se propone conocer, por un lado, como piensa la gente y como llega a pensar así. Por otro lado, la manera como los individuos construyen y reconstruyen su realidad y al hacerlo se construyen a sí mismos; y en esto el lenguaje juega un papel importante en la interacción y construcción permanente de símbolos y significados.

La representación social al designar una forma de conocimiento específico que se adquiere en la vida cotidiana y que permite explicar lo que es el mundo, se produce dentro de un centro de actividades psicológicas que son las que dan coherencia a ese conocimiento, de forma tal que organiza la realidad construyendo una red de significaciones que le permiten al individuo comprender su entorno.

Uno de los que más han estudiado la teoría de Moscovici e indagado sobre sus antecedentes teóricos es Robert Farr (1983) (citado por Mora, 2002), quien, define las representaciones sociales como:

“Sistemas cognoscitivos con una lógica y un lenguaje propios. No representan simplemente opiniones acerca de, “imágenes de”, o “actitudes Hacia” sino “teorías o ramas del conocimiento” con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Sistemas de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal”. (p.07)

Asimismo, se reconocen en las RS un conjunto de funciones que León (2001:373), citando a Jodelet (1991); Moscovici (1988); Abric (1994); (Páez, 1987) organiza de esta manera:

- a. Las RS permiten que los individuos conviertan una realidad extraña, desconocida en una realidad familiar. Ante algo sorprendente, el cerebro humano pone en práctica como respuesta un mecanismo cognitivo para transformarlo mentalmente y acercarlo en forma de una representación. Este es parte del proceso de anclaje.
- b. Las RS permiten la comunicación entre los individuos, mediante lenguaje verbal y no verbal (comunicación social), de esta interacción se van conformando las representaciones sociales.
- c. Las RS contribuirán a la formación, consolidación y diferenciación de grupos sociales, y también preservan la identidad de grupo.
- d. Las RS guían la acción social, pues aunque no son tan prescriptivas como las RS de Durkheim, de todos modos brindan al individuo una guía para definir situaciones, organizarse y orientar su acción.
- e. Las representaciones sociales sirven para justificar las decisiones, posiciones y conductas adoptadas ante un hecho, esto es, se actúa por sentido común, como en general se espera que lo haga.

Como se puede observar las representaciones sociales son formas de conocimientos o teorías de conocimiento social donde se pueden tomar amplios y diversos temas de la vida cotidiana tales como la sociedad, la política, la educación, la salud, el amor, entre otros temas que la gente construye, discute, comparte, dialoga, y acepta, estableciendo con ellas pautas o normas de conducta, de pensamiento y de creencias que relaciona a un grupo.

Al respecto, Morales y otros (1995:818), dice: “no son los atributos o fenómenos inherentes a un objeto lo que lo convierten en social, sino las relaciones que la gente mantiene con ese objeto”. Entre las características de la teoría de las representaciones sociales el autor señala las siguientes:

1. Sólo se da en grupos donde impere la comunicación, tanto de cuestiones divergentes como compartidas sobre diferentes temas.

2. Por su naturaleza compleja son cambiantes, diversas y únicas.
3. Sólo se da en grupos reflexivos, concebido como un grupo consciente que elabora colectivamente, en su práctica diaria: las reglas, justificaciones y razones de las creencias y conductas que son pertinentes para el grupo.
4. Llegan a constituir una comunidad con identidad social, porque permite desarrollar sentido de pertenencia a un grupo y a un contexto o espacio común.
5. Necesita ser público para que el conocimiento pueda ser intersubjetivo o elaborado colectivamente.
6. Es una teoría de metaconocimiento, que intenta integrar los campos de análisis individual e interpersonal en niveles socioculturales de comprensión.

Para que algo sea una RS debe ser flexible en un punto, no actuar como una certeza rígida y cerrada para siempre. Pese a esto, la RS actúa para el individuo como un dato perceptivo, ocupando así una posición intermedia entre el concepto que abstrae el sentido de lo real y la imagen que reproduce lo real. Y en tanto proviene del sentido común, debemos subrayar que será conservador respecto de éste.

Condiciones de emergencia de una representación social

A raíz de las comprobaciones hechas en su investigación, Moscovici (1979) infiere tres condiciones de emergencia: la dispersión de la información, la focalización del sujeto individual y colectivo y la presión a la inferencia del objeto socialmente definido.

La dispersión de la información. Según Moscovici, la información que se tiene nunca es suficiente y por lo regular está desorganizada. Los datos de que disponen la mayor parte de las personas para responder a una pregunta, para formar una idea a propósito de un objeto preciso, son generalmente, a la vez, insuficientes y superabundantes.

En relación a la focalización. Una persona o una colectividad, se focalizan porque están implicadas en la interacción social como hechos que conmueven los

juicios o las opiniones. Aparecen como fenómenos a los que se debe mirar detenidamente.

Con respecto a presión a la inferencia. Socialmente se da una presión que reclama opiniones, posturas y acciones acerca de los hechos que están focalizados por el interés público.

Estas tres condiciones, constituyen el pivote que permite la aparición del proceso de formación de una representación social y, en mayor o menor grado, al conjuntarse hacen posible la génesis del esquema de la representación. Con el movimiento de estas condiciones quedaría determinada tanto la naturaleza de la organización cognoscitiva de la representación, es decir, su estructuración como esquema cognoscitivo; así como su misma existencia y grado de estructuración.

Dimensiones de la representación social

Las representaciones sociales pueden ser analizadas con fines didácticos y empíricos en tres dimensiones: la información, el campo de representación y la actitud.

Con respecto a la información, se relaciona con la organización de los conocimientos que posee un grupo respecto a un objeto social; conduce necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman los individuos en sus relaciones cotidianas.

En el caso del campo de representación, éste expresa la organización del contenido de la representación en forma jerarquizada, variando de grupo a grupo e inclusive al interior del mismo grupo; permite visualizar el carácter del contenido, las propiedades cualitativas o imaginativas, en un campo que integra informaciones. Nos remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación.

Y la última dimensión, la actitud, que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, fáctico y conductual de la representación.

Dinámica de una representación social

Moscovici (1979.) pudo distinguir dos procesos básicos que explican cómo lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y cómo ésta misma modifica lo social: la objetivación y el anclaje.

Estos dos procesos, que operan constantemente, convierten lo desconocido en familiar, ordenan el conocimiento del individuo dentro del marco social en el que se inscribe, le proporciona coherencia a su entorno y lo implican dentro de un proceso que determina la significación de toda la información que circula en el medio. Esto permite al individuo formar parte de un conjunto de relaciones que delimitan y organizan el sentido común que caracteriza a una sociedad. La objetivación es un proceso que ocurre a nivel cognitivo y es precisamente lo que permite al individuo formarse un concepto de un objeto en particular. La representación se entiende a través del proceso de anclaje, el mismo constituye una prolongación de la objetivación. Con el anclaje la representación social se liga con el marco de referencia de la colectividad y es un instrumento útil para interpretar la realidad y actuar sobre ella. Aquí no se elabora contenido sino que se le confiere funcionalidad.

De manera sintética Moscovici aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el del hacer; así como la objetivación presenta cómo los elementos de la ciencia se articulan en una realidad social, el anclaje hace visible la manera en que contribuyen a modelar las relaciones sociales y también cómo se expresan.

Este proceso se relaciona con un sistema organizado de conocimientos, con una lógica y lenguaje propio, no representa simples opiniones sino una representación de la realidad, sistemas de valores, ideas, que permiten a las personas establecer un orden, orientarse en su mundo material y social para dominarlo, e igualmente propiciar la comunicación entre los miembros de una comunidad al proporcionarle un lenguaje común.

La pedagogía de la liberación

Las reflexiones antropológicas constituyen el fundamento primero sobre el que Freire (1978) edificara su propuesta pedagógica. Se trata de llevar a cabo la pedagogía del oprimido que “en el fondo es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación. Y debe tener en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos”.(p.52) Esta pedagogía deberá hacer de la opresión y sus causas un objeto fundamental de la reflexión de los que la padecen; por eso, debe ser elaborada con los oprimidos y no para los oprimidos. De esta manera, se facilitará el paso de la conciencia intransitiva, ingenua, a la conciencia crítica que es la que permite ver las relaciones causales entre los hechos de la realidad; por eso mismo, esta educación se convierte en liberadora.

Educación bancaria. Educación liberadora

Freire (ob. cit.) critica la relación pedagógica tradicional que se establece entre educando y educador. Este tipo de relación educativa, dominante en la enseñanza, trata al educando como si fuera un banco donde se depositan los conocimientos. La educación se transforma en un acto de depositar, de ahí que la denomine educación bancaria. El proceso del aprendizaje en la concepción bancaria es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos. En esta relación el educador aparece como el que sabe y tiene la tarea de “llenar” a los educandos con sus conocimientos y el educando, a su vez, aparece como el que ignora y debe guardar los depósitos y archivarlos utilizando la memoria. Dado que la narración del educador está separada de la realidad y de la reflexión sobre la realidad, se transforma fácilmente en un instrumento de dominación. En este sentido Freire (ob.cit.) dice: “En la medida en que esta visión bancaria anula el poder creador de los educandos o lo minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores”. (p.79)

A esta educación opone la educación liberadora o problematizadora que, para ser tal, debe superar la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos eliminando, así, las consecuencias negativas que trae consigo la educación bancaria. En la educación liberadora juega un papel fundamental el diálogo que va unido a las circunstancias existenciales de quienes dialogan, es decir, a la realidad. Como se ha señalado, ésta es nombrada y, entonces, la palabra cobra significado, deja de ser verbalismo hueco para transformarse en palabras verdaderas que pronuncian el mundo; nombrar el mundo es indagar sobre él para luego desvelarlo.

A la vez, este diálogo que problematiza la realidad rompe con los esquemas tradicionales de la educación que separa educando y educador. A partir de la situación de diálogo no es el educador el que educa en exclusividad, sino que éste es también educado mediante la conversación con el educando; así se elimina la dicotomía sujeto-objeto en el proceso educativo. En la pedagogía de Freire (1970) es fundamental su afirmación de que “nadie educa a nadie, así tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión mediatizados por el mundo”. (p.208)

La pedagogía liberadora se encuentra con una seria dificultad en su objetivo de llevar a cabo la liberación: no puede ser practicada por los opresores, ya que si así lo hicieran contradirían su condición de opresores y sus intereses. Ante esto Freire reflexiona: “si la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen ¿cómo realizar, entonces, la pedagogía del oprimido antes de la revolución?”. Resuelve el problema estableciendo dos momentos diferentes en la educación liberadora; distingue la educación sistemática y los trabajos educativos. La primera es la que realiza el poder y sólo puede ser transformada desde el poder; la segunda no necesita del concurso del poder y se refiere a la educación realizada con los oprimidos, desde la base, a través de esfuerzos colectivos y utilizando el diálogo como método. Esta visión del pedagogo brasileño tiene gran importancia, dado que de ella se infiere la posibilidad de llevar a cabo acciones educativas liberadoras aun dentro de situaciones opresoras.

La pedagogía de Freire ofrece, pues, una teoría y una práctica liberadoras que permiten actuar, incluso, en las situaciones de opresión tan corrientes en el mundo pobre pero también inmersas en el mundo rico. Su afirmación acerca de la posibilidad de una educación crítica en situaciones de dominación permite superar el determinismo de las teorías de la reproducción y abre un camino de esperanza para la transformación del mundo injusto.

Educación

El pensamiento político y educativo de Simón Bolívar y Simón Rodríguez es un piso originario y endógeno, proyectado desde el preámbulo constitucional para guiar los fines de la educación venezolana: formar ciudadanos y ciudadanas de manera integral, con actitudes y valores para vivir en democracia, participativos, protagónicos, con valores y virtudes hacia la libertad, independencia, paz, bien común, integridad territorial, la convivencia, consciente de su interdependencia con la naturaleza, sus elementos y con todas sus formas de vida, de nuestras riquezas multiétnicas y culturales, con actitudes hacia el desarrollo científico y a la independencia tecnológica. Transformar nuestra historia en experiencia. Hacer del pasado y del presente, el futuro posible, como elemento vivo y actuante en la construcción de la realidad social.

No obstante, el currículo está centrado en procesos, él es el medio para lograr los fines educativos contemplados en la Ley Orgánica de Educación, (2009). Se estructura a partir de la acción-reflexión acción permanente en y para la práctica pedagógica. El currículo es una unidad compleja que metodológicamente apunta a lo interdisciplinario y transdisciplinario. Esto se evidencia en que el conocimiento y los saberes se construyen en la interacción social. El intercambio y la interacción de significados deben enmarcarse en condiciones socio-históricas que permitan objetivarlos y construirlos.

En las líneas estratégicas curriculares (2013) señala que el currículo es una praxis sustentada en la reflexión, con profundas implicaciones sociales, políticas y

culturales. Se construye a partir de la investigación y la reflexión sobre la práctica. Los propósitos y objetivos recogen procesos de aprendizaje. Las actividades son complejas y contextualizadas. Los contenidos son referentes teóricos-prácticos para la construcción reflexiva del conocimiento. El objetivo de la evaluación es el proceso, siendo cualitativa, continua, formativa y deliberativa.

La maestra, el maestro, la profesora y el profesor son investigadores en la acción que reflexiona, colabora y diseña su propia práctica. Es un mediador y una mediadora entre lo cultural del cuerpo social y la cultura escolar. Debe mitigar la acción reproductora del currículo en lo que significa la reproducción de las desigualdades sociales y expansión de la ideología dominante.

Entonces, el maestro y la maestra son actores sociales humanistas, éticos, reflexivos, creativos, participativos, con alto nivel del sentido de la convivencia y valores sociales que permiten ser consciente de su rol potenciador de los aprendizajes, cuya función es promover a través de “ayudas” (mediación) el uso autónomo y auto regulado de los contenidos socioculturales en los(as) estudiantes, a través de las interacciones sociales organizadas.

De tal manera que, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) expresa dentro de sus postulados que: Nuestro país vive una transición histórica acogida por la sociedad al promover su transformación en paz y democracia pero afectada estructuralmente por el derrumbe de valores al que fue sometida por largo tiempo. Al prever la sustentabilidad en el proceso de formación con la participación del Estado, la familia y la sociedad, es necesario y prioritario considerar la relación integral de estos agentes que se proyectan por toda la vida escolar y humana del ciudadano. Esa relación tiene siempre su primera manifestación en el lugar (ya sea orgánico como el vientre materno, o territorial social como espacio de la casa, el barrio y la escuela, la comunidad, la región, el país hasta su escala planetaria), para crecer progresivamente con la comprensión de su condición de ciudadano que le

permita responder, corresponder y participar en la creación y cambios de la sociedad en la que vive.

La Educación debe considerarse un Continuo Humano localizado, territorializado que atiende los procesos de enseñanza y aprendizaje como unidad compleja de naturaleza humana total e integral, correspondiendo sus niveles y modalidades a los momentos del desarrollo propio de cada edad en su estado físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico, en períodos sucesivos donde cada uno engloba al anterior, creando las condiciones de aptitud, vocación y aspiración a ser atendidas por el Sistema Educativo.

La concepción holística del ser humano en desarrollo exige la articulación y continuidad curricular y pedagógica entre cada uno de los niveles del Sistema Educativo, incluyendo todas las modalidades. Debe permitir el fortalecimiento de cada educando (a) como persona, el conocimiento de sus propias capacidades y competencias, su formación dentro del concepto de progresividad alimentada por los períodos de vida como continuidad que considera las condicionantes externas en lo antrópico, social, cultural y geo histórico.

A partir del 2007, el Ministerio del Poder Popular para la Educación, responde a la necesidad de fortalecer el sistema educativo, iniciando un proceso de transformación al elaborar una propuesta curricular que plasme las condiciones de la sociedad venezolana y que lleve al éxito el modelo de Estado contemplado en la Constitución, la cual contiene orientaciones teóricas (legales, filosóficas, epistemológicas, sociológicas y educativas); elementos organizacionales (principios, características, objetivos, ejes integradores y perfiles tanto de los estudiantes como de los docentes); además las orientaciones funcionales (relaciones en la práctica entre docentes, áreas de aprendizaje, componentes, mallas curriculares, experiencias de aprendizaje y evaluación).

Consideraciones generales en cuanto a las Políticas públicas educativas

El Ministerio del Poder Popular para la Educación es el órgano rector de las políticas públicas educativas y desde este contexto se garantiza la viabilidad del Proyecto Nacional “Simón Bolívar”. Primer Plan Socialista para el Desarrollo Económico Social de la Nación (2007-2013), a partir de instancias colectivas de aprendizaje, donde las personas toman conciencia de su contexto histórico-geográfico-cultural y se forman con un alto sentido humanista, creador y ambientalista desde una perspectiva social, científica y tecnológica, conscientes de la diversidad y la pluriculturalidad del país en el mundo multipolar.

La educación bolivariana es un proceso integral, político, permanente y socializador, generado de las relaciones entre escuela, familia y comunidad, en un contexto histórico-social sustentado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, promoviendo el saber integral, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad, que permite a todas las involucradas e involucrados en el proceso educativo, la valoración de otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje experiencial, transformacional, por descubrimientos y por proyectos.

Asimismo, los fines y principios del Sistema Educativo Venezolano están orientados por un modo de vida que centra su fuerza y su empuje hacia el desarrollo del equilibrio social, a través de una nueva moral colectiva, la producción social, nuevas formas de consumo, la equidad territorial y la conformación de un mundo multipolar; para la reconstrucción de la sociedad sobre nuestras propias raíces libertarias, desde una concepción humanista, ambientalista e integracionista, impregnada de una energía popular y espiritual, concebida por los ideales de libertad, justicia, originalidad y emancipación de Simón Rodríguez, Simón Bolívar, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Belén de San Juan, entre otros.

En cuanto a los ejes integradores están: El Eje integrador Ambiente y Salud Integral, el cual fomenta la valoración del ambiente como un todo dinámico, en el cual se encuentra inmerso la toma decisiones conducentes al aprovechamiento racional, responsable, presente y futuro del patrimonio socio-cultural y los recursos naturales; la cultura de salud sustentada en la promoción de la salud, en sus

dimensiones de desarrollo individual y colectivo, prevención, creatividad y participación protagónica, entre otros, así como minimizar escenarios de amenazas y riesgos físicos-naturales y su impacto social, para el mejoramiento de la calidad de vida como base del buen vivir.

El eje integrador Interculturalidad valora la interculturalidad existente en nuestra patria y declara a la sociedad venezolana como multiétnica, pluricultural y plurilingüe, que define la identidad del ser venezolana y venezolano.

El eje integrador Tecnología de la Información y la Comunicación Libre, TICL, genera nuevos espacios sociales y comunitarios de acceso al proceso educativo, contribuyendo con el desarrollo de las potencialidades individuales y colectivas, a partir del desarrollo curricular, en todos los momentos del proceso, permitiendo conformar grupos de estudio y trabajo a través de los centros tecnológicos (centros bolivarianos de informática y telemática, CBIT, Unidad Móvil Integral de Educación Bolivariana, UMIEB, superaulas, laboratorios de computación e informática, infocentros, centros de gestión parroquial, entre otros).

El eje integrador Trabajo Liberador, promueve el vínculo entre la teoría y la práctica desde una perspectiva social y ambiental, que permite contribuir en la formación de una nueva visión del trabajo, entendido como elemento dignificado de todas y todos, trascendiendo a la dimensión social.

El eje integrador Soberanía y Defensa Integral de la Nación promueve el goce y ejercicio de los derechos y garantías expresados en la Constitución Nacional de la República Bolivariana de Venezuela, mediante la formación de la ciudadanía para el establecimiento de una sociedad democrática, participativa y protagónica, que consolide la libertad, independencia, solidaridad, el bien común, la integridad territorial y la convivencia, el imperio de la ley y el mantenimiento de la paz.

El eje integrador Derechos Humanos y Cultura de Paz concibe a la educación como un derecho humano y un deber social fundamental, orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, garantizando que cada niña, niño, adolescente, joven, adulta y adulto tenga una educación enmarcada en los valores sociales tales como: libertad, solidaridad,

cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, participación, independencia, convivencia y la promoción del trabajo liberador; todo ello en el marco de una construcción conjunta de una cultura de paz entre la escuela, la familia y la comunidad, que garantice el desarrollo humano pleno en lo individual y colectivo.

El eje integrador Lenguaje promueve la formación integral de las ciudadanas y ciudadanos mediante el desarrollo de potencialidades, que les permitan, como seres sociales, promover variadas y auténticas experiencias comunicativas, donde se expresen y comprendan mensajes con una comunicación afectiva y asertiva al expresar necesidades, intereses, sentimientos y experiencias en las familias, escuelas y comunidades, respetando la diversidad de códigos lingüísticos, por lo tanto este eje fortalece la formación de hábitos efectivos de la lengua con énfasis en el idioma materno, partiendo del hecho que el lenguaje está predeterminado por el contexto histórico, social y cultural, como vía para ampliar el horizonte intelectual y cultural de cada ser humano.

En fin, la educación abarca al ser humano como totalidad y la realización de sus derechos, conlleva desarrollar el potencial creativo de cada persona y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en valores éticos. El Estado, como máximo garante de las políticas educativas orientadas a la promoción de la activa participación de las familias, escuelas y comunidades en el proceso de construcción de ciudadanía, de acuerdo con los valores y principios de los derechos humanos.

El desarrollo integral de la ciudadana y el ciudadano, como sujetos plenos de derechos, busca articular de forma permanente y coherente el aprender a ser, a conocer, hacer y convivir, considerando la historicidad, el devenir y el desarrollo social. El proceso para la atención de la enseñanza y el aprendizaje se asume como una unidad compleja y total de la naturaleza humana, donde la integración significa responder positivamente a la diversidad y considerar las diferencias individuales como oportunidades. En consecuencia con los principios del interés superior y de prioridad absoluta de los niños, niñas y adolescentes, particular énfasis se hace en

estas etapas del desarrollo, tal como está establecido en el marco de protección integral asumido por el país.

La formación permanente se asume de manera continua e integral, fortaleciendo la didáctica de procesos, la mediación pedagógica, la formación individual y colectiva, la práctica del liderazgo comunitario y la investigación social, profundizando en la transformación del pensamiento crítico de forma colectiva, participativa, protagónica y corresponsable. Esta formación estará dirigida a todo el personal que participa en el proceso educativo, así como los padres, madres y representantes, consejos comunales, comunas y otras formas de organización social en el ejercicio del Poder Popular.

La "...participación del pueblo en la formación, ejecución y control de la gestión pública es el medio necesario para lograr el protagonismo que garantice el completo desarrollo, tanto individual como colectivo. Es obligación del Estado y deber de la sociedad facilitar la generación de las condiciones más favorables para su práctica" (Art. 62 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, 1999).

El desarrollo curricular es el proceso intencionado para el desarrollo humano integral de las presentes y futuras generaciones en que el Estado asume sus obligaciones en la garantía del derecho a la educación. En este sentido se plantea una educación que tiene como propósito la formación de una nueva ciudadana y un nuevo ciudadano que fomente el respeto a la dignidad de las personas y la formación en valores éticos de tolerancia, solidaridad, justicia, paz, respeto a los derechos humanos y a la no discriminación.

En efecto, el Sistema Educativo Venezolano asume a la escuela como espacio abierto, tal y como lo define la Ley Orgánica de Educación (2009), la cual establece en su artículo seis (6) numeral tres (3) literal (e): "...Un nuevo modelo de escuela, concebida como un espacio abierto para la socio producción y el quehacer comunitario, la formación integral, la creación y la creatividad, la promoción de la salud, la lactancia materna y el respeto por la vida, la defensa de un ambiente sano, seguro y ecológicamente equilibrado, (...)" Asimismo, en su artículo 6, numeral 3,

literal d, articula de forma permanente las intencionalidades pedagógicas: aprender a ser, a conocer, a hacer y a convivir de conformidad con las intencionalidades curriculares que se expresan en el Aprender a crear, que requiere el fortalecimiento, desarrollo de las cualidades creativas en la y el estudiante. Aprender a participar protagónicamente y a convivir: Revelan la importancia de la interacción social como forma de aprender, comprometerse con su ambiente para asumir un rol protagónico en la solución de problemas en las comunidades mediante la creación individual y colectiva. Aprender a valorar: Se persigue que la y el estudiante tome conciencia de las acciones colectivas e individuales para desarrollar habilidades a los fines de caracterizar, razonar, discernir, dialogar, mediar desde una ética social. Aprender a reflexionar: Se aspira que la y el estudiante, pueda transformar el pensamiento lineal en un pensamiento crítico, creativo en beneficio de lo individual y colectivo en la comunidad.

La práctica pedagógica

Stephen Kemmis, en su introducción al trabajo de Carr (1990), señala la imposibilidad de comprender el significado y la importancia de una práctica si no nos referimos a las intenciones de quien la realiza, pero también indica que dicho significado e importancia son una construcción social, histórica y política. Entonces la práctica pedagógica no es sólo una acción observable, un hacer verificable ni sólo un conjunto de creencias, visiones y percepciones, un pensar y sentir de los profesores no siempre explícito; es, en realidad, la integración de los sistemas explícito e implícito de representación.

Esto constituye el punto de partida para fortalecer la figura de un profesor que ya no sea consumidor pasivo de políticas y modelos, sino un actor crítico y competente para enfrentar los retos pedagógicos y sociales que le presenta la Sociedad de la Información y el Conocimiento. Si se reconocen las concepciones espontáneas, los profesores podrán recrear sus acciones a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus interlocutores y sus contextos, revalorando identidades y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer la realidad, dando surgimiento a

una nueva cultura profesional que, según lo concibe Latorre (2003), implica una práctica pedagógica reflexiva, investigadora y transformadora, en oposición a la práctica guiada por concepciones y creencias producto de la tradición cultural que permanecen implícitas. Dentro de esta cultura debe emerger un profesorado autónomo, que piensa la educación a través de la reflexión sobre lo que hace en las aulas de clase; que toma decisiones con base en su interpretación de la realidad y crea situaciones nuevas a partir de los problemas de la práctica cotidiana con la finalidad de mejorarla o transformarla.

Por su parte, Carr y Kemmis (1988:54), utilizan el término de liberación en lugar de reflexión. Para estos autores la práctica docente está orientada por “el uso responsable de su discernimiento profesional”, esto último lleva al docente a actuar con prudencia y justicia. Atiende así a los intereses de sus alumnos, juzga con sensatez la conducta de sus estudiantes y la suya propia, interpreta la sociedad; todo ello, con el fin de que sus alumnos entiendan la vida social misma. Pareciera pues, que desde esta concepción se considera al docente como un ser excepcional, inmune a los efectos del contexto social y económico donde se desenvuelve. O más bien, se puede ubicar en este enfoque una clara propensión del docente a engañarse.

Los aportes de los autores mencionados llevan a concluir que esta concepción de docente reflexivo apunta a la mejora de la práctica del docente, a hacerla más pertinente, toda vez que atiende a la singularidad y complejidad de las situaciones educativas, pero no considera la dinámica del contexto donde ellas se desarrollan. No se refieren en este enfoque a los obstáculos que surgen de las realidades sociales y al papel del docente frente a ellas. Por ello, se considera que si bien podría ser un avance respecto a la concepción técnica, el intento de hacer más oportuno el desempeño del docente resulta tímido e ingenuo.

El profesor como práctico reflexivo es una idea que tiene sus orígenes a principios del siglo XX en las teorías de Dewey (citado en Latorre, 2003), quien criticó la naturaleza del desarrollo educativo y enfatizó en la importancia de que el profesorado reflexionara sobre su propia práctica e integrara sus observaciones en las

teorías que emergían de los procesos de enseñanza y aprendizaje; el profesor debería ser consumidor y generador de conocimientos.

Las propuestas de Dewey son retomadas por Schön (1998), quien logra un avance significativo en la comprensión de las relaciones entre la práctica y el conocimiento. Schön plantea una epistemología de la práctica que surge a raíz de la crisis de las profesiones, pues considera que el conocimiento producido por la racionalidad técnica y adquirida en la educación formal no permite responder de manera rápida a los problemas prácticos que se presentan a menudo, como la complejidad, la incertidumbre, la inestabilidad y el conflicto de valores. Las mencionadas son situaciones divergentes en contextos singulares, que en este caso enfrentaría el profesor en su práctica cotidiana; por lo tanto, el autor sugiere un cambio de estructura en el conocimiento del profesor que lo lleve a tomar decisiones desde o en la acción para, a posteriori, reflexionar sobre ellas y alcanzar un conocimiento práctico.

Este tipo de conocimiento en la práctica pedagógica significa, desde el análisis de Pozo (2006: 84) sobre la propuesta de Schön, que: El docente puede reflexionar en medio de la acción sin necesidad de interrumpirla. Una sorpresa en la dinámica del aula, una variación inesperada en la aplicación de una rutina, suscitaría un proceso de reflexión dentro de una acción-presente que el autor considera que resulta en alguna medida consciente, aunque no se produzca necesariamente por medio de palabras. Tenemos en cuenta el conocimiento inesperado y el conocimiento en la acción. Nuestro pensamiento se vuelve, pues, sobre el fenómeno y, a la vez, sobre sí mismo. Lo que distingue la reflexión en la acción de otros tipos de reflexión es su inmediata relevancia para la acción, tanto para la presente como quizás otras que consideremos similares. Un buen profesor mostraría una alta capacidad para integrar la reflexión en la acción en una tranquila ejecución de su tarea.

Por consiguiente, el no contemplar el desempeño del docente en el ámbito del colectivo de educadores y de la comunidad, hace que el esfuerzo que haga éste por mejorar su práctica, quede en solitario. Lo que pudiera hacer que no tenga el

educador mayor incidencia en el proceso formativo del estudiante, ni en los cambios que han de realizarse en las instituciones educativas.

Por su parte, Habermas (1982) propone que la investigación por parte del profesorado reflexivo debe generar una cultura profesional ante ciertas imposiciones institucionales; es decir, el profesorado tiene la capacidad de generar teoremas críticos con qué identificar, comprender, explicar y denunciar las dificultades de la práctica. Aquí se advierte el carácter emancipatorio propio de sus planteamientos.

La de reflexión sobre la práctica y la adopción de una posición crítica frente a la misma, son dos formas de avanzar hacia la toma de conciencia de los problemas, pues el cambio educativo es posible cuando el profesor cuestiona de manera propositiva su práctica pedagógica a través de la investigación. Al respecto, Latorre (2003:06) advierte: "... la transformación académica de todo centro educativo pasa necesariamente por una docencia renovada y por un docente innovador, formado en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógica-didáctica..."

Por otro lado, Elliot (1993), más allá de ver la práctica como espacio de aplicación de la teoría, debe entenderse que la reflexión sobre la práctica revela la teoría inherente a la misma y, a la vez, permite teorizar sobre ella. Esta idea supone un cambio crucial: el profesorado puede investigar sus propuestas educativas y construir valiosas teorías sobre su práctica.

Todo esto nos remite, inevitablemente, a planteamientos esenciales de la pedagogía crítica, que tiene su fundamento en la pedagogía radical desarrollada en Inglaterra y Estados Unidos en los años setenta y que toma gran fuerza en los ochenta y noventa del siglo XX. Entre esos planteamientos está el del profesor como un intelectual transformativo que debe "conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico" (Giroux, 1990:177), optando por discursos y acciones pedagógicas de naturaleza liberadora y problematizadora en los que se reconozca a los estudiantes como sujetos críticos. Este intelectual transformativo, que cuestiona su propia práctica y las prácticas dominantes en la dinámica curricular y la vida cotidiana de las aulas es, sin lugar a dudas, un profesor reflexivo que indaga, que

construye su conocimiento a partir de ello y promueve el análisis del contexto en el que se sitúa la acción educativa, lo que, guardadas las proporciones, es asunto medular en las discusiones sobre la educación de hoy desde otras posturas.

En efecto, el debate educativo no se centra en estos días únicamente en los contenidos por transmitir, en su selección y organización, sino en la forma en que se puede propiciar una enseñanza orientada a descubrir, innovar y pensar para construir conocimiento y formar, teniendo en cuenta un nuevo componente: los dilemas propios del contexto.

La Ética

En la vida cotidiana suele hablarse indistintamente de moral y de ética, refiriéndose con estas expresiones a todo un mundo de valores, actitudes, principios y normas. Moral y ética, Yegres (2007) “Ambas expresiones se refieren, a fin de cuentas, aun tipo de saber que nos orienta para forjarnos un buen carácter, que nos permita enfrentar la vida con altura humana. Porque se puede ser un auténtico experto en diferentes campos y, sin embargo, resultar poco aceptable como persona”. (p.41)

La ética se ocupa de estudiar la dimensión humana que configura la moral sobre la base de lo que es bueno y lo que es malo; estos dos conceptos, a menudo, son empleados indistintamente; sin embargo, es necesario establecer una delimitación clara entre ellos.

Heller(1987) señala que en la moral se establece una relación entre el comportamiento particular y la decisión particular que supone, por un lado; y las exigencias genérico sociales por el otro. Lo que hace a la moral es una actitud práctica: se trata en cada acción, en cada decisión, del “acomodamiento” de las necesidades, los deseos y las aspiraciones del individuo, en relación con las exigencias sociales establecidas. “Acomodamiento” que puede ser también “conflicto moral”.(p.132)

Desde la moral se avanza hacia la ética: la ética como reflexión crítica sobre la moral. Es en este mismo sentido que sostiene Guisán (1995) señalando que es el camino que hace a diferentes formas del pensamiento ético: la ética normativa, la ética crítica o meta ética y la ética aplicada. La primera como reflexión sobre las normas morales, como justificación de las mismas y como indagación del

fundamento último de las normas morales; la segunda que avanza como moralidad crítica, como pregunta por los sistemas normativos existentes, como averiguación crítica de las morales propuestas, contrapuestas; y la ética aplicada que tiene que ver con definición de los “ideales éticos” y su explicitación en virtudes y valores referidos a todos los ámbitos de la vida humana y de las relaciones sociales.

Asimismo, Yegres, (2007:311) señala “Hemos insistido en que la ética se ocupa de reflexionar sobre la moral. Su función es la de definir y precisar las características fundamentales del comportamiento moral de las personas; es decir, explicar las razones de esa conducta, y la aplicación de los principios morales a las diversas actividades que realizamos en el ámbito social”.

La ética, aplicada a la vida profesional de las personas conlleva el propósito de que éstas presten los mejores servicios a la sociedad. Este papel es mucho más apreciado entre los educadores. Wanjiru: (1999) Citado por Yegres, (ob.cit.) “Si el educador ha de transmitir, o mejor educar, educar en los valores morales, lo primero que necesita él mismo es estar bien orientado en la ética de su propia actividad profesional”. (p.09) Quien ejerce la profesión de educador debe saberse completamente libre, sólo comprometido con un sentimiento de responsabilidad mayor que el de los otros profesionales.

Pero más allá está también la perspectiva gozosa que vale la pena construir aquí como modo de relación con el otro en el amor; se trata del amor que es amistad, que es enamoramiento, que es deseo y pasión. Savater, (1982) “El amor nunca suele, es siempre insólito. Por eso conserva sin cesar vivo su rasgo fundamental, en el que nunca se insistirá bastante: el entusiasmo donde se juntan alborozo, arrebatos y asombro. No pone condiciones a la existencia del otro, no la subordina a ningún valor o proyecto, no da razones tampoco para su exaltada aprobación; desconoce la tibieza, la indiferencia, la simple tolerancia: el otro me entusiasma, me subyuga” El otro en el amor es cualquiera pero siempre singular: amar es descubrir la singularidad. La comunicación como modo de ser con el otro. Se trata de la relación ética que se propone instaurar “una comunidad de comunicación” Es la posibilidad de “estar en la comunidad” (con el otro, con los otros) y “de-acuerdo.”(p.120)

Desde luego, Maturana (2006:163) recalca que todo acto humano tiene lugar en el lenguaje trae a la mano el mundo que se crea con otros en el acto de convivencia que da origen a lo humano; por esto todo acto humano tiene sentido ético. Este amarre de lo humano a lo humano es, en último término, el fundamento de toda ética como reflexión sobre la legitimidad de la presencia del otro.

En ese espacio de convivencia o amor entre los hombres se manifiesta lo ético, que no es más que la preocupación de las consecuencias que tienen las acciones de uno en relación con los otros. La ética cobra sentido en las actuaciones que le dan legitimidad al otro como ser que convive en el espacio social.

La Ética desde la visión de Maturana

Maturana (1994) fundamenta su teoría partiendo de la constitución biológica de los seres vivos y por ende del ser humano, desde allí fundamenta su propuesta sobre los fenómenos sociales, los cuales se manifiestan en las interacciones humanas, y se expresan a través del lenguaje. Para Maturana el mundo lo construimos en convivencia con los otros, es decir se configura en lo social, en la relación de convivencia (amor) que se da entre los hombres. Somos seres humanos constituidos por emociones, por tanto somos seres amorosos. El amor según Maturana, es la emoción que nos relaciona con el otro en el convivir y le da sentido a los actos humanos que mueven la historia de la humanidad, es el amor lo que le da sentido a nuestra existencia como seres humanos.

Maturana (Ob.cit.) La ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro, y adquiere su forma desde la legitimidad del otro como un ser con el cual uno configura un mundo social. La emoción que funda lo social es el amor, por esto lo social es un espacio de convivencia que se da desde las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno. Por esto también, lo social es un espacio ético y las preocupaciones éticas jamás van más allá del espacio social donde surgen. (p. 224)

Es en esa interrelación de las acciones de amor con el otro lo que determina la ética, por tanto no son normativas porque serían impuestas sino que se viven en las

acciones de amor con el otro reafirmandonos como humanos. Si la norma subyuga o se impone no hay acciones de amor ni de respeto, por consiguiente, no es ético porque estamos deslegitimizando o negando al otro. Ser ético en el pensamiento Maturana, es ser auténtico, originales en nuestro actuar con los otros, es un planteamiento desde lo humano en interrelación constante con los otros, que expresan en sus acciones un mundo cultural intersubjetivo.

Así pues, toda práctica social es por ende una práctica educativa por lo que se expresa en la convivencia de actores (docente-alumnos) en los espacios escolares, por lo que se debe tener presente siempre las consecuencias de las acciones que allí se realizan. Puesto que esa red compleja e intersubjetiva de las acciones de los actores educativos debe ser consensuada, surgida de los patrones interculturales de la escuela.

La ética no tiene fundamento racional sino emocional. De ahí que la argumentación racional no sirva, y es precisamente por eso que hay que crear sistemas legales que definen las relaciones entre sistemas humanos distintos desde la configuración de un pensar social capaz de abarcar a todos los seres humanos. La Carta de los Derechos Humanos es supuestamente capaz de abarcar a todas las naciones en un sistema legal común que imita, por declaración, relaciones sociales que surgen espontáneamente en la convivencia fundada en el amor. Ha sido necesario hacer esto, porque en cada nación la preocupación ética no va más allá de sus fronteras. De ahí que hablar de la humanidad y esperar que se dé espontáneamente un ámbito social de lo humano no resulta, porque no es fácil extender sin reflexión la aceptación del otro más allá de las fronteras culturales. Es debido al carácter social de las preocupaciones éticas, dependiente del amor y no de la razón, que una determinada comunidad política pueda hacer apreciaciones éticas que no son válidas para otra. El espacio social que define una ideología política no es igual al de otra, porque cada ideología política define un tipo de humanidad.

Maturana(ob.cit.) afirma que “La invitación ética no es racional sino emocional. Es desde el amor que el otro tiene presencia. No digo como el Papa, "el

amor es más fuerte", digo que la biología es más fuerte. El amor no es una cosa especial; es cotidiano y ustedes notarán que en todas las situaciones de crisis humanas, de crisis en las comunidades, de terremotos, de incendios, de situaciones extremas, las personas se encuentran en un nivel básico humano donde la solidaridad está presente y ni siquiera hay que recomendarla, surge sola ¿Por qué? Porque el amor nos pertenece como característica biológica que funda lo humano". (p.278)

La preocupación ética se constituye en la preocupación por el otro, se da en el espacio emocional y tiene que ver con su aceptación, cualquiera que sea el dominio en el que ésta se dé. Por esto la preocupación ética nunca va más allá del dominio de aceptación del otro en que se da. Al mismo tiempo, según aceptemos o no al otro como un legítimo otro en la convivencia, somos o no responsables frente a nuestras interacciones con él o ella, y nos importarán o no nos importarán las consecuencias que nuestras acciones tengan sobre él o ella. La ética, como el dominio de nuestra preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen en la vida de otros seres humanos, pertenece al dominio de aceptación del otro como un legítimo otro en la convivencia; es decir, al dominio del amor. Es por esto que las preocupaciones éticas nunca van más allá del dominio social en que surgen y tienen distintas formas en diferentes culturas; también, que los argumentos racionales sobre ética sólo convencen a los convencidos.

CAPÍTULO III

RECORRIDO METODOLÓGICO

En este apartado se encuentra todo lo referente a la metodología que orientó el recorrido de la investigación, el paradigma que lo sustenta, el método, los informantes, los procedimientos y las técnicas utilizadas para recoger, analizar e interpretar la información.

Enfoque metodológico

La investigación se enmarcó dentro del paradigma cualitativo, entendida por Denzin y Lincoln (1994) (citado por Rodríguez y otros, 1996) como “multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio”. (p.32). Esto significa, según Rodríguez (ob.cit.), que los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

En efecto, la metodología cualitativa se refiere a la investigación que produce datos descriptivos. Es inductiva, porque los investigadores comienzan sus estudios con interrogantes vagamente formuladas y con un diseño de investigación flexible. Es holística, puesto que los escenarios y los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo. Es naturalista, porque intentan reducir su impacto al mínimo o por lo menos, entender y considerar los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Además, comprenden a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas, son humanistas, y apartan sus propias creencias de la investigación porque todas las perspectivas, escenarios y personas son consideradas valiosas, dan énfasis a la validez de su investigación, considerándola como un arte.

Por su lado, Martínez, (1999) define la metodología cualitativa como “el estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que algo

sea lo que es (...) aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tengan en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia”.(p.173)

La investigación cualitativa es hermenéutica, dialógica, dialéctica. Los métodos y técnicas permiten reconstruir significados a partir de los actores. Puede tratar de describir y comprender. Desde este paradigma, el conocimiento no es una copia ni un reflejo de una realidad externa, sino una construcción de la experiencia individual y social sobre cual los actores actúan y aportan sus ideas y valores, interpretándolas y construyéndolas sobre la base de la interacción social que realizan en la práctica pedagógica.

Se aspira desde este enfoque la unión entre la teoría y la práctica, usando la primera como fundamentación y guía de la segunda, con una interacción mutua. Los sujetos mantienen un diálogo bidireccional continuo y plural, reflexionando individual y colectivamente en busca de su propia identidad. Freire (1980) así se entiende que “todos juntos colaboran en el descubrimiento de las verdades y su realidad reflexionan sobre ellas y actúan sobre las mismas (...) la realidad no está en el mundo, sino con el mundo”. (p. 7-8)

La pedagogía puede afianzarse, en su concepción como investigación, en el estudio etnográfico para lograr el acercamiento escuela-comunidad. Este propósito rehabilita la práctica social del docente, el papel de la escuela en los procesos comunitarios, y la posibilidad de propuestas emancipatorias desde el universo de una investigación identificada con lo cotidiano de lo escolar.

El Método Etnográfico.

Es el de mayor preferencia para entrar a conocer un grupo étnico, racial, de ghetto o institucional (tribu, raza, nación, región, cárcel, hospital, empresa, escuela, y hasta un grado escolar, etc.) que forman un todo muy sui géneris y donde los conceptos de las realidades que se estudian adquieren significados especiales: las

reglas, normas, valores, modos de vida y sanciones son muy propias del grupo como tal. Por esto, esos grupos piden ser vistos y estudiados holísticamente, ya que cada cosa se relaciona con todas las demás y adquiere su significado por esa relación. De ahí que la explicación exige también esa visión global.

Las investigaciones etnográficas según Goetz y Le Compte (1988) son una de las alternativas que recogen esta nueva filosofía interpretativa y reconstructivista de la realidad. Con estos diseños, los etnógrafos intentan describir y reconstruir de forma sistemática y lo más detalladamente posible las “características de las variables y fenómenos, con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en escenarios distintos.” (p.13)

El objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas. Se señala, que la cultura debe poseer una visión integral que va más allá de la suma de las partes, es decir, de lo material y lo inmaterial. Esto obliga a los investigadores a poner sus descripciones en el contexto de propósitos más amplios. La etnografía es un método que encamina la recopilación más completa y justa posible de las informaciones necesarias, para rehacer y conocer los fenómenos sociales propios de grupos muy específicos.

Es por ello, que en la presente investigación etnográfica se realizó un estudio exhaustivo de los eventos que ocurren en la vida de un grupo de estudiantes con sus docentes y la comunidad, el cual permitió reconstruir su cultura y los fenómenos sociales, sus interpretaciones y significados. Mediante una descripción detallada de los ámbitos de la vida social de la escuela, el enfoque etnográfico se constituye en un proceso investigativo para comprender los fenómenos que ocurren en dicho contexto, a partir de distintas perspectivas las cuales incluyen a directivos, docentes, alumnos, padres. Esta idea despliega las posibilidades de un currículum inclusivo que no se queda en lo disciplinar, sino que lo construye en el contexto de lo complejo-vivido.

De modo que, este estudio etnográfico constituyó un tipo de investigación que puede orientar sus propósitos al estudio en los espacios culturales. En el aula y en la comunidad, no se intenta darle carácter objetivo a las potencialidades de la subjetividad, el esfuerzo es hacer emerger, a través de la investigación etnográfica, la relación ciencia-vida y la problemática alrededor del ser social, el encuentro con su interioridad, y su participación en los procesos sociales.

Técnicas e Instrumentos

Como complemento, el estudio etnográfico necesitó de variadas estrategias, pero las más utilizadas, por cuanto permitieron mayor interacción fueron la observación participante y no participante, la entrevista y conversaciones informales. La primera compromete al investigador con la temática estudiada, éste no es un simple observador, no está distanciado del desarrollo de los procesos. Para Martínez (1994): "... vive lo más que puede con las personas o grupos que desea investigar, compartiendo sus usos, costumbres, estilo y modalidades de vida (...) va tomando notas de campo pormenorizadas en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible". (p.63)

La observación participante tiene la ventaja que puede introducir al alumno-investigador en la complejidad fenomenológica del mundo, lo que le permite convertirse en testigo de la manera como se realizan las conexiones con lo vivido. Por tanto, no está sujeto a categorías o respuestas prescritas o prefijadas. Por el contrario, está libre para indagar los conceptos o categorías que tengan sentido y significado y, cuya resignificación puede darse a través del debate en el aula.

Lo que se buscó a través de la utilización de esta técnica, siendo una aproximación a la realidad social intentando observarla de modo directo, entero y en su complejidad, sin artificios ni simplificaciones y en el momento en que acontecen los fenómenos de estudio. De allí que por un lado se requiera de un esfuerzo de permanente atención, del estudio y del conocimiento detallado de la realidad. Por otra parte, es necesario anotar lo observado de manera inmediata, tan pronto como sea

posible, y en el lugar de los hechos para obtener una interpretación adecuada. Se utilizó mucho en este tipo de investigación la grabación de diálogos y conversaciones relevantes de acuerdo con la importancia de la situación. El alumno-investigador, debe hacer sus comentarios de una vez para que no pierda detalles sobre el encuentro, lo conversado, las impresiones generales y de esta manera reconstruir el conocimiento y, compartirlo con las diversas posiciones de los participantes en el aula. Allí, se podrán utilizar categorías de análisis para plantear aproximaciones teóricas basadas en las manifestaciones de las problemáticas en estudio.

En el caso de la entrevista, debe considerarse la relación cercana con el informante, esto permite destacar y precisar aspectos humanos, para Martínez (1994), la entrevista: "..., en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque (cualitativista) y también con su teoría metodológica". Esta sintonía epistemológica y metodológica, dio sentido a la posibilidad de derivar conocimientos en las interrelaciones de los diálogos. Esta consideración, da preeminencia a la intersubjetividad, al cruce de puntos de vista y enfoques sobre una situación determinada, que puede nutrirse y nutrir las visiones transdisciplinarias. La conversación o el diálogo, suministró elementos importantes que van a producir mayor conocimiento tanto del contexto como de los protagonistas de lo investigado.

La entrevista, como encuentro de interacción verbal, se apropia del diálogo como método de conocimiento de los seres humanos. Permite definir problemas, reconocer logros, aclarar términos, recordar hechos significativos y potenciar posibles explicaciones. Las conversaciones informales, es un tipo de entrevista no estructurada. Se fundamenta en el encuentro y en la escucha. El encuentro es una forma de relación social que tiene dos posibilidades: o se trata de un tropiezo (no en el sentido de tropiezo, sino de tropezarnos, por azar, con alguien) o de una búsqueda (encontramos a quien buscamos o citamos). En el primer caso, la conversación es aleatoria, tanto en lo que se refiere al interlocutor como a los temas (van surgiendo). En el segundo caso, ya no es tan azarosa la cosa (provocamos el

encuentro e incluso el tema a tratar), aunque tampoco es una entrevista estrictamente hablando.

La conversación informal complementó informaciones y observaciones, y suponen, sobre todo, una forma de integración en la comunidad, ampliando los contactos (no todos podemos entrar en las casas a llevar una bombona de gas o a ver la salud de una cabra), constituyéndose así, de rebote, en un indicador de nuestra integración (aceptación) en el caserío o barrio.

Proceso de investigación:

Según Hurtado y Otros (1999:110) es flexible, como suele suceder en la investigación cualitativa, y se inicia sin el establecimiento de hipótesis previas, con lo que se busca evitar los prejuicios. Goetz y Le Compte (1994) (citado por Hurtado y otros) (ob.cit.) resumen el proceso de investigación en cuatro fases:

1. Se plantean las cuestiones relativas a la investigación y marcos teóricos preliminares y se selecciona un grupo para el estudio.
2. Se enfrentan los problemas del acceso al grupo o comunidad, la elección de los informantes claves, el comienzo de las entrevistas y las técnicas de recolección y registro de la información.
3. Se realiza la recogida de la Información.
4. Se analiza e interpreta la información obtenida.

Martínez, M. (1989) señala los siguientes elementos básicos:

- Un enfoque inicial exploratorio y de apertura mental ante el problema a investigar.
- Una participación intensa del investigador en el medio social a estudiar.
- Uso de técnicas múltiples e intensivas de investigación con énfasis en la observación participante y en la entrevista con informadores representativos.

- Un esfuerzo explícito para comprender los eventos con el significado que tienen para quienes están en ese medio social.
- Un marco interpretativo que destaca la importancia del conjunto de variables en su contexto natural.
- Resultados escritos (etnografía) en los que se interpretan los eventos de acuerdo a los criterios señalados.

Selección de informantes

La investigación cualitativa, se plantea, por un lado, que observadores competentes y cualificados pueden informar con objetividad, claridad y precisión acerca de sus propias observaciones del mundo social, así como de las experiencias de los demás. Por otro, los investigadores se aproximan a un sujeto real, un individuo real, que está presente en el mundo y que puede, en cierta medida, ofrecernos información sobre sus propias experiencias, opiniones, valores...etc. Por medio de un conjunto de técnicas o métodos como las entrevistas, las historias de vida, el estudio de caso o el análisis documental, el investigador puede fundir sus observaciones con las observaciones aportadas por los otros.

Los informantes considerados en la investigación cualitativa se eligieron porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad. Lo que se cuestiona, por tanto, es la idea misma de población, del grupo indiferenciado de personas como unas características definitorias comunes. La selección de informantes puede definirse, por tanto, como una tarea continuada en la que se ponen en juego diferentes estrategias conducentes a determinar cuáles son las personas o grupos que, en cada momento del trabajo de aula, pueden aportar la información más relevante a los propósitos de la investigación.

Para la realización de esta investigación se convivió con tres (03) docentes y su grupo de alumnos como sujetos o actores que se dedican a la práctica pedagógica

propias del lugar y laboran en el Subsistema de educación primaria, conjuntamente con la investigadora.

Las técnicas de recolección de la información

En función de la naturaleza de la investigación se seleccionaron diversas técnicas complementarias y convergentes para la recolección de la información, entre ellas, la observación participante y no participante, y conversaciones informales a los informantes claves. La observación participante, es apropiada cuando se necesita saber más acerca de un hecho, fenómeno o acontecimiento especial; intenta profundizar en los hechos que ocurren en un lugar particular, más que en un variado número de lugares. Aplicada al aula, la investigación interpretativa tomó elementos de lo social, donde se procuró comprender los modos en los que docentes y estudiantes, en sus acciones conjuntas, generan ambientes unos para otros. La investigadora centró su atención en los significados cuando observó el aula y registró anotaciones acerca de la organización social y cultural de los hechos observados.

Las conversaciones informales, se desarrollaron en una situación abierta, donde hubo mayor flexibilidad y libertad. En tanto que, Rodríguez y otros (1996) indica que “el entrevistador desea obtener información sobre determinado problema y a partir de él, establece una lista de temas en relación con los que se realiza la entrevista pudiendo estar a la libre discreción del entrevistador, quien podrá sondear razones y motivos, ayudar a establecer determinado factor, etc. Pero sin sujetarse a una entrevista formalizada de antemano”. (p.168)

Para recoger y registrar información se tomó de diferentes sistemas de observación, tales como: Grabaciones, cuaderno de registro de notas de campo, protocolo de entrevistas, documentos: como el P.E.I.C., proyectos de aula, planes de clase, entre otros. En un principio ésta recogida de información fue amplia, recopilando todo. Progresivamente se focalizó hacia una información mucho más específica. Se trata de un procedimiento a posteriori que se fue definiendo con el propio desarrollo del estudio. Igualmente, este tipo de selección se caracteriza porque

se realiza un proceso de contrastación continua, en el que los datos aportados por uno o varios informantes se replican a partir de la información que proporcionan los nuevos grupos o personas seleccionados.

Análisis e Interpretación de datos cualitativos

Generalmente, el análisis de datos cualitativos comporta la segmentación en elementos singulares, especialmente cuando los datos son de tipo textual. En el conjunto global de datos pueden diferenciarse segmentos o unidades que resultan relevantes y significativos. Se tomarán en cuenta los siguientes criterios: Criterios Temáticos: Es más frecuente, y posiblemente más interesante que el uso de criterios físicos como los anteriores, considerar unidades en función del tema abordado. Considerando conversaciones, sucesos, actividades que ocurren en la situación estudiada es posible encontrar segmentos que hablan de un mismo tema. Criterios conversacionales. Las declaraciones o turnos de palabra, cuando intervienen diferentes sujetos en entrevistas o reuniones de grupos, constituirán otro punto de referencia para segmentar un conjunto de datos textuales. Este criterio es especialmente adecuado cuando estamos interesados en la información aportada por cada sujeto en particular. Criterios Sociales: Cada segmento diferenciado en el texto podría corresponderse con información relativa a sujetos que ocupan un mismo estatus o rol social, como por ejemplo, para el caso de un centro educativo: Director, docente, alumno y comunidad.

Guba y Lincoln (1981) citado en Rusque (2007) consideran “que el proceso de análisis es sistemático y ordenado, aunque no rígido, obedeciendo a un plan, considerándose intelectualmente artesanal”.(p.156). Para estos autores el sentido de análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio.

En la presente investigación se presenta el Modelo de Miles y Huberman (1984) en Rusque (2007:167) en donde se analiza los siguientes componentes: La

reducción de los datos, la organización y presentación de datos, la interpretación y verificación de conclusiones.

Reducción de datos

Miles y Huberman (1981:23) citado en Rusque (2007) Definen esta primera actividad del análisis de datos como “un proceso de selección, centralización, simplificación, abstracción y transformación del material ya recibido”. (p.158). La reducción de los datos puede hacerse en tres diferentes momentos de la investigación:

- Antes de la recolección de datos: se trata de una reducción anticipada.
- Durante la recolección de datos: se trata de una reducción concomitante.
- Después de la recolección de datos: se trata de una reducción a posteriori y se refiere a los procesos utilizados para tratar, presentar, interpretar y verificar los datos. (momento utilizado en la investigación).

La organización y presentación de datos

Miles y Huberman (ob.cit.) señalan que en la investigación cualitativa el modelo de organización de datos puede ser tan variado como el investigador pueda necesitar para presentar y sistematizar la información. Puede utilizar planos, cuadros, matrices, diagramas, etc; los datos que entren en ellos suelen ser frases sencillas, sentencias, abreviaciones, símbolos, códigos, entre otros que el investigador utiliza a lo largo del proceso de la investigación. La organización de los datos corresponde a una fase determinada de análisis, cuyas funciones son:

- Permitir al investigador presentar los datos en un espacio visual reducido
- Facilitar otros tipos de análisis.
- Hacer posible la comparación de diferentes conjuntos de datos.
- Asegurar que los datos sean incorporados al informe final. (p.162)

En el caso de la presente investigación se utilizó matrices de análisis (Interacción- Entrevista). Realizaron nueve (09) matrices de interacción docente y una matriz para las tres entrevistas realizadas a los docentes

Para objeto de la organización de la información se realizó en tres niveles, el primer nivel donde se organiza la información surgida de las interacciones pedagógicas observadas (Ver anexo A) y la entrevista a los docentes (Ver anexo B)

En un segundo nivel de organización de la información se presentan los datos reducidos en subcategorías de análisis (Buenas prácticas y malas prácticas pedagógicas), de integración donde se presentaron las categorías extraídas de acuerdo a su naturaleza temática, la subcategorías que nos llevaron a un nivel de definición más amplio (Categoría) de acuerdo a lo expresado a la realidad. (Ver cuadro 1)

Interpretación y verificación de conclusiones

La interpretación de los datos exige una reflexión sistemática y crítica de todo el proceso de investigación, con el fin de contrastarlo, por un lado con la teoría y, por el otro, con los resultados prácticos. Una de las funciones más importantes de esta etapa es la “creación de sentido”. Van der Maren, (1987) en Rusque (2007:164); es decir, que al mismo tiempo que se desarrolla una función de reducción de los datos, la interpretación requiere de un papel creador de sentido, dado que deben elaborarse explicaciones y nuevas interrogantes; y con relación a la verificación de conclusiones, considerando las diferencias dentro del conjunto de datos, se pueden utilizar comparaciones, contrastes y casos extremos.

Luego de transcritas todas las entrevista; se procedió a realizar una comparación sistemática de los diferentes conjuntos de datos con elementos claves, para develar las representaciones sociales de la ética docente en la práctica pedagógica.

Se realizó bajo la metodología del método comparativo de Miles y Huberman (1984):167) tal como se apreciará en la presente investigación ante un proceso de

unión y conexión de carácter interactivo analizando palabras, frases y oraciones en las que distintas fases de reducción, exposición y conclusiones se hallan articuladas, para así identificar los incidentes y la respectiva codificación, compararlo con otros incidentes de otras observaciones y entrevistas cuyo resultado permitió la identificación de las categorías y sus propiedades.

De esta manera llegar a la conceptualización teórica y reducción de categorías; de este método, que es de donde emergen las categorías o dimensiones, que permiten generar y construir la teoría. Seguidamente presentamos los elementos transformadores del deber ser de la acción docente encontradas en cada informante y sus códigos agrupados en la construcción de la teoría.

Es oportuno comentar que el carácter cualitativo de esta investigación representó un desafío, específicamente en este momento del análisis de los datos, el cual exigió un proceso metodológico muy riguroso. Bajo tal premisa, se acudió a los procedimientos que presenta el Modelo de Miles y Huberman (1984:167) en Rusque (ob.cit.) en donde se analizan los siguientes componentes: La reducción de los datos, la organización y presentación de datos, la interpretación y verificación de conclusiones.

Vale comentar que para el análisis de los datos, en la investigación cualitativa, se puede proceder de diversas maneras utilizando diferentes estrategias. Tal como lo han planteado autores como Guba y Lincoln (ob.cit), quienes señalan que éste consiste en reducir los datos a categorías, clarificarlos, sintetizarlos y luego comparar la información hasta alcanzar una visión lo más completa de la realidad. A su vez, consideran que en el análisis cualitativo los datos, los mismos, se reciben de manera no estructurada, pero que el investigador le da una estructura determinada.

En este sentido, el análisis de los resultados obtenidos en el proceso de obtención de la información. Para ello, se definieron las categorías principales para posteriormente construir la categoría integradora y construir la teoría atendiendo a los propósitos del estudio.

Por consiguiente,, se hace necesario categorizar la información recopilada. Para ello se tomó como unidades generadoras las definidas en los propósitos del estudio y formuladas a través de las interrogantes de la entrevista. Para Rodríguez (1996:208) “la categorización, hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico. Una categoría soporta un significado o tipo de significados; pueden referirse a situaciones, contextos, actividades, acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas sobre un problema, métodos, estrategias, procesos”. Es decir, se dió un proceso de “categorización”, del cual se pudo partir de un grupo de categorías preestablecidas, utilizándose con mucha cautela y como algo provisional hasta que no se confirmen, y no se deje uno llevar por la tendencia (cosa muy fácil y natural) de rotular la nueva realidad con viejos nombres.

Sistematización y teorización

La tarea de análisis e interpretación cualitativa de la información, y principalmente la fase de reconstrucción teórica es por su naturaleza, más cercana a la actividad intuitiva y creativa de un artista que a cualquier otro procedimiento de rigurosidad metodológica. De esta manera, Martínez (2004) argumenta que las teorías son principalmente “inventadas o construidas” más que descubrir o destapar un hecho escondido”, es una manera de ver los hechos, estableciendo una nueva red de relaciones que proporcione una nueva forma de ver las cosas, una nueva perspectiva.

Por consiguiente, sobre el análisis e interpretaciones que sobre las Representaciones Sociales de la ética docente develada en la práctica pedagógica, se realizó un proceso de sistematización cognitiva basado mayormente en el planteamiento de Rescher (1981) de donde se derivó una propuesta reconstructiva de una ética pedagógica del docente emancipador a partir de las Representaciones Sociales subyacentes en la práctica educativa.

Transcripción de la información

Escribir es siempre un ejercicio necesario, en esta fase se elabora el informe final, el cual será presentado y socializado a la comunidad científica de interés. Es interesante traer a colación el planteamiento de Freire (1999) "... siempre rechacé: la afirmación o la pura insinuación de que escribir bonito, con elegancia, no es cosa de científico. Los científicos escriben difícil, no bonito. Siempre me ha parecido que el momento estético del lenguaje debe ser perseguido por todos nosotros, no importa si somos científicos rigurosos o no". (p. 68)

Considerando este planteamiento se elaboró el informe escrito de la investigación, tomando en cuenta por supuesto, una cierta lógica formal de presentación. A tal efecto, se organizaron los datos teniendo el mayor cuidado en presentar un hilo coherente del contenido del informe, siguiendo la normativa vigente de la universidad UPEL- IPRUGR (2011).

La construcción del discurso se hizo en permanente diálogo reflexivo que permitió establecer una argumentación sobre la base de la información recogida, los referentes teóricos abordados y los conocimientos acumulados de la investigadora y su tutora. Se recogieron descripciones de los contextos estudiados, interpretaciones de lo ocurrido y teorizaciones acerca de los mismos.

El estilo de redacción utilizado es sencillo, con claridad y coherencia, de manera de hacer comprensible su lectura a cualquiera de las comunidades científicas interesadas.

CAPITULO IV

ESPACIO ESCOLAR Y COMUNITARIO

Para conocer el contexto escolar, en el recorrido de la investigación se consideró necesario realizar una descripción y explicación detallada de los escenarios, y de los participantes. Goetz, J. y Le Compte, M. (1988:14) señalan que, tales datos tratan de los contextos donde tienen lugar las diversas interacciones, y de las actividades, valores, ideologías expectativas de todos los participantes (profesores, alumnos e incluso del propio investigador) en esos escenario escolares.

Por su parte Carr (1990) afirma, que la investigación educativa sólo puede tener lugar en el contexto mismo de la práctica y son los profesores quienes, a partir de la reflexión sobre ésta, pueden construir una ciencia de la educación sobre la base de la relación acción-teoría-acción. En este sentido, el objeto de la investigación etnográfica es observar para interpretar y, de esta manera explicar la vida de los grupos, otra de las tareas del etnógrafo es registrar la mayor parte de los aspectos que conforman el estudio (entre ellos el escenario y los participantes), abordar el diagnóstico del aula para cualquier investigador cualitativo en el campo educativo se ha convertido en una actividad interesante y de una gran riqueza de datos que normalmente pasan desapercibidos a los ojos de cualquier persona.

Para Martínez (1994:61) el estudio etnográfico no puede restringirse a lo que sucede en la institución educativa o en el salón de clases, ya que la educación formal está muy relacionada con el contexto económico, social, cultural e histórico de la comunidad local, regional o nacional. Es necesario, por tanto, ubicar e interpretar cada cosa en su contexto. En este sentido, la educación es una relación humana abierta y dinámica, por lo tanto se debe replantear la educación a partir de una comprensión que involucre a todas las personas con su contexto tanto interno como externo.

Los investigadores cualitativos se caracterizan por la importancia que le dan al contexto de estudio, Taylor y Bogdan (1987) señalan que desde una visión holística el

investigador cualitativo estudia a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en que se hallan. De tal manera que para iniciar la comprensión del estudio de las Representaciones Sociales de la ética pedagógica develada en la práctica de la educativa, se describe brevemente la evolución de la escuela bolivariana pre-vocacional “Agua Clara, para indagar en la historia y el presente desde su contexto y así mirar el futuro.

El escenario escolar

El Proyecto Educativo Integral Comunitario (PEIC) (2012) plantea, la reseña histórica de la Escuela Pre-vocacional “Agua Clara”, ubicada en el Sector Agua clara – Carmania, vía Valera Mendoza del Valle de Momboy, perteneciente a la Parroquia Mercedes Díaz del Municipio Valera Estado Trujillo, el sector es urbano marginal y se encuentra dividida en sub sectores: Colinas de Carmania, Agua Clara parte alta y baja, El Quebradón, Barrio Nuevo, Santa María y Jeromito; el nombre de la Institución se origina debido a la comunidad donde están ubicadas sus instalaciones. La escuela “Agua Clara” funcionaba hasta el 31 de Julio de 1976 como Concentración Escolar adscrita al N.E.R. N° 5 conformada por tres docentes de dependencia nacional y 2 de dependencia estatal, con un espacio físico de cuatro aulas.

El 13 de Marzo de 1976 se declara y se aprueba incorporarla como modelo experimental piloto, para lo que posteriormente sería la escuela básica, en un consejo Docente presidido por el Prof. José Horacio Baptista en su categoría de Supervisor rural; y es a partir de Octubre de 1976 cuando el Ministerio de Educación gradúa dicha escuela con la modalidad de Escuela Pre-vocacional (E.P.V.) de dependencia nacional, designando a la vez un Director y 3 especialistas para las áreas de Campo y Cría, Taller de Madera y Metales y Hogar. Desde ese momento se despliega un arduo trabajo combinando Escuela – Comunidad para lograr la consecución de las instalaciones requeridas para desarrollar el programa pre-vocacional, logrando con los entes gubernamentales la construcción de las aulas y talleres para el buen

funcionamiento de dicho programa; siendo Pionero principal el Prof. Horacio Baptista.

En el Año 1976, es designado como Director titular por traslado horizontal el Prof. Freddy José Chinchilla. Posteriormente en el año 2001 fue reconstruido el comedor y la cocina en las aulas utilizadas como taller pre-vocacional y el espacio donde funcionaba el comedor, fue acondicionada con la colaboración de los profesores Napoleón Manzanilla, Francisco Azuaje, el Director Freddy Chinchilla y algunos miembros de la Comunidad y convertido en lo que se conoce como Salón de usos múltiples.

En esta misma época se comienza a solicitar la conversión a Escuela Comunitaria, encontrando una gran resistencia negativa por parte del Prof. Idelgaldy Fernández, quien era Supervisor de Planta, responsable del Sector Escolar Rural; pasando el 3 de Marzo de 2004 como Escuela Bolivariana Pre-vocacional “Agua Clara”.

En el mes de abril de 2003 fue designado como subdirector titular el Licdo. Franco Antonio Méndez por traslado horizontal y en sustitución del Prof. Freddy Chinchilla, el cual fue jubilado. El Licdo. Franco Méndez por disposición de la Zona Educativa se encargó de la dirección hasta el mes de septiembre del año 2008; aportando conocimientos y su práctica educativa a la población agua clarence y otras comunidades una educación integral como continuo humano, con la atención y el servicio del personal con visión transformadora a los nuevos cambios que se operan en el país, utilizando de manera eficiente y eficaz los recursos materiales existentes y necesarios para la formación integral de sus educandos.

El 03 de mayo de 2004 pasa a formar parte del Proyecto Nacional de Escuelas Bolivarianas, asumiendo el papel de "Escuela Transformadora de la Sociedad", atendiendo una población de 347 infantes y adolescentes de los niveles de educación Inicial y Básica hasta 6° grado en jornadas integral de trabajo de 8 a.m. a 4 p.m. Es importante resaltar, que dentro de las Consideraciones generales de las políticas

públicas educativas de las Líneas Orientadora para la Educación del MPPE (2013:06) plantea que la Educación Venezolana es un proceso integral, político, permanente y socializador, generador de las relaciones entre escuela, familia y comunidad, en un contexto histórico intercultural, sustentado en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela; promoviendo el diálogo de saberes, el intercambio de experiencias y una visión compleja de la realidad a partir del principio gnoseológico de unidad geo histórica, que permite a todas las involucrados en el proceso educativo, el reconocimiento y la valoración de otras alternativas de aprendizaje, tales como: aprendizaje, experiencia, transformacional, por descubrimientos y por proyectos.

Actualmente, la gerencia de la Institución está a cargo de la MSc. Luz Marina García, quien fue designada como Sub-directora titular desde el mes de Octubre del 2008 por traslado horizontal, asumiendo como encargada la Dirección del plantel en el mes de noviembre del mismo año; y con el apoyo de un equipo de trabajadores (docentes, especialistas, administrativos, ambientalistas, y comunidad en general) tienen como objetivo garantizar la formación integral de las niñas, niños y adolescentes señalado dentro de las “Líneas Estratégicas curriculares”(2013), que tiene como finalidad formar niños y niñas activos, reflexivos, críticos e independientes, con elevado interés por la actividad científica, dialógica, artística, deportiva, ambientalista y humanista, bajo el desarrollo curricular y la confrontación de su contexto con una conciencia que les permita aprender desde el entorno, participando en forma protagónica y corresponsable en la escuela, la familia y la comunidad. Su uso parte de concretar la nueva subjetividad en materia de transformación de las instituciones y de las personas, desde una ética apegada a los valores del Preámbulo de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999).

La unidad escolar cuenta con una infraestructura física dividida en tres alas. En la ala de la parte derecha desde la entrada principal se encuentra el Subsistema de Educación inicial, donde funcionan dos (02) secciones con sus docentes y asistentes, también se encuentra un parque recreacional para los niños y niñas de ese nivel; en la

otra ala de la parte izquierda funciona el subsistema de Educación Básica, allí están los grados 2°,(AyB) 3°(AyB),4°(AyB),5°único y 6°(AyB), en este pasillo se encuentra también la Dirección, Sub-dirección, Secretaría, Aula para la Diversidad funcional ,Coordinación del Colectivo de Formación Docente, baños de hembras y varones, más adelante esta la cancha deportiva, un patio recreacional con tres (03) mesones y pizarras. Y en la ala central, parte derecha se encuentra un aula de educación inicial, un aula para orientación, un aula semi acondicionada para el funcionamiento del Centro Bolivariano de Informática y telemática (CBIT), un aula de teatro y música, cocina pequeña, un vivero de plantas medicinales y áreas verdes, al otro lado funcionan las dos (02) aulas de 1°(A y B) al frente el comedor escolar, a la izquierda está el Centro de Recursos para el aprendizaje “Lucila Baptista”; y en la parte trasera un aula con cubículos para manualidades, danza, educación física y supervisor del personal obrero. El acceso a cada uno de las alas mencionadas se hace por escaleras y camino de cemento bastante accidentado para el traslado de los niños al comedor y otros espacios escolares.

Con respecto, a la jornada integral de trabajo, se inicia desde las 8:00am con las actividades cívicas pedagógicas, acompañados de sus padres y/o representantes, quienes se congregan en la cancha de la institución, donde se reúnen con sus maestros de aula y especialistas, formados por grados y secciones para trasladarse a sus respectivas aulas con sus docentes. Seguidamente en forma ordenada de 1ero a 6to se trasladan para el retiro de su desayuno en el comedor, luego se da inicio a las actividades escolares planificadas de acuerdo al proyecto de aprendizaje seleccionado, hasta la hora del almuerzo y su merienda, la cual es incluida en su almuerzo; se da un espacio de media hora para el reposo o descanso dentro del aula para luego continuar con la jornada escolar hasta las 4pm, y es cuando nuevamente se trasladan al patio de salida para entonar el Himno Nacional de Venezuela y su despedida.

Es importante señalar , que la observación se hizo en diferentes espacios y horarios: en el aula de clases, en los patios, cancha, durante las clases, actividades

especiales en la cancha del plantel, en el receso, las reuniones de padres de familia, los Colectivos de Formación e Investigación e incluso en las horas libres.

El Escenario Comunitario

La mayoría de los estudiantes de la escuela residen en el sector Agua Clara, integrados por la población de los subsectores Colinas de Carmania, Agua Clara parte alta y baja, El Quebradon, Barrio Nuevo, Santa María y Jeromito, los cuales se encuentran ubicados cercanos a la escuela.

Es preciso señalar, que para conocer la realidad del contexto de la Unidad Educativa Pre-vocacional “Agua Clara”, se realizó un censo el 24-06-07 para conocer los niveles de aprendizaje y de desarrollo que poseen los niños y las niñas, las características de su familia referidas a su composición, niveles de escolaridad, condiciones materiales de vida, de convivencia, entre otros.

En el plano económico, es eminentemente agrícola, con una población de bajos recursos ya que su medio de subsistencia es el trabajo en las labores de: trabajos domésticos, peones agrícolas, jornaleros con pagos a destajos sin remuneración fija, manteniendo una inestabilidad económica en el núcleo familiar.

La población de Agua Clara económicamente activa se dedica al comercio, construcción, servicio doméstico y especialmente a la agricultura. Algunos habitantes ejercen funciones de abogados, médicos, profesores, enfermeras, secretarias, administradores, etc., ejerciendo las labores en la ciudad de Valera y Trujillo, siendo un tanto indiferentes a los problemas que confrontan los demás habitantes del Sector Agua Clara propiamente dicho.

El ingreso familiar es propio de cada habitante considerando su oficio o profesión oscilando entre el sueldo mínimo. Las fuentes de trabajo son escasas ya que no existen industrias. Algunas personas residentes trabajan por su cuenta en el cultivo de maíz, tomate, café, cambur, algunas variedades de hortalizas, entre otros.

En lo Social y Político, casi en su totalidad son casas tipo rural de bloques y techos de zinc, también, las hay de barro y techo armado con carruzos y un pequeño sector con casas tipo quinta. Esta zona posee un clima agradable y tierras muy fértiles. La parte recreacional está totalmente abandonada; no existen bibliotecas, cines, teatros ni parques infantiles, sólo existe una cancha deportiva que no llena las expectativas de la población juvenil. En cuanto a la seguridad de la comunidad no existen instalaciones policiales en la misma.

Existen grupos con parentela amplia, con matrimonio, sin matrimonio y familias conyugales. La gran mayoría de estos grupos familiares carecen de educación completa universitaria, grupos familiares desintegrados y es quizás ésta una de las razones por las que el rendimiento académico de los alumnos es bajo.

La población inicialmente rural se ha venido transformando en rural-marginal, ya que la misma ha sufrido la inmigración por familiares de otros sectores, en vista de sus necesidades habitacionales, los mismos se han ubicado en los diferentes sectores que convergen en la comunidad de Agua Clara.

Los habitantes de Agua Clara no cuentan con el servicio de agua potable por parte de Hidroandes, ellos se surten del preciado líquido de agua proveniente de un manantial el cual es almacenado en un tanque que lleva por nombre la coneja y el cual está expuesto a cualquier contaminación. El sector la Colina se surte de agua por medio de un Sanjón. La mayoría de las casas tienen el servicio de luz eléctrica. El servicio de aseo urbano se realiza dos veces por semana y los habitantes de la parte alta la lanzan a un sanjón.

En cuanto a la salud, Entre los Servicios Asistenciales y de Prevención que se prestan en la Comunidad se encuentra el Ambulatorio Urbano I Agua Clara, el cual cuenta con un estar de enfermería, consultorio médico, sala de curas, sala de espera, 5 baños, consultorio odontológico y 2 espacios para tratamiento parenteral. Recientemente fue inaugurada, la unidad odontológica del ambulatorio de Agua Clara, vía Carmania, parroquia Mercedes Díaz, en un esfuerzo mancomunado entre la

comunidad, Fundasalud y del Servicio de atención, protección al niño, niña y adolescente del Estado Trujillo(SAPNNAET), informó William Medina. La cristalización de este esfuerzo se produce luego de concretar un proyecto colectivo entre los dirigentes sociales del sector Agua Clara y distintos organismos regionales y locales que entendiendo la necesidad y requerimientos inmediatos de la comunidad, aligeraron los trabajos para que con la prontitud del caso contaran con este servicio primario. Según Medina, entre las personalidades más comprometidas con este nuevo proyecto social comunitario se encuentran Dimas Linares, Mireya Villegas, Lucía Pirela, Luis Betancourt, dirigentes sociales y comunitarios de amplia y conocida trayectoria, además del sociólogo Luis Delgado, coordinador de la Unidad de Relación del Entorno, adscrita al Sapnnaet y coordinador de la Red Comunitaria.

Por su parte, los dirigentes sociales manifestaron que continuarán en la lucha para que en un futuro no muy lejano se convierta en un Centro de Diagnóstico Integral (CDI), mientras que las condiciones geográficas y demográficas así lo permitan.

En cuanto a los programas de prevención tienen: Higiene Infantil, Higiene Preescolar, higiene Escolar, Planificación Familiar, Control prenatal, Control Postnatal, Higiene del Adulto, Inmunizaciones, Pesquisa Oncológica.

En cuanto a las enfermedades más frecuentes que se presentan en esta comunidad están: Síndrome viral, cefalea, diarreas, amibiasis, otitis, dolor abdominal, pediculosis, escabiosis, parasitosis.

Entre los sectores donde se perciben riesgos que pueden afectar la Comunidad están: Sector Colinas de Carmania y Barrio Nuevo: No cuentan con red de cloacas teniendo como consecuencia la proliferación de moscas y de contaminación ambiental, igualmente no cuentan con agua potable, lo que trae como consecuencia la parasitosis intestinal, diarreas y vómitos. Este sector no cuenta con el aseo urbano, lo cual trae como consecuencia La contaminación ambiental. En el sector el Cucharito existe un taller de herrería, lo cual trae como consecuencia ruidos perturbadores y aires contaminados.

Asimismo, en lo Educativo la población cuenta con Instituciones que le brindan atención educativa a toda la comunidad del Sector Agua Clara y subsectores mencionados, entre las mismas están la escuela Pre-vocacional Bolivariana Agua Clara, allí funciona además en horario nocturno la misión Ribas y Sucre, también se cuenta con la Unidad de Carmania (SAPNNAET) quien cuenta con servicios reducidos donde se aprenden diversos oficios en la búsqueda de insertar a los jóvenes con problemas de conducta a la vida productiva del estado y la nación. Algunos jóvenes logran ingresar en el Centro de Formación Socialista y misión Saber y trabajo para capacitarse en algún oficio que les permita trabajar en un futuro.

El aula de clases

Al interior del aula la centración en las posibilidades de enseñanza del docente, está sostenida por la idea de que el profesor posee las estrategias para mantener el control y la disciplina. Los informantes enfatizan las relaciones interpersonales entre docente-educandos como base fundamental para concretar la práctica. Para (Foucault, 1998) la organización del espacio se convierte en un medio de control interno para el ejercicio del poder y, tiene por finalidad, no sólo, enseñar sino también disciplinar, y en su obra vigilar y castigar...” (p.123)

El aula escolar ha sido y sigue siendo el lugar fundamental de trabajo de todos los centros educativos. Es un espacio repleto de mesas y sillas y de un buen repertorio de actividades, y para establecer una adecuada comunicación y mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje dentro del aula es importante que el docente, además de su saber pedagógico establezca una adecuada distribución de los espacios al interior del aula. En cuanto a las tres (03) aulas observadas se encuentran ubicadas en el ala izquierda, pasillo izquierdo los grados 2do B y 6to “B”, pasillo derecho 4to. “A”.

Con relación a la distribución y organización de los pupitres en el aula, en el 2do. Grado “B” durante las observaciones realizadas siempre mantuvo su espacio organizado en cinco columnas (Ver gráfico 1), por otro lado, en el 5to grado “A” mantenían la organización de las mesas y sillas en forma U y tres filas en el medio de

la U (Ver gráfico 2), mientras que el grupo de 6to “B” se organizaban en parejas formando tres columnas, en algunas oportunidades y en ocasiones en forma grupal (Ver gráfico 3 y 4).

Gráfico 1
Organización del espacio en el aula
(2do. “B”)

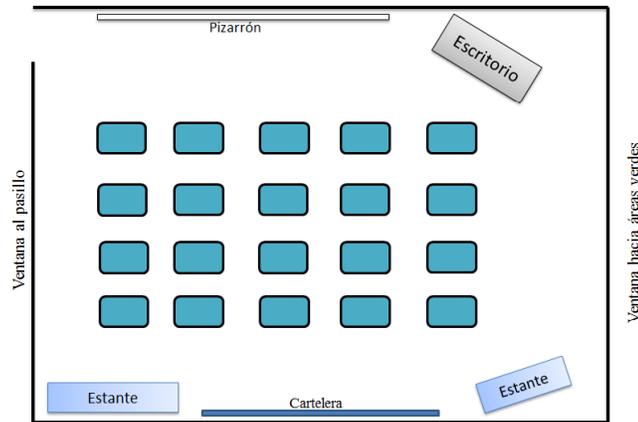


Gráfico 2
Organización del espacio en el aula
(5to. “A”)

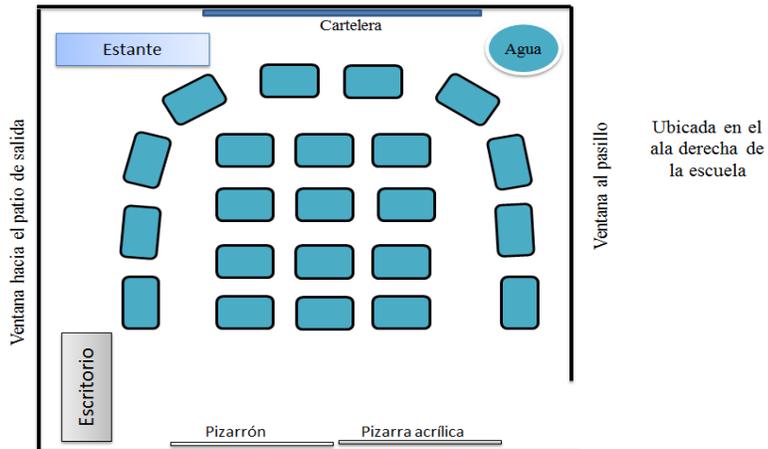
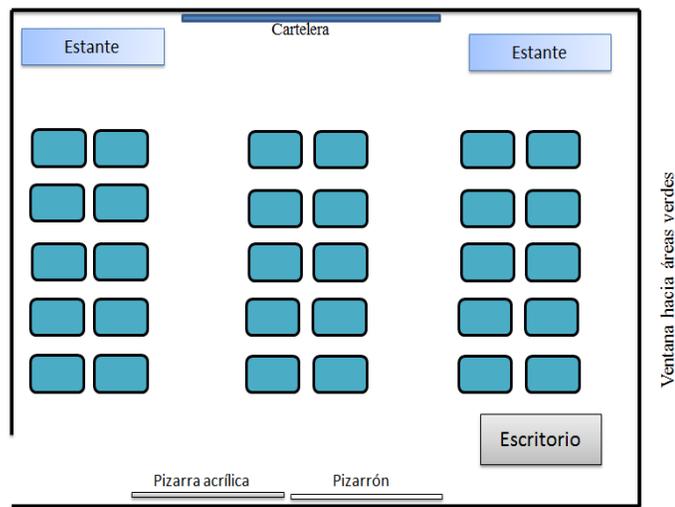
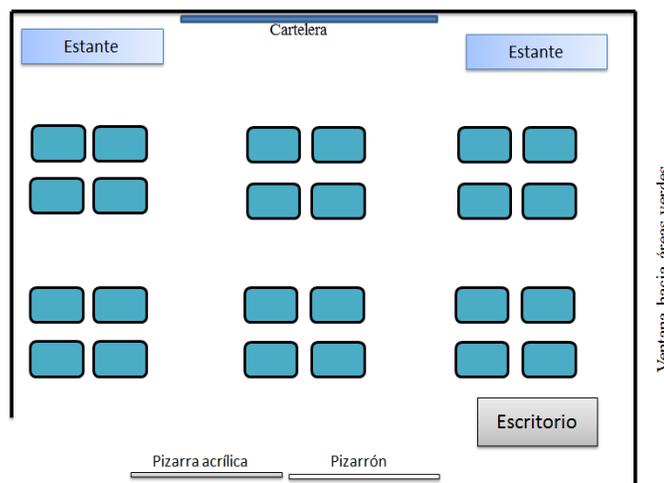


Gráfico 3
Organización del espacio en el aula
(6to. “A”)



Para el desarrollo de estrategias grupales o trabajo en grupo, sólo el grado 6to. “A” se organizaba en pequeños subgrupos de 4 a 5 integrantes (Ver gráfico 4)

Gráfico 4
Organización del espacio para el trabajo en grupo



Evidentemente el aula cobra vida con la presencia de los maestros y alumnos. En consecuencia, se asume el aula más allá del espacio físico, como el recinto social escolar por excelencia donde se vive, se comparte y se participa en singulares e innumerables acontecimientos escolares que conforman las vivencias en el aula.

Basabe (2004:105) expresa que esta dimensión social del aula está determinada por el tiempo de permanencia que deben comparecer los maestros y estudiantes en el mismo, y más aún, por ser éste el espacio donde ocurren los más importantes acontecimientos pedagógicos, tanto planificados como imprevisibles o no planificados, convirtiéndose así, en el recinto con singulares características que hace tan especial y enriquecedor su estudio.

A tal efecto, Jackson (1991) le establece a este contexto escolar seis características esenciales que encierra lo que él llama, la vida en el aula: a) la multidimensionalidad, b) la simultaneidad, c) la inmediatez, d) la imprevisibilidad, e) la publicidad y f) la historia, representando con ello la multiplicidad de procesos e interacciones que en ella acontecen.

De acuerdo con este planteamiento se describen las acciones de los tres grupos de participantes de la educación básica bolivariana, por lo que se cumple el horario de 8:00 a 4:00pm. El grupo de estudiantes de (2do), integradas por el maestro y 20 niños (13 varones y 17 hembras) en edades que oscilan entre 7 y 9 años. Un segundo grupo de (5to), integrado por la maestra y 23 niños (14varones y 09 hembras) con edades comprendidas entre 10 y 14años y un tercer grupo de (6to) integrado por dos maestras y 21 alumnos (11 varones y 10 hembras) con edades entre 11 y 15 años. Ellos son los protagonistas de las acciones que se describen a continuación.

Varios fueron los acontecimientos y actividades observadas (multidimensionalidad), entre ellas la diversidad de especialidades (música, teatro, manualidades, producción, danza, biblioteca, educación física), que reciben los niños, y que cada especialista debe atender en un horario establecido, profesor que se lleva al grupo de alumnos de 6to. a computación a las instalaciones de la casa de abrigo Servicio de atención, protección al niño, niña y adolescente del Estado Trujillo (SAPNNAET) fuera del plantel, interrupciones de clase con visitas de padres y representantes, informaciones del Responsable del colectivo de formación e investigación o algún directivo o docente de guardia, entre otros. Adicionalmente,

hechos que ocurren dentro del aula como risas, desorden, indisciplina, por otro lado acatamiento de normas, realización de actividades diversas, permiso para salir del salón a otras aulas, entre otros.

También, los sucesos que se realizan no se dan en secuencia, ni responden a ningún proceso inicial ni lógico, sino por el contrario su razón es la espontaneidad, en ese sentido, dentro del aula no sólo se viven múltiples situaciones sino que estas suceden a la vez (simultaneidad), así ocurre que mientras unos permanecen sentados, otros deambulan por el aula, escriben, conversan, se distraen con facilidad, Y todo ocurre de manera natural, no esperada, ni planificada, sólo suceden en el momento que tienen que suceder (inmediatez y la imprevisibilidad).

Las vivencias de los grupos también son compartidas en público, al entrar se reúnen en la cancha para su formación y en presencia de representantes se realizan actividades cívicas, de efemérides, cantos de los himnos, oración del día y de resaltar alguna actividad especial del día o de la semana (publicidad) como cumpleaños, informaciones generales, entre otros; quedando registrado en la memoria colectiva de las vivencias más significativas, estableciendo así una temporalidad y espacialidad de acontecimientos que ocurren (historia).

En la misma forma, se pudo observar en los grupos grandes fortalezas como la visualización del rincón de lecturas como un elemento básico en cada aula. En ellas se encuentran textos según el grado, revista tricolor, colección bicentenario, diccionario, además de contar con una Canaima por alumno con el fin de dar cumplimiento a las escuadras de lectura en un tiempo determinado, además de la publicación de las normas de convivencias propuestas por el grupo y decididas en consenso, disposición de aprender, compañerismo, también se pudo conocer que existen algunos nudos críticos, como la violencia, desobediencia, indisciplina, entre otros, puesto que gran parte de la matrícula proviene de la casa abrigo SAPNNAET por lo que se tiene contacto directo a diario con los guías de los niños y niñas, y de los adolescentes.

Por otro lado, es necesario señalar que el espacio entre cada alumno es adecuada, en el caso del grupo de 2do grado el aula, es amplia acorde con la matrícula atendida lo que da lugar a mayor control de grupo; mientras que en los otros dos grupos (5to. y 6to) el espacio es insuficiente por lo que se dificulta el control del grupo y la aplicación de otras actividades grupales, sin embargo, las paredes dentro del aula también constituyen un medio de información, y por lo tanto, un medio de aprendizaje y estímulo ya que son producciones del grupo de estudiantes.

En cuanto al mobiliario en los tres grupos existen mesas y sillas para cada niños; los estantes para el maestro son espacios con pisos y algunos con llave, que contienen generalmente materiales como engrapadoras, juegos, material administrativo, paquetes de hojas, cartoncillo; además son utilizados algunos espacios que se van montando de acuerdo a las producciones artísticas o de otra índole que hicieron los niños, sirven como un espacio en el que pueden colocar sus trabajos que poco a poco van realizando en los diferentes actividades.

CAPITULO V

FLUJO INTERACTIVO DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ÉTICA DOCENTE

La representación como proceso psicosocial e individual explica la forma como los individuos concretan su visión del mundo y en consecuencia la relación que mantiene con los objetos del entorno. Este proceso vincula al hombre con el marco conceptual que posee, es decir, lo orienta, lo guía en su acontecer diario y le permite asumir una posición determinada ante las diversas circunstancias de la vida. Dentro del ámbito de la representación existe un proceso que al involucrar al colectivo, se denomina representación social. De este modo Moscovici, (1979) lo asume como una modalidad particular de conocimiento, que se transmite a través de la comunicación entre los individuos, mediante la cual los hombres hacen inteligible la realidad física y social.

Ahora bien, hablar de la ética en la sociedad actual y el momento histórico en el que nos encontramos debiera ser una necesidad, sino casi un imperativo existencial, debido a la crisis a las que nos enfrentamos como comunidad y como especie, a los desafíos que tenemos frente a nosotros en cuanto que miembros de una comunidad, de diferentes culturas y ciudadanos y ciudadanas responsables y solidarios, así como en nuestro papel de educadoras y educadores comprometidos con el cambio social y la lucha contra las injusticias y desigualdades.

Maturana (1994) afirma que “la preocupación ética, como preocupación por las consecuencias que nuestras acciones tienen sobre los demás, es un fenómeno que tiene que ver con la aceptación de la otra persona como legítima desde su propio ser”. (p.224). La preocupación ética surge en el momento en que a uno le importa lo que le pasa al otro con las cosas que uno hace, o con las cosas que se está haciendo en la comunidad a la cual uno pertenece. Partiendo de la concepción maturaniana se entiende que toda practica social debe tener presente en todo momento las consecuencias de su acción, tanto en el planteamiento que le da origen como en la

necesaria reflexión continua que el proceso de concreción de ese planteamiento debe poseer como inherente al mismo.

En este sentido, la escuela como centro de interacción social, y donde se realiza la práctica pedagógica, la cual se distingue por ser una acción consciente, deliberada e intencionada; la práctica pedagógica implementada en el aula es responsabilidad del docente, que éste desarrolle las competencias para revisar su ejercicio cotidiano y por tanto avance en la mejora del mismo, es un primer ejercicio que lo acerca al desarrollo de un trabajo reflexivo.

Dentro de esta perspectiva, conocer como los actores educativos representan la ética que comparten en los espacios escolares es el interés de la investigación, en ese sentido cabe preguntarse, Que elementos participan en el proceso representacional de la ética pedagógica? y ¿de qué manera interactúan RS de la ética que se comparten en los espacios escolares? En esta dirección se interpretaron y analizaron las prácticas éticas que subyacen en las interacciones y percepciones de los maestros y alumnos en la escuela pre vocacional "Agua Clara", a la luz de los estudios de Maturana (1994) y Paulo Freire (1970).

Elementos que interactúan en el proceso representacional de la ética docente en la práctica pedagógica

De acuerdo a Moscovici (1979), las representaciones sociales se conceptualizan como el conocimiento de sentido común que se construye y actualiza en el transcurso de las interacciones sociales y guían el comportamiento de las acciones de los sujetos. Por tanto, al designar a estas como una forma de conocimiento específico que se adquiere en la vida cotidiana y que permite explicar lo que es el mundo, se produce dentro de un centro de actividades que son las que dan coherencia a ese conocimiento, de forma tal que organiza la realidad construyendo una red de significaciones que le permiten al individuo comprender su entorno.

Por consiguiente, al momento de interpretar y analizar la información se plantearon dos escenarios de trabajo, el primero donde se observan las interacciones

de clases en la institución en estudio (Ver anexo A), y un segundo escenario donde se realizó una entrevista con los docentes observados (Ver anexo B)

Está claro que, en la práctica pedagógica resultan diversas interacciones complejas entre intenciones, acciones, actores, objetos de conocimiento, mediaciones y evaluación en función del desarrollo humano. En síntesis, constituye un conjunto de interacciones comunicativas que realizan los sujetos convocados a aprender sobre el mundo de la vida, para comprenderlo y transformarlo, con la finalidad de dar sentido a las acciones y avanzar juntos hacia la auto realización individual y colectiva.

De acuerdo al planteamiento de Moscovici (1979), en toda interacción social están presentes tres (3) grandes elementos, a saber: (a) la información, (b) el campo representacional y (c) la actitud.

En lo que respecta a la información, está conformada por el contenido o la riqueza de datos que se proporciona en la interacción escolar, representada no solo por el currículo escolar, sino también por la concurrencia de saberes y creencias de los maestros y alumnos que participan en el contexto escolar.

Dentro de esta idea, el campo representacional viene dado por la manera como se presente la información, es decir cómo se organice o se estructure hacia el interior del grupo social. Esto depende de cómo el docente interactúe, organice y relacione los contenidos y las acciones que permita una mayor efectividad en la producción de imágenes mentales en el momento de decodificar la realidad en las actividades de clase.

En cuanto al elemento actitudinal que Moscovici (1979) le imprime a las representaciones sociales, estuvo representado por la disposición favorable o contradictorias de las conductas relacionales que emergieron de la práctica pedagógica. De esta manera se manifestaron, por un lado prácticas éticas marcadas por rasgos de: imposición, autoritarismo, descontextualizadas de la realidad, memorización, irresponsabilidad, desorden, indisciplina, antivalores y dependencia. Por otro lado, emergieron también prácticas éticas, caracterizadas por rasgos contrarios, tales como: solidaridad, reflexión, consenso, responsabilidad,

respeto, amor, aprendizajes contextualizados, de autonomía, entre otros. Por consiguiente, en las clases observadas se analizaron e interpretaron estas acciones en dos estructuras o escenarios: unas que confluyeron como prácticas bancarias y otras como prácticas liberadoras. (Ver cuadro 1)

El primer escenario está representado por el conjunto de acciones identificadas como prácticas tradicionales, donde la educación es entendida como mera transmisión de conocimientos y valores, como lo apuntala Freire (1970): "En la concepción "bancaria" que estamos criticando, para la cual la educación es el acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos, no se verifica, ni puede verificarse esta superación. Por el contrario, al reflejar la sociedad opresora, siendo una dimensión de la "cultura del silencio", la "educación bancaria" mantiene y estimula la contradicción." (pág. 74)

Subraya que aún persisten esas prácticas, en este tipo de educación está ausente la comunicación, ya que el saber es una donación de los que están en posesión del conocimiento hacia los ignorantes, en un proceso unilateral. Entonces, el educador, en vez de comunicarse con los alumnos, hace comunicados que éstos simplemente memorizan. De ahí que la educación bancaria no permita la acción, la indagación, la creación y, en consecuencia, lleva a la domesticación de los educandos, a adaptarlos, a ajustarlos a la realidad sin permitir la posibilidad de planteamientos transformadores; es una educación que modifica la mentalidad de los oprimidos pero no la situación opresora.

El segundo escenario está representado por el conjunto de acciones identificadas como prácticas liberadoras, donde la educación es concebida como el acto consciente y reflexivo de interacción dialógica, donde maestros y estudiantes problematizan la realidad y la reconstruyen. En este sentido Freire plantea el diálogo desmitificador y crítico como práctica de una educación para la libertad.

Freire (1978) la educación liberadora para ser tal, debe superar "la contradicción educador-educando. Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos" eliminando, así, las consecuencias negativas que trae consigo la educación bancaria. En la educación liberadora juega un papel fundamental el diálogo que va unido a las circunstancias existenciales de quienes dialogan, es

decir, a la realidad. Como se ha señalado, ésta es nombrada y, entonces, la palabra cobra significado, deja de ser verbalismo hueco para transformarse en palabras verdaderas que pronuncian el mundo; nombrar el mundo es indagar sobre él para luego desvelarlo. (p.77)

En las RS manifestadas dentro de la concepción tradicional o bancaria son más cercanas a manifestar un lenguaje de irrespeto, desmotivación, desinterés y amargura, como puede observarse en el Anexo A-4: *“aja eso era lo que tenías que decir, costaba mucho...”* (p. 144), de inmediato tocan el timbre para salir a un receso, la docente en forma de grito expresa: *“No quiero que vayan a entrar sudados, recuerden que el recreo es para descansar, ir al baño, comer algo porque hoy no hay almuerzo y no para correr por los pasillo, el que entre sudado se quedara fuera del salón”*(p.145) Se puede decir que aún persisten maestros menos disponibles y amables en su relación con los niños, además los contenidos son percibidos como menos interesantes no parten de su realidad contextual; y otros maestros muy exigentes en sus trabajos y no se interesan mucho por los niños con debilidades o nudos críticos.

Sin embargo, otros maestros presentan una imagen favorable de la maestra donde se percibió cualidades de comportamiento afectivo, de escucha, de ternura y de confianza, como puede apreciarse en el dialogo siguiente: Alumno: *“Yo, por ejemplo maestra cuando una persona mayor se suba a una buseta y no hay asientos debemos ser cortés dándole el asiento”*, (la maestra se acerca y le toca la cabeza) diciendo: *“muy bien Yulianny, debemos ser cortés en todo momento cuando alguien lo necesite porque uno no sabe cuándo nos tocara a nosotros”* (p.146).

De igual forma hubo preocupación por sus alumnos en el caso del grupo A en la siguiente situación: *“(Un niño no atiende a las actividades del especialista saliéndose del salón; el docente especialista sale del salón en busca del niño y lo trae incorporándolo a las actividades pero asignando otra actividad. El niño no atiende a la actividad, cierra su libreta y se cruza de brazos sobre su mesa), de inmediato la docente del grado solicita permiso al especialista expresando: “presten atención niños, tenemos que tener cuidado con nuestro comportamiento, y atender a todas las actividades de todos los especialistas, recuerden lo que hemos trabajado esta semana*

la buena convivencia, y este tipo de actitud observada no debemos aprenderla y mucho menos ponerla en práctica".(p. 142)

En consecuencia, las RS que se obtuvieron de las practicas liberadoras fueron más cercanas a manifestar el cariño, el amor y el respeto al otro, es decir la relación dialógica de maestros con sus alumnos invita a un compartir, a la integración, donde se asume el amor como un compromiso constructivo de uno con el otro, en palabras de Freire (1998): "... no hay diálogo si no hay un profundo amor al mundo y a los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no existe amor que lo infunda. Siendo el amor fundamento del dialogo, es también dialogo." (p.102).

En efecto, educar para la autonomía es la transformación de la ingenuidad a la crítica, a la curiosidad crítica insatisfecha, histórica y socialmente construida y reconstruida; todo en un clima de respeto por la ética y la estética. No obstante, el carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1994) supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social; de modo que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones reflexivas, sino que supone trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana. De lo contrario, la experiencia del diálogo, a pesar de que nos confronta con disímiles realidades y nos conduce a cuestionar la propia, se torna un acto estéril.

Al respecto Maturana (1994), afirma que el amor es la emoción que nos relaciona con el otro en el convivir (practica pedagógica) y le da sentido a los actos humanos que mueven la historia de la humanidad, es el amor que le da sentido a nuestra existencia como seres humanos. Y es, en ese espacio de convivencia o amor entre los sujetos donde se manifiesta lo ético, en consecuencia toda practica social es una prácticapedagógica, expresada en el convivir de los actores (docente alumnos) en los espacios escolares, por lo que el maestro como conductor del proceso de aprendizaje debe tener presente siempre las consecuencias de las acciones que allí se realizan.

Dentro de estas orientaciones teóricas, en la dinámica de los espacios de la EPV Bolivariana "Agua Clara", emergieron dos conjuntos de prácticas observadas en clase, las cuales fueron organizadas como prácticas bancarias y liberadoras (primer nivel de reducción), estas a su vez fueron estructuradas en seis (06) categorías (segundo nivel de reducción), obteniendo como resultado un conjunto representacional de éticas, a saber: Ética dialógica, ética contextual, práctica, ética normativa, ética de la autonomía, ética axiológica y ética amorosa, como se representa en el cuadro N°1.

**Cuadro N°1-
Representaciones Sociales de la ética pedagógica en la práctica educativa**

PRÁCTICAS BANCARIAS	CATEGORIAS	PRÁCTICAS LIBERADORAS	CATEGORIAS
Impone lo que se va hacer Enseña a memorizar y teorizar los contenidos Presenta los contenidos desconectado de la realidad	ÉTICA AUTORITARIA	Interactúa con sus alumnos Enseña a aprender y reflexionar los contenidos. Relaciona los contenidos con la realidad del estudiante.	ÉTICA DIALOGICA
Conocimientos desconectados de la realidad Impone contenidos abstractos Repite los conocimientos aprendidos Repite las mismas estrategias de aprendizaje No realiza actividades de investigación	ÉTICA DESCONEX TUALIZADA	Parte de la realidad del estudiante Construye desde la vida cotidiana Búsqueda de nuevos conocimientos Realiza estrategias de aprendizajes diferentes. Realiza actividades de investigación	ÉTICA CONTEXTUAL
Permite un ambiente de indisciplina y desorden Impone normas de disciplina Autoritarismo Valora el trabajo individual por encima del colectivo.	ÉTICA IMPOSITIVA	Crea un ambiente de paz y convivencia Establece acuerdos y normas en colectivo Distribuye responsabilidades Valora el trabajo cooperativo por encima del individual	ÉTICA NORMATIVA
Es impositiva y controladora Solo decide la docente Tiene favoritismo con un grupo de alumnos. Promueve relaciones de dependencia entre los alumnos	ÉTICA DEPENDIENTE	Permite cierta libertad en los alumnos Promueve decisiones en consenso o democráticas Promueven actividades incluyentes Crea relaciones de independencia en los estudiantes	ÉTICA DE LA AUTONOMÍA
Manifestación de antivalores como la mentira. Irresponsabilidad.	ÉTICA DE ANTIVALORES	Práctica de valores como la bondad, responsabilidad, honestidad, cortesía, solidaridad.	ÉTICA AXIOLÓGICA
Demuestra poco interés por la situaciones de los estudiantes Su lenguaje es frio y poco cariñoso Manifiesta a través del lenguaje amargura, desmotivación, reniego y aborrecimiento de lo que hace.	ÉTICA INDIFERENTE	Se preocupa por las situaciones de sus estudiantes Manifestación de cariño a través de palabras Manifestación de afecto a través de gestos, contacto físico.	ÉTICA AMOROSA

Interacción de las Representaciones Sociales de la ética pedagógica

Las representaciones sociales al designar una forma de conocimiento específico que se adquiere en la vida cotidiana y que permite explicar lo que es el mundo, se produce dentro de un centro de actividades psicológicas que son las que dan coherencia a ese conocimiento, de forma tal que organiza la realidad construyendo una red de significaciones que le permiten al individuo comprender su entorno.

Ese conocimiento que adquirimos ocurre gracias a dos procesos esenciales: la objetivación y el anclaje. Estos dos procesos, que operan constantemente, convierten lo desconocido en familiar, ordenan el conocimiento del individuo dentro del marco social en el que se inscribe, le proporciona coherencia a su entorno y lo implican dentro de un proceso que determina la significación de toda la información que circula en el medio. Esto permite al individuo formar parte de un conjunto de relaciones que delimitan y organizan el sentido común que caracteriza a una sociedad. La objetivación es un proceso que ocurre a nivel cognitivo y es precisamente lo que permite al individuo formarse un concepto de un objeto en particular. La representación se entiende a través del proceso de anclaje, el mismo constituye una prolongación de la objetivación. Aquí no se elabora contenido sino que se le confiere funcionalidad

Al estudiar la representación social de los actores educativos se develaron en los docentes participantes una serie de imágenes múltiples, diversificadas y entrelazadas: que determinan la praxis pedagógica del docente. (Ver cuadro N°2)

Cuadro N°2
MATRIZ Y ANALISIS DE LOS ELEMENTOS DE LAS R.S.

CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS	DESCRIPCIÓN DE LO OBSERVADO	RELACIONES
Representaciones sociales	Saber	Abierto Construye desde la vida cotidiana Enseña a aprender y reflexionar los contenidos Normativo Planificado	Conocimiento intersubjetivo y dialógico producto de la interacción y reflexión
	Amor	Manifestación de afecto a través de gestos, contacto físico Manifestación de cariño a través de palabras, emociones. Preocupación por las situaciones del estudiante	Existe la influencia de sentimientos y emociones
	Valores	Valores transmitidos Normas establecidas Ambiente de paz y convivencia Distribuye responsabilidades Práctica de valores como la honestidad, responsabilidad, solidaridad	Condiciones particulares en el accionar en la práctica pedagógica
	Actitudes	Compromiso Motivación Manifiesta afecto a través del lenguaje, gestos, contacto físico. Valora el trabajo cooperativo por encima de lo individual Su lenguaje es frío y poco cariñoso Demuestra interés por las situaciones del estudiante Humano	Comportamiento, opiniones y creencias del docente en la práctica pedagógica

Pensar acertadamente es, también, rechazar toda forma de discriminación, es un acto de comunicación, con entendimiento, coparticipado. Se funda en la capacidad y el poder del diálogo. Es dialógico, y no polémica que funda la práctica docente crítica, que es un movimiento dialéctico entre el hacer, el pensar y el decir sobre el hacer. La práctica docente espontánea produce un saber ingenuo, hecho de

experiencia y al que le falta rigor metódico. Dicho pensar debe ser producido por el mismo educando/educador en comunicación con el educador/educando. Así, la curiosidad, fenómeno vital, se vuelve crítica.

Para Ibáñez (1976) citado en Salazar (2008) “los valores representan todo aquello que satisface una tendencia, una aspiración, un deseo nuestro. Lo que conviene a nuestra naturaleza lo llamamos un bien o valor. Cada cual valora las cosas según sus actitudes personales y sus ideas. Los valores son las guías de las acciones. Se adquieren de muchas maneras por estudio, reflexión, observación, socialización, copia, imitación entre otras y se identifican mediante el discurso a través de encuestas, declaraciones, así como por medio de la observación”. Ellos se consolidan a través de la práctica es decir, por repetición en su ejercicio. Los valores se forman en el proceso de socialización, así como bajo influencia de la familia, la escuela, los medios de comunicación de masas, las organizaciones políticas y religiosas, el grupo de pares, etc. (p.356).

Por lo tanto, son los valores, los que proporcionan herramientas y guías para las acciones humanas, por ello, al lado de la transmisión de conocimientos científicos y tecnológicos se debe emprender el desarrollo de valores, en este sentido la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) en su artículo 102 establece “el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo, consustanciado con los valores de la identidad nacional” (p.31).

Los docentes participantes en el estudio, dijeron utilizar estrategias diversas para la transmisión de valores en el aula: consejos, charlas, conversatorios, lecturas de cuentos de valores como se observa en el anexo A-5 párrafo 1, y sobre todo se trabaja desde la familia como principal recurso. Todos ellos evidenciaron sus conocimientos sobre las estrategias y métodos de enseñanzas utilizados comúnmente dentro del aula.

Por su parte, Pereira (2001) refiere que los problemas que se plantean en la sociedad de hoy, debido a su amplitud y complejidad, no pueden pasar inadvertidos por los educadores, ya que se está poniendo en juego el futuro del hombre. Desde esta óptica, el papel de la escuela y de los docentes es determinante, en función de orientar su acción educativa hacia una pedagogía en valores con la que se forme en el hombre

su potencial para elegir aquellos aspectos de la realidad que son o parecen más óptimos para dar razones a su existencia. (p.351)

Por consiguiente, toda educación significa tanto para el educador como para el educando la interacción e intercambio de saberes social previamente existente, que más allá de su especificidad técnica o de su utilidad práctica, viene cargado de un sentido contextual. Todo saber responde a representaciones colectivas que, en mayor o menor grado, incorporan valores sobre el mundo objetivo y subjetivo. La actividad educativa no es sólo un acto unilateral de transmisión o de incorporación pasiva de saberes y conocimientos. La educación es también un proceso mediante el cual el propio sujeto crea y recrea los sentidos del conocimiento. Implica la autocrítica del acto pedagógico y de la práctica del educador.

En el estudio doctoral realizado por Basabe (2004) se manifiestan seis (06) categorías de saberes que surgen de la práctica pedagógica a saber: a. Saber académico, son las interpretaciones sociales que los actores construyen dependientes del contexto, de las costumbres y de la especificidad histórica del momento, en torno a un saber o conocimiento formal, institucionalizado y legitimado por la cultura dominante y el cual está representado por el currículum escolar. b. Saber experiencial, son las interpretaciones sociales profundamente arraigadas en la práctica cultural de las personas en sus comunidades, en su mundo cotidiano del hacer social diario, en donde los sujetos perciben y se perciben dentro de esa realidad de manera más directa, inmediata y natural, y el cual es expresado socialmente por el lenguaje. c. Saber mágico, son las interpretaciones o significados sociales que le dan los sujetos al mundo cargado de intersubjetividad (pasiones, emociones, misticismos, espiritualismo, leyendas y creencias), que aun siendo cotidiano no pertenece a la realidad objetiva, por lo tanto, para ser entendido debe basarse en los principios de la razón comprensiva. d. Saber moral, son la interpretaciones sociales que los sujetos les dan a las normas regulativas que rigen las conductas sociales, las cuales deben surgir dentro de los límites socioculturales y consensuales de los actores, haciendo estas relaciones más justas, igualitarias y humanas. (p.272)

Por su parte, Dávila y Maturana (2009:139) lo central en el tema de la educación no radica en los contenidos sino en la emoción desde la cual se hace la educación, desde donde se vive lo vivido, dándole un carácter u otro según la convivencia. En este sentido, hasta ahora la educación ha seguido el camino de los contenidos bajo el supuesto de ser un instrumento para asegurar ciertas formas de quehacer, con lo cual ha desaparecido su aspecto fundamental: la incorporación de los niños a un modo de convivencia que los adultos queremos, desde un punto de vista humano. Ahora bien, si nuestra aspiración es que los niños sean simples instrumentos de producción, el camino transitado por la educación ha sido consecuente con tal aspiración. Pero si lo que ansiamos es que los niños crezcan como ciudadanos, como seres éticos, responsables, que posean un vivir digno, estético, grato, creativo en el sentido de que tengan imaginación, presencia para el bienestar, entonces desde las emociones se hace la educación.

Es por esto, que entrar en este proceso de transformación reflexiva le permitiría al docente no solo entender la naturaleza del fenómeno del vivir y del convivir, sino comprender cómo nosotros, los seres humanos, en tanto seres amorosos, hemos generado el mundo humano al vivir en el lenguaje y en el conversar; siendo esta peculiaridad de vivir en el lenguaje lo que nos otorga la amplitud de nuestro vivir.

Por consiguiente, los docentes participantes en conjunto con el colectivo institucional en el estudio ofrecen los testimonios por medio de un proceso reflexivo, de sus concepciones sobre su práctica pedagógica, que sólo se circunscriben al campo de una representación individual. Esto permitió explicar su realidad personal y contextual pero en base a ello justifican sus actitudes frente al quehacer educativo y el de proporcionar el desarrollo integral de la personalidad del educando, como se puede apreciar en un encuentro realizado en la institución sobre la pedagogía del amor y práctica pedagógica, donde surgió el siguiente diálogo reflexivo:

Diálogo reflexivo del Colectivo Institucional de la E.P.V. “Agua Clara”- Junio 2014

Preguntas generadoras: Paulo Freire nos señala que “Todo el mundo habla de amor, pero muy pocos saben amar”. ¿Qué podemos decir sobre esta frase? ¿Qué tiene que ver la pedagogía con lo que hacemos aquí en la escuela? ¿Por qué somos docentes? ¿Cuál es mi misión como docente?

COORDINADORA: Yo voy a iniciar con esta lectura “Mándame alguien para amar” de la Madre Teresa de Calcuta”

DOCENTE: Allí nos habla que nosotros debemos reflexionar sobre ese compromiso que tenemos desde la pedagogía. “No sabemos lo que es enseñar a través del amor”

COORDINADORA: “Si hay un proceso emocional en nosotros los seres humanos”

DOCENTE: Otra cosa muy importante es que el docente debe transmitir confianza al niño para poder escuchar y conocer cualquier inquietud que tenga” y así poder actuar de una manera correcta y asertiva. “Debemos ser para el estudiante un modelo de vida”

COORDINADORA: Yo insisto que debemos aprender a reflexionar sobre nuestra práctica pedagógica”, donde lo más importante es la palabra “amor”. Maturana plantea que necesitamos evolucionar de la educación centrada en el conocimiento a la educación centrada en la formación para la convivencia productiva y democrática.

DOCENTE: Hay una frase que dice la “violencia genera más violencia” y nos otros los docentes en ocasiones venimos de nuestro hogar con algún problema y llegamos a la escuela y actuamos con otro comportamiento con nuestros alumnos, con violencia, entonces que podemos esperar de ellos.

DOCENTE: Esos si es verdad yo he observado eso y tenemos que aprender a controlar los impulsos, tenemos que mirarnos primero nosotros bien.

DOCENTE: Yo pienso que a través de la pedagogía tenemos que cultivar la paz, tenemos que cambiar, que transformar y a la vez debe estar centrada en la formación por esto por el conocimiento.

DOCENTE: También tenemos que tomar en cuenta el cariño, el amor que recibimos de ellos; yo como docente hablo mucho con los representantes sobre lo que se observa en el alumno, alguna conducta inadecuada, nosotros a veces tenemos problemas en la casa también pero con esos abrazos de los niños nos cambia el día, y así es que tenemos que responder igual con mucho amor.

COORDINADORA: Otra cosa que debemos tener cuidado es con la atención que le damos a los niños de las casas de abrigo, en este caso nosotros somos privilegiado porque gran parte de la matrícula es del SAPNNAET y de quien reciben ellos un abrazo...?de nadie, entonces son ellos los primeros que deben recibir un abrazo y mucho amor, bueno y así con todos por igual.

Este modo de estar en una convivencia reflexiva proviene de un emocionar que permite generar un espacio de encuentro y de aceptación, y la única emoción que posibilita tal encuentro es el amar, generando un espacio relacional en que uno mismo, el otro, la otra y lo otro pueden surgir en su legitimidad.

CAPÍTULO VI

PROPUESTA RECONSTRUCTIVA DE UNA ÉTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EMANCIPADOR A PARTIR DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE SUBYACE EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

En el presente capítulo se describe la propuesta basada en el proceso de análisis y sistematización de un conjunto de elementos sobre las representaciones sociales de la ética pedagógica del docente que permitió la elaboración reconstructiva orientada hacia una ética emancipadora del docente.

El proceso de sistematización y organización de la información constituye según Rescher (1981), una fase relevante en el proceso de reconstrucción de la realidad como una unidad de síntesis teóricas caracterizadas por el dinamismo y la complejidad real. En este sentido la sistematización cognitiva de la información atendió a algunos principios o líneas orientadoras del proceso que establece el autor mencionado, referidos a la: totalidad, integridad, imágenes y percepciones, cohesión y apoyo recíproco.

1. El principio de totalidad, está referido a la integración y unificación de todas sus partes. Por consiguiente las RS constituyen una totalidad integrada del hacer pedagógico del docente impregnada en relaciones de amor comprensivo y reflexivo en la práctica pedagógica escolar.
2. El principio de integridad relacionado a la comprehensividad, inclusividad, es decir se concibe el proceso como un todo relacionado de vivencia valores, sentimientos, intereses entre los actores.
3. Imágenes y percepciones referidas a los aspectos que deben ser considerados para su comprensión interna, es decir marcos referenciales y representacionales.
4. Principio de Cohesión conformado por una red integral de interconexiones entre las partes que conforman la propuesta en este caso referidas a la representación social de la ética pedagógica del docente emancipador.

5. Principio de reciprocidad, en cuanto a este principio los componentes que la integran colaboran entre sí, fundamentados en una orientación común conformando un todo integral. Orientado hacia la producción de nuevos conocimientos, el cual está considerado como el momento más creativo, transformador e innovador, dando un aporte a reflexiones teóricas prácticas.

Orientado bajo estos principios se presentan dos niveles de sistematización que da origen a la propuesta. Un primer nivel de sistematización que permitió la construcción de una matriz de análisis de la ética y las representaciones sociales. (Ver cuadro 3)

Cuadro N°3
MATRIZ DE ANÁLISIS DE LA ÉTICA Y LAS R.S.

NIVEL EXPERIENCIAL		NIVEL TEÓRICO		REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ÉTICA
FLUJO INTERACTIVO DE LOS ACTORES PEDAGÓGICOS	CATEGORÍAS ÉTICAS	Maturana (1994) Freire (1970)	DEFINICIONES	PRÁCTICAS LIBERADORAS
	ÉTICA DIALÓGICA		Basadas en estrategias de interacción y comunicación que se realiza en la práctica escolar	Comunicativas y Dialógicas
	ÉTICA CONTEXTUAL		Son los significados sociales que los sujetos le dan al entorno inmediato cultural	Significativas y relacionadas a la realidad
	ÉTICA DE LA AUTONOMÍA		Es la ética que permite la participación e inclusión de los alumnos en el hacer diario.	Participación Inclusivas y democráticas
	ÉTICA NORMATIVA		Es la ética que regula la conducta y las acciones de los sujetos.	Disciplinadas y Armónicas
	ÉTICA AXIOLÓGICA		Es la puesta en práctica de principios de responsabilidad, puntualidad, honestidad, convivencia	Valores transmitidos, respeto responsabilidad humildad, honestidad
	ÉTICA AMOROSA		Basada en las emociones afectivas que surgen entre los actores que conviven e interactúan en los espacios escolares	Manifestación de afecto a través de gestos, palabras, contacto físico.

La escuela, es entendida como un espacio societal donde se vive, se comparte y se participa en un sin número de acontecimientos escolares que conforman la dinámica de la escuela. En este sentido, Jackson (1991) establece a este contexto escolar seis (06) características determinantes, que engloba lo que él llama la vida en el aula a saber: (a) La multidimensionalidad, la cual está referida a la multiplicidad de acontecimientos, acciones que se originan en el espacio escolar. (b) La simultaneidad, referida a las distintas situaciones y hechos y acciones que se dan al mismo tiempo. (c) La inmediatez, referida a las acciones no planificadas e imprevistas que se dan a diario en el recinto escolar. (d) La imprevisibilidad, relacionada a que todo ocurre de una manera natural no esperada (unos hablan, otros caminan, sacan puntas al lápiz). (e) La publicidad, referido a que nada se hace ajeno al otro, todo es de interés público. f. La historia, referida a las vivencias significativas que quedan registrada en la memoria colectiva de los actores escolares, es decir, un sinfín de acontecimientos que ocurren en un tiempo histórico y espacio determinado.

Es importante resaltar el papel del maestro a la hora de administrar el currículo escolar, concretados en los proyectos de aprendizajes, constituyéndose no solo en un administrador sino en un aprendiz mas del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde las relaciones que se establezcan entre los actores escolares, sean basadas en la horizontalidad, donde prevalezca el “con” y no el “sobre o para” los estudiantes (Freire, 1999)

Dentro de este proceso de interacción social en los espacios escolares donde confluyen diversidad de acciones intersubjetivas, constructivas y participativas que se manifiestan en el hacer entre el docente y el alumno, que suceden en los contextos escolares, emergieron seis (06) categorías de ética a saber: ética amorosa, ética dialógica, ética contextual, ética de la autonomía, ética normativa, ética axiológica; este constituye el primer nivel experiencial que responden a las característica propias de las condiciones socio histórica, culturales y educativas de los actores inmersos.

Estas categorías se relacionaron sobre la base de los estudios realizados por Maturana 1994 y Freire 1970, constituyendo el nivel teórico de las categorías

observadas. De dicha relación fueron definidas cada una de las categorías de ética que surgieron.

Las categorías de ética manifestadas y definidas permitió a los actores educativos una estructura representacional relacionada con el currículo de la educación básica bolivariana, que permitió comportar dos tipos de prácticas antagónicas: una caracterizada como prácticas pedagógicas liberadoras, donde se encontraron elementos que convergen con lo establecido en el diseño curricular, caracterizadas por el amor, el diálogo, la autonomía, los valores, el contexto y las normas de convivencia. Sin embargo también se develaron prácticas pedagógicas contrarias al hacer del currículo establecido en las escuelas bolivarianas, tales como: la imposición, descontextualización, el sometimiento, poca afectividad, los antivalores y el desorden. Este primer nivel de análisis desembocó a un segundo nivel de sistematización integral orientado hacia la comprensión explicativa de la información develada. (Ver cuadro 4).

Cuadro N°4
MATRIZ DE ANALISIS INTEGRAL

CATEGORÍAS	CATEGORÍAS ÉTICAS	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS LIBERADORAS	REPRESENTACIONES SOCIALES	Amor comprensivo como eje vertebral de la interacción pedagógica	ÉTICA EMANCIPADORA Y REFLEXIVA	Emociones
	ÉTICA DIALÓGICA	Interactúa con sus alumnos Enseña a aprender y reflexionar los contenidos. Relaciona los contenidos con la realidad del estudiante.	Saber			Felicidad
	ÉTICA CONTEXTUAL	Parte de la realidad del estudiante Construye desde la vida cotidiana Búsqueda de nuevos conocimientos Realiza estrategias de aprendizajes diferentes. Realiza actividades de investigación				Actitudes
	ÉTICA DE LA AUTONOMÍA	Permite cierta libertad en los alumnos Promueve decisiones en consenso o democráticas Promueven actividades incluyentes	Valores			Autonomía
	ÉTICA NORMATIVA	Crea relaciones de independencia en los estudiantes Crea un ambiente de paz y convivencia Establece acuerdos y normas en colectivo Distribuye responsabilidades Valora el trabajo cooperativo por encima del individual				Justicia Social
	ÉTICA AXIOLÓGICA	Práctica de valores como la bondad, responsabilidad, honestidad, cortesía, solidaridad.	Amor			Proyectado al entorno
	ÉTICA AMOROSA	Se preocupa por las situaciones de sus estudiantes Manifestación de cariño a través de palabras Manifestación de afecto a través de gestos, contacto físico.				Convivencia social
						Humanista
						Innovadora
						Integral
						Crítica
						Diálogo
						Reflexión

La RS de cada una de las categorías de la ética develada en el nivel experiencial, fueron reflexionadas y comprendidas a través de las relaciones de amor, como la emoción que nos relaciona con el otro en el convivir de los espacios escolares, dándole sentido a los actos humanos que se desarrollan en la cotidianidad de los actores escolares.. (Maturana, 1994 y Freire, 1970). En este sentido, el amor en los espacios escolares se constituye como la columna vertebral de las acciones en las escuelas, dándole sentido a una ética del docente hacia horizontes de un actuar educativo, de emociones, de justicia social, crítico, felicidad, libertad, autonomía, humanismo creciente, de diálogo, aceptación recíproca, compromiso y reflexión, proyectado hacia una ética emancipadora.

Sustento teórico de la propuesta

En el entendido que la pedagogía debe estar cimentada dentro de relaciones democráticas, compartidas y orientadas por el maestro con sentido amplio, integral y comunitario, donde otros actores como obreros, madres, padres y organizaciones comunitarias puedan ser partícipes de las acciones y decisiones que allí se den y no quede limitado al currículo impartido sólo por el maestro y descontextualizado de la realidad socio-histórica de los alumnos, sino que se enriquezca de éste y tome significación social en un horizonte de justicia, paz, libertad, inclusión e igualdad social.

El abordaje de la propuesta constituye una unidad de síntesis teórico-práctica, donde sus elementos conforman una integración dialéctica, sobre la base de un accionar reflexivo pedagógico de la experiencia con lo teórico, que permitió comprender la complejidad de las interacciones escolares, desde una mirada subjetiva y cualitativa.

La reconstrucción de la propuesta se orientó en el proceso de sistematización cognoscitiva de Rescher (1981), quien asume la siguiente estructura:

- 1) Se partió de la situación problemática sobre la relación entre las dimensiones de las RS y la ética pedagógica. Lo que comportó procesos cognitivos de

análisis, reflexión, relación y comprensión que permitieron develar un conjunto de categorías con relación al nivel experiencial-vivencial.

2) Se establecieron niveles y momentos de análisis y reflexión: Primeramente, como la investigadora forma parte del personal docente el proceso de acercamiento al contexto escolar se realizó con facilidad estableciendo lazos comunicacionales con los directivos y compañeros docentes. Un segundo momento de acceso al campo, donde se establecieron los acuerdos con los actores (maestros), obteniendo el permiso para las observaciones de las interacciones de clases y realización de las entrevistas. Un tercer momento de sistematización y análisis de la información de las RS de la ética pedagógica, que originaron las categorías relacionales, y un cuarto momento, donde a partir de los momentos interpretativos y de análisis se da paso a la reconstrucción teórico-práctica de una ética pedagógica del docente emancipador.

3) Determinación de la relación con lo real. En el entendido que la propuesta surge a partir de una realidad concreta, cambiante y multifacética, es necesario considerar un proceso de validación permanente.

Contexto Socio-Educativo

La escuela constituye el espacio social por excelencia donde los actores comparten una diversidad de eventos, acciones, vivencias, dentro de un mundo más amplio, enmarcado por entornos sociales, históricos, políticos y culturales que ejercen grandes influjos en la manera de comprender y traducir el mundo en que están inmersas (representaciones sociales). Por tanto, las contradicciones que encontramos en la cultura social dominante caracterizan las relaciones sociales al interior de las instituciones educativas.

El mundo social no es ajeno a lo que ocurre en los espacios escolares, por lo contrario ejerce influjo sobre ella, a través de distintos agentes sociales como la televisión, la familia, la comunidad, los medios de información y comunicación. En consecuencia, todo este influjo condiciona la manera de ver, sentir, expresar y accionar de los actores educativos en su quehacer en los espacios escolares.

Actores de la propuesta

En el hacer pedagógico tanto los maestros como los alumnos son los actores del proceso, por consiguiente deben ser entendidos como una unidad dialéctica inseparable. No existe el maestro sin sus alumnos, ni tampoco el alumno sin el maestro, ambos forman parte de un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la relación dialógica que se da en la escuela, el maestro debe cumplir el rol del adulto con más experiencia que el alumno, que dirige y orienta el proceso educativo. Debe entenderse como otro aprendiz dentro del proceso educativo y no como el sabelotodo en una relación de desigualdad con el estudiante.

El estudiante debe ser entendido y comprendido como un actor esencial en el proceso que protagoniza, que también enseña y aprende, un ser que piensa, siente, acciona y reflexiona; y que se representa al mundo a través de percepciones, imágenes y creencias al igual que el maestro.

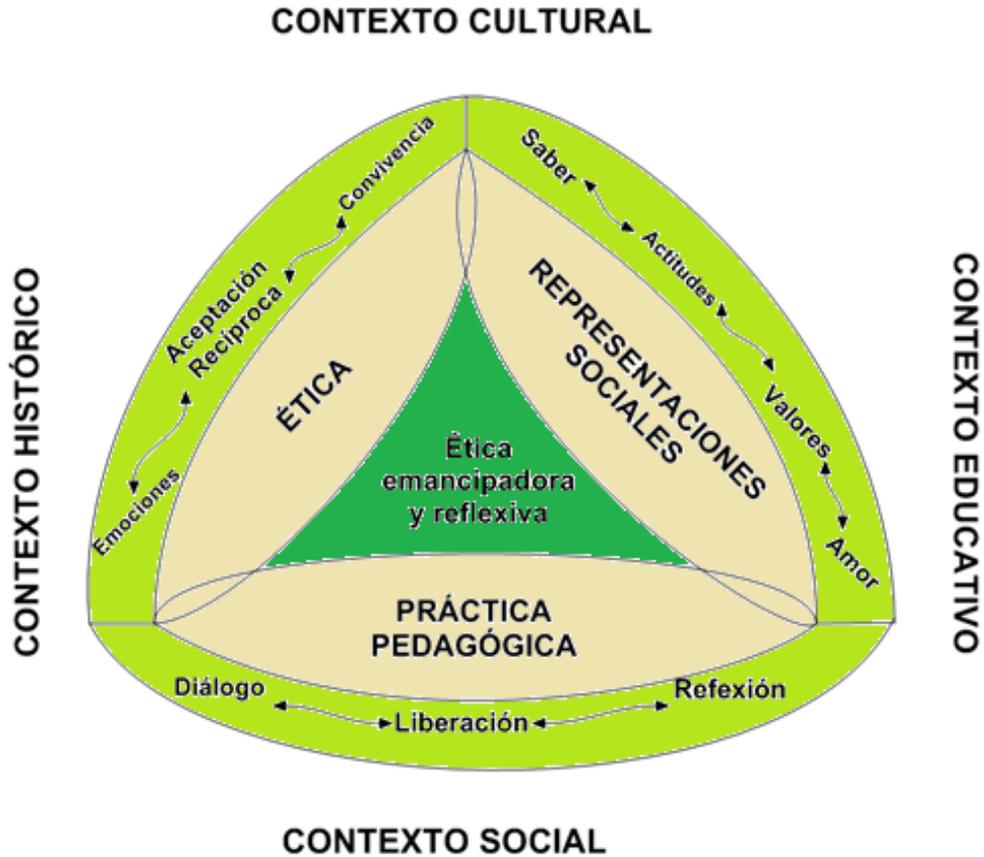
En este sentido, el maestro debe integrarse al grupo en condiciones de igualdad, propiciando procesos de aprendizaje reflexivos e innovadores y dentro de un actuar ético cónsono con los procesos educativos del diálogo, de la autonomía, partiendo de las experiencias y el contexto de sus alumnos, dentro de normas consensuadas y prácticas cotidianas de valores de respeto, honestidad, convivencia, amor y humildad; todo este actuar consciente y reflexivo es lo que va permitir a los maestros y profesores orientarse hacia una ética de la emancipación.

Descripción de la propuesta

La propuesta se presenta como un todo dinámico y tridimensional, orientado a la interpretación y comprensión de las interacciones pedagógicas donde emergen las representaciones sociales del actuar ético del docente en relación al currículo bolivariano que comparte, de donde subyace un planteamiento hacia la práctica de una ética docente emancipadora y reflexiva.

En la continuidad de la propuesta, se representan los contextos macros vinculantes de complejidad múltiple expresado en lo social, histórico, cultural y educativo. (Ver gráfico 4)

Grafico N°5
ÉTICA PEDAGÓGICA DEL DOCENTE EMANCIPADOR



En la representación gráfica, el análisis de esta situación parte de una mirada tridimensional enmarcada en el contexto socio-político, histórico, cultural y educativo; la propuesta concibe el contexto escolar, donde se realiza la práctica pedagógica, relacionado al Currículo Násico Bolivariano, al marco representacional, donde se dan las imágenes, las percepciones, las simbologías y las creencias, en el contexto socio-histórico y cultural. Todo esto como un proceso interconectado, dinámico, y orientado hacia una ética pedagógica del docente emancipador.

El punto de partida es el convencimiento de que la actual sociedad necesita ser transformada y de asentar valores radicalmente distintos como la defensa a la vida, la

cooperación, la solidaridad, la honestidad, el amor y de una opción ética. Asimismo, si reconocemos y aceptamos que todos los hombres y mujeres somos únicos e irrepetibles, esencialmente iguales, portadores de valores, con una misión a realizar en la vida, debemos oponernos a todas las formas de dominación, discriminación, y rechazar una sociedad que excluye y niega la vida a las mayorías. Sociedad que hoy se visualiza como profundamente democrática y participativa, de verdaderos ciudadanos con voz y poder.

En el contexto emancipativo en el cual se enmarca esta nueva racionalidad, debe sustentarse en los principios de la crítica y de la acción para el cambio. Para ello se generan los siguientes elementos teóricos – prácticos – liberadores:

La práctica docente como una forma de promover el crecimiento y bienestar

Se debe concebir la práctica docente como una aventura entretenida y apasionante, lo cual implica partir de las cosas que conocen e interesan a los alumnos, de asumir la pedagogía de la afectividad, la ternura y la alegría, que busca estimular a los alumnos para que perciban el aprendizaje como un proceso interesante y con sentido. Ser docente es algo más que un trabajo, es asumir su profesión como un acto de amor; si miramos y sentimos el legado del gran Paulo. Darse cuenta de los desvíos, errores, volver sobre la práctica, reflexionar, compartir, promover la curiosidad crítica, reconocer el valor de las emociones, de la afectividad, de la ética, de la estética; a fin de trazar un camino para construir otra educación que nos permita pensar, decir y hacer otros futuros. Esos espacios de construcción y socialización del conocimiento deben coadyuvar a la generación de un conocimiento liberador, emancipador, de manera participativa, de lo contrario no se está avanzando mucho en la autonomía de los pueblos. Para ello se requiere concebir al proceso educativo como un proceso de concientización de la condición social del individuo a partir del análisis crítico permanente del mundo que le rodea.

Dávila y Maturana (2009) señala que “Amar-Educa es una invitación a generar un espacio de transformación reflexiva en la convivencia que permita la apertura de un «espacio de bien-estar» fundado en el «entendimiento de lo humano» y, como tal, liberador de las condiciones de dolor en que vive gran

parte de los integrantes de las comunidades educativas –profesores, estudiantes, trabajadores y padres– dentro de las mismas”. (p.138)

Amar al alumno supone creer en él, conocerlo y valorarlo por lo que es, alegrarse de sus logros y éxitos aunque sean parciales, y estar siempre dispuestos a tenderle la mano para que pueda avanzar hasta el límite de sus posibilidades. El amar tiene como finalidad posibilitar que docentes y estudiantes vivan y convivan en el bien-estar que surge del moverse en una «autonomía reflexiva y de acción» que los hace naturalmente responsables, libres y éticos. De ahí la importancia de que los maestros quieran a sus alumnos, de modo que se sientan importantes, valorados, amados; de enseñar a vivir con autenticidad, a ser dueño y señor de la propia vida.

En todos los ámbitos del vivir humano pero, sobre todo, en el educativo, es necesario vivir de amor, plasmado en el cuidado mutuo, que significa vivir intensamente la vida, el encuentro humano, el compartir, el juego, la estética, el conocimiento, la afectividad y la racionalidad. La escuela deberá favorecer la convivencia armónica a través de la vivencia del amor, entendido éste como la manifestación de una conducta en la que existe plena aceptación de la legitimidad del otro y de su legítimo derecho para existir, sentir y actuar. Educar es convivir y, por consecuencia, una educación basada en el amor será una convivencia en un espacio de aceptación recíproca en que tanto el emocionar como el actuar de los que conviven se transforma de acuerdo a las conversaciones que constituyen ese vivir.

Agrega Maturana (1993) que si el niño o la niña crece como un ser que llega a la vida adulta en dignidad, respetándose a sí mismo y respetando a los otros, aceptándose legítimamente a sí mismo y aceptando legítimamente a los otros, será un adulto socialmente responsable; a fin de cuentas, la democracia es un intento de convivencia amorosa (Maturana; en Maturana y otros, 2000). Sólo así podremos hacer posible esa sociedad a la que anhelamos llegar. Este modo de estar en una convivencia reflexiva proviene de un emocionar que permite generar un espacio de encuentro y de aceptación, y la única emoción que posibilita tal encuentro es el amar, generando un espacio relacional en que uno mismo, el otro, la otra y lo otro pueden surgir en su legitimidad.

Fomentar una pedagogía de reflexión y producción

Para alcanzar un conocimiento emancipador debemos crear focos de resistencia, problematizando el proceso educativo, y a partir de allí, establecer formas de relación libre con el conocimiento, en las cuales podamos usarlo, pero a su vez, reflexionar sobre él, verlo con un espíritu crítico, que nos permita cuestionarlo, reconstruirlo, desaprenderlo, y particularmente, insertarlo en nuestra cotidianidad. Así, estamos hablando de un conocimiento que permita problematizar el mundo donde vivimos.

Maturana (ob.cit.) indica “entrar en este proceso de transformación reflexiva le permitiría al docente no solo entender la naturaleza del fenómeno del vivir y del convivir, sino comprender cómo nosotros, los seres humanos, en tanto seres amorosos, hemos generado el mundo humano al vivir en el lenguaje y en el conversar; siendo esta peculiaridad de vivir en el lenguaje lo que nos otorga la amplitud de nuestro vivir respecto de otras especies biológicas”. (p175)

Para Maturana la educación representa una tarea central en la configuración de un país como un espacio de convivencia; al mismo tiempo indica que el tipo de país que queremos y la forma de convivencia que queremos, es lo que determina qué hacemos como país en el plano educativo. Para alcanzar un país donde hombre y mujeres convivan respetuosos, responsable y colaborativamente es necesario cumplir algunas condiciones (Maturana, 1993; p. 203-204):

1. Pertenecer a la misma cultura. Esto implica compartir los mismos valores y deseos fundamentales y participar en el mismo plano de acciones básicas.
2. Ser responsables y tomar conciencia de nuestros actos. Para lograr esto se requiere poder reflexionar sobre las consecuencias, buenas y malas, que nuestras acciones provocan; la reflexión consiste en observar sin apego nuestras acciones.
3. Ser libres en la acción. Ser libre es darse cuenta de que uno quiere o no quiere las consecuencias de las propias acciones; es necesario, para ser libre, respetarse a sí mismo y al otro, ser libre requiere ser aprendido y se aprende viviéndolo.
4. Participar en los mismos dominios de acciones. Poder cooperar en la realización de cualquier proyecto común.

La escuela, en ese sentido, se convierte en un espacio de convivencia, quizá el más importante con el contamos para desarrollarnos como personas, en el que la interacción se lleva a cabo a través de procesos conversacionales –la conversación es definida por Maturana (1993; p. 34) como el entrelazamiento de las coordinaciones de acciones conductuales que constituyen al lenguaje y las emociones (lenguajear y emocionar)- es en el terreno de las conversaciones donde somos humanos porque en el conversar construimos nuestra realidad con el otro; el conversar es un modo particular de vivir juntos en coordinaciones del hacer y del emocionar (1993; p. 23). En este ámbito de convivencia relacional existen sólo dos opciones: o se vive en el bienestar estético de una convivencia armónica, o en el sufrimiento de la exigencia negadora continua (ob. cit.).

Diálogo coherente para la producción e implementación de soluciones

El tipo de diálogo coherente está basado en el respeto al otro y se construye como proceso de reflexión crítica acerca de las realidades que distinguen y comparten los grupos generacionales. Los presupuestos de Paulo Freire acerca de la configuración del diálogo como espacio pedagógico constituyen un referente obligado para precisar cómo implementar este encuentro.

El carácter crítico y liberador del diálogo (Freire, 1994) supone, al mismo tiempo, más que un simple llamado a la reflexión como ejercicio intelectual, una movilización a la acción, al compromiso de los dialogantes con la transformación, ya sea individual, grupal o social; de modo que el fomento de una cultura reflexiva y crítica a través del diálogo no se agota en las producciones reflexivas, sino que supone trascender el espacio de encuentro y realizar acciones que impacten en la vida cotidiana. De lo contrario, la experiencia del diálogo, a pesar de que nos confronta con disímiles realidades y nos conduce a cuestionar la propia, se torna un acto estéril.

En este sentido, las ideas de Freire convergen con la pedagogía crítica propuesta en Giroux (2001), Giroux (2006) y McLaren (2006), al plantearnos como reto transformar la sociedad en la que vivimos, en la que nos educamos. Para ello, es necesario que toda educación que se pretenda liberadora parta de la propia realidad

del alumno, de tal manera que le permita concientizar y comprender críticamente su realidad, y a partir de esto transformarla. Al respecto, hay dos elementos importantes a considerar en todo modelo educativo liberador según Freire (1980) y Freire (1999): debe poder develar el mundo actual; y debe comprometer al educando, en la praxis, con su transformación. Dicho modelo debe establecerse como una práctica permanente de los hombres liberados.

El contexto escolar, donde se realiza la práctica pedagógica, constituye el núcleo central del esquema, concebido como el espacio por excelencia donde se establecen las relaciones de amor y convivencia entre los actores del proceso educativo.

En esa red de relaciones se debe destacar la dimensión del currículo escolar como guía práctica general y orientadora del proceso pedagógico, traducida en los proyectos de aprendizajes. En estas dos dimensiones relacionales es donde se hace manifiesto las representaciones compartidas a través de imágenes, percepciones, valores, creencias, y que permitió la riqueza de significados relacionados en elementos y categorías del hacer ético docente, a saber: dialógico, contextual, axiológico, autonomía, amoroso, y normativo.

En la continuidad de la propuesta, se representan los contextos macros vinculantes de complejidad múltiple expresado en lo social, cultural y educativo.

Representaciones sociales a partir de las interacciones pedagógicas

Una de las vías para verificar la presencia de estas representaciones sociales fue a partir de las interacciones diarias compartidas con los docentes de educación primaria, las cuales evidencian la concepción que manejan estos sobre la ética docente. Como lo expone Moscovici (1979), “las representaciones sociales se conceptualizan como conocimiento del sentido común, que se construyen y actualizan en el transcurso de las interacciones sociales y guían el comportamiento”. (p.352)

El concepto de representación desempeña, entonces, un papel determinante en la forma de como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la

vida diaria, lo que sucede en nuestro medio ambiente a partir de nuestras experiencias y que transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social.

La escuela en su contexto social, pone en interacción a diferentes actores sociales – profesores, alumnos, padres – que desarrollan, respectivamente, un conjunto de ideas sobre ellos mismos, sobre los otros sobre sus relaciones educativas, dando origen así a una multiplicidad de representaciones sociales y contrastando un poco con la realidad, la forma como los maestros interpreten su ética desde su práctica pedagógica reflejado en el (anexo B), es la siguiente: “ética es el actuar de la persona, la que hace el trabajo con amor, con profesionalismo, hacerlo a cabalidad”. “Es ese amor, el hacer las cosas bien, tener una responsabilidad y cumplirla”. “es lo profesional que yo soy, la forma de enseñar, es el estar al pendiente de nuestras expresiones delante de los estudiantes, de los representantes y los maestros”. “Es el ser del maestro, debe darse a través de las palabras, qué hago, cómo actuar, que donde nos vean reflejemos lo que debemos ser y somos: un maestro”. “Bueno yo soy muy cariñosa, atiendo a mis niños con amor porque me gusta mi trabajo, y me gusta cumplir, no me gusta que me estén llamando la atención”. “cuando soy responsable, cumplo con los niños, con la escuela, con mi familia, ver la manera de cómo me ven los demás y como veo yo los demás; pero que pasa ahora el mismo maestro ha degradado esa imagen con su actuación”.

De estas concepciones, hablar de responsabilidad conlleva también hablar de ciudadanía y del papel activo que debemos tener como agentes sociales autónomos y solidarios y garantes de los derechos humanos y los principios democráticos desde nuestros comportamientos y desde la exigencia ética hacia los demás. En definitiva una ética de la responsabilidad debe ser una ética de la acción comprometida con el cambio social.

Ética emancipadora y reflexiva

El desarrollo del pensamiento y el logro de la libertad y la autonomía, individual y colectiva, van de la mano; si queremos contribuir desde la escuela a la generación de una sociedad más justa y menos opresora, es necesario desarrollar los

mecanismos intelectuales que permitan a las personas observar su realidad, analizarla y reflexionarla de cara a dar solución a los problemas que en ella existen. Más aún, si queremos desarrollar personas plenas, la meta será una educación integral donde las facultades físicas, intelectuales y espirituales sean tomadas en cuenta dentro de la práctica pedagógica diaria en nuestras escuelas. Todo actuar está determinado por los propios deseos, ya que no hay ninguna otra condición externa que incida, a pesar de que en el vivir corriente esto sea utilizado como un argumento para excusarse. Sin embargo, en todo momento estamos queriendo lo que hacemos, pero para asumirlo se requiere de un acto de responsabilidad que, a su vez, necesita de un acto autoconsciente que solo es posible en el operar recursivo como observador que puede distinguir lo que desea y ver las consecuencias que su elección trae aparejadas.

En efecto, Maturana (1993) recalca que “no hay que olvidar que la ética surge de nuestra preocupación por las consecuencias de nuestras acciones sobre los demás dentro de un marco intercultural (ya que la educación debe ser, por definición, intercultural) donde las propias culturas deben ser vistas como redes de conversaciones, por lo que el ser cultural implica el vivir en tal red de conversaciones.

Dentro de esta concepción, se constituyen desde ahí los núcleos centrales que una pedagogía de la ética debe desarrollar, puesto que hablar de las consecuencias de nuestras acciones y del valor ético de las mismas alude a la responsabilidad y la corresponsabilidad en el ejercicio de dichas acciones y a la alteridad como referencia, inexcusable educativamente; a que las mismas cobran sentido desde la presencia y solicitud del otro y la otra en el marco de la convivencia. Siguiendo nuevamente a Maturana (1994), el concepto de responsabilidad se da en la acción siempre como (co)rresponsabilidad en función del dominio emocional desde donde se define. De esta manera, la definición de la responsabilidad como cualidad humana debe darse de forma contextualizada y en función de estos tres atributos: el papel social que estemos desempeñando, la situación relacional en la cual éste se dé y las peculiaridades personales de los individuos que interactúan en la misma.

Es por ello que la educación liberadora opta por una pedagogía de diálogo, que nace de una matriz crítica y genera criticidad. El diálogo se nutre del amor, de la

humildad, de la esperanza, de la fe, de la confianza entre educador y educando, pues es imposible dialogar si uno cree que tiene toda la verdad. Ya no se trata de depositar conocimientos en los educandos, sino dialogar con ellos y pronunciar juntos el mundo. Dentro de esta complejidad dialéctica del constructo y enfocado desde una perspectiva de una epistemología de humanismo crítico, donde toma relevancia la subjetividad e intersubjetividad de los actores como principio ético, y lo social como fuente continua de transformación histórica. Es en esta totalidad dialéctica donde se orienta la propuesta de una práctica educativa con horizontes de una ética pedagógica del docente emancipador.

CAPÍTULO VII

REFLEXIONES INTEGRADORAS

El mundo de hoy, requiere urgentemente de cambios trascendentales y de redimensiones en su concepción epistemológica, ontológica y metodológica, con el fin de percibir al mundo social desde una dimensión distinta, más humana, donde el imperativo sea la justicia, la libertad y la equidad.

Como se sabe la educación y por ende, la escuela ejerce una función socializadora importante porque en ella conviven e interactúan grupos de personas, por tanto, los influjos políticos, económicos, sociales y culturales más amplios permean los intercambios humanos que se producen en ella. A tal efecto, las contradicciones que se presentan en la cultura social son compartidas por los sujetos dentro de la escuela y el aula.

El contexto escolar entendido como el centro de formación humanizadora y humanizante, donde los actores que intervienen comparten un mundo dinámico y complejo, el cual construyen y reconstruyen socialmente, a través de sus creencias, percepciones, vivencias e imágenes compartidas, que se conocen como representaciones sociales.

En este sentido el análisis teórico-práctico de la multiplicidad de interacciones y representaciones que se develaron de la ética docente en los espacios escolares, conformó una red de significados y símbolos que maestros y alumnos le otorgaron a su mundo cultural inmediato. Develando seis (6) categorías de ética, a saber: ética dialógica, contextual, axiológica, de autonomía, amorosa, y normativa.

En esta dinámica representacional de la ética del docente, jugaron un papel importante la actitud, la información y el campo representacional, anclados en la realidad histórica-contextual, dentro de un proceso dinámico, complejo e interactivo; por lo que docentes, alumnos e instituciones necesitan transitar espacios de reflexión colectiva, permanente, sistemática, de diálogo franco, de coherencia, para combatir la

pedagogía del adiestramiento y la domesticación. Trazar un camino para construir otra educación que nos permita pensar, decir y hacer otros futuros. Hacer, más que hablar, y conocer el mundo para transformarlo y delinear un colectivo con esperanza.

Así mismo, la representación social de la ética está mediada por relaciones de amor, como la emoción que nos relaciona con el otro en el convivir de los espacios escolares, dándole sentido a los actos humanos que se desarrollan en la cotidianidad de los actores escolares. El amor como sensibilidad humana que orienta a la preocupación por el otro, como principio ético docente, donde los procesos de reflexión nos permitan develar una práctica inconsciente, reproductora, de exclusión, de injusticia y discriminación, para que sea convertida por los mismos actores, en una práctica con compromiso ético transformador y emancipador donde el hacer docente esté impregnado de diálogo compartido, de inclusión, convivencia, colaboración, contextualización, normas consensuadas, valores compartidos, como el respeto, la honestidad, la humildad, la responsabilidad, entre otros.

Por consiguiente, ser docente es algo más que un trabajo o profesión si miramos y sentimos el legado del Paulo Freire. Darse cuenta de los desvíos, errores, volver sobre la práctica, reflexionar, compartir, promover la curiosidad crítica, reconocer el valor de las emociones, de la afectividad, de la ética, de la estética. Ser docente es elegir un estilo de vida. Freire potencia esas reflexiones y sentimientos. Ayuda a entender que conocer es algo más que intuir; conocer es someter las intuiciones y situaciones educativas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica. Así como educar no es transferir conocimientos, sino crear la posibilidad para su propia producción.

Como reflexión integradora se presenta la propuesta como una red de relaciones dinámicas y complejas, de las diferentes categorías y dimensiones que emergieron del hacer pedagógico del docente, consustanciado por relaciones de amor y orientado por el currículo escolar, que permitieron un marco representacional permeado por el contexto social, cultural, educativo e histórico con una visión ética pedagógica del docente emancipador. Existen pues posibilidades, caminos que hay que abrir, que hay que fortalecer y esta es una tarea de los educadores, de los que

hacemos la educación en la cotidianidad del aula, en el día a día de nuestras comunidades.

REFERENCIAS

- Ayuste, A. Flecha, R. López, F. Lleras, J. (1994) Planteamientos de la Pedagogía crítica. Comunicar y Transformar. Barcelona/Grao.
- Banch, (2000) Jugando con las ideas en torno a las representaciones sociales desde Venezuela. FERMENTUM N°30 (Enero-Abril) Mérida: U.L.A.
- Basabe, M. (2004) Representaciones sociales del Saber pedagógico: Una aproximación teórica a la Construcción de la Pedagogía de la Esperanza. Universidad Dr. Rafael Bellosillo Chacín. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación. Maracaibo, 2004.
- Boggino, N. y Rosekrans, K. (2004) Investigación acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa.
- Carr, y Kemmis, (1988) Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Barcelona: España: Martínez Roca.
- Carr, W. (1990). Hacia una ciencia crítica de la educación. Barcelona: Laertes.
- Carr, W. (1996). Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica. Madrid: Ediciones Morata.
- Casado, E. y Martínez, C. (2000) Contenido, estructura y anclaje de la representación social de la interacción pedagógica. Comisión de Estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad Central de Venezuela.
- Calonge, S. (2000) La representación de lo pedagógico en el discurso mediático. Comisión de estudios de Postgrado. Facultad de Humanidades y Educación Universidad Central de Venezuela.
- Calonge, S. (2002) Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela Revista de Pedagogía. Caracas.

- Constitución (1999). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela de la República Bolivariana de Venezuela, 36860, diciembre 30.
- Currículo Nacional Bolivariano (2013) Sistema Educativo Bolivariano, Ministerio del Poder Popular para la Educación. Subsistema de Educación primaria.
- Dávila, X. y Maurana, H. (2009) Hacia una era Post moderna en las comunidades educativas. Revista Iberoamericana de Educación. N°49.
- Da Silva, M. (2005) Representaciones Sociales de los profesores de Matemática, un estudio con profesores de matemáticas de la enseñanza secundaria. Universidad de Burgos (España).
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro. Informe. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Díaz Quero V. (2000) Teoría emergente en la construcción del Saber Pedagógico (Material de trabajo).
- Díaz, V. (2004) Curriculum, Investigación y enseñanza en la formación docente. Impreso en litoformas. San Cristobal. Venezuela.
- Elliott, J. (1993). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- Escobar, G. (1998). **Ética**. Introducción a su problemática y su historia. Editorial McGraw Hill/ Interamericana de México. S, A de C. V. Tercera Edición. Colombia.
- Ewert, G. (1993) Habermas y Educación. Análisis de la influencia de Habermas de la Bibliografía de Educación.
- Fabra, P. (2008) Habermas: Lenguaje, Razón y verdad. Los fundamentos del cognitivismo en JurgenHabermas. Marcial Pons. Barcelona, España.
- Foucault, M.(1998). Historia de la Sexualidad: La voluntad de saber. 4ª Ed. Madrid: Siglo XXI.

- Freire, P. (1969). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1970) Pedagogía del oprimido. Montevideo: Ed. Tierra Nueva (versión española en Madrid: Siglo XXI, 1975).
- Freire, P. (1978) Pedagogía del oprimido. Madrid: Siglo XXI, p. 43.
- Freire, P. (1980) Educación y acción cultural. Madrid: Zero ZYX.
- Freire, Paulo (1994) Pedagogía del oprimido (Buenos Aires: Siglo XXI).
- Freire, P. (1999). Pedagogía de la esperanza. España: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005): Pedagogía del Oprimido. Traducido por Jorge Mellado. Quincuagésima quinta edición en español Siglo XXI Editores: México.
- Freire, P. (2008). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. (2a ed revisada). Argentina: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- Gimeno Sacristán, J.** (2003). El alumno como invención. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. España: Paidós.
- Giroux, H.A. (1997). Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. (I. Arias, Trad.). España: Centro de Publicaciones del MEC/Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, H.A. (2001): Cultura, política y práctica educativa. Barcelona: Graó.
- Goetz, J.P. y Le Compte (1988) Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Madrid/Cátedra la Bibliografía de Educación.
- Guisán, Esperanza (1995). Introducción a la ética. Col. Teorema, Serie mayor. España: Cátedra.

- Habermas, J. (1982). Conocimiento e Interés. Madrid, España: Taurus Ediciones, S,A.
- Habermas, J. (1984). Ciencia y técnica como ideología. Madrid:Tecnos.
- HABERMAS, J. (1987): Teoría de la acción comunicativa. Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (1988) La lógica de las Ciencias Sociales. Tecnos: Madrid.
- Habermas, J., (1992) Teoría de la Acción Comunicativa, vol. I. Taurus: Madrid.
- Heller, Agnes (1987). Sociología de la vida cotidiana. México: Península.
- Hernández, A. (2000) Conferencia presentada por Directora del Departamento de Docencia Universitaria Profesora de la Escuela de Formación Docente Facultad de Educación Universidad de Costa Rica.
- Hurtado, I. y otros (1999) Paradigmas y métodos de Investigación en tiempo de cambio.
- Jackson, Ph. W. (1991) La vida en las aulas. España/Morata.
- Jodelet, D. (1979) La representación social en Moscovici, S. Introducción a la Psicología Social. II México/Paidos.
- Jodelet, D. (1984) La Representación social: Fenómeno, concepto y teoría en S. Moscovici, (comp) Ediciones Paidos. Barcelona, España.
- Latorre, A. (2003). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Grao.
- León, M. (2001) Representaciones sociales: Actitudes, creencias, comunicación y creencia social en J.F. Morales, D. Páez. A.L. Komblit y D. Ason (coords) Psicología social. Prentice Hall: México.
- Ley Orgánica de Educación. (2009) Gaceta Oficial de la República Bolivariana Venezuela, 5.929, Agosto 15, 2009.

- López Melero, M.; Maturana Romecin, H.; Pérez Gómez, A.I. y Santos Guerra, M.A. (2002) conversando con Maturana de Educación. Málaga: Aljibe.
- Márquez G., P. (2001) La enseñanza. Buenas prácticas. La motivación. Informe en línea Enlace disponible: <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>. (consultado 03-08-10).
- Maturana, Humberto y Veden-Zöller, Gerda. (1993). Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humano. Chile: Instituto de Terapia Cognitiva.
- Maturana, H. (1994) El sentido de lo humano. Cuarta edición. Santiago Dolmen/Chile
- Maturana, H. (1997). Formación Humana y Capacitación. Chile: Dolmen.
- Maturana, H. y Varela, F. (2006) El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria. Chile.
- Martínez, M. (1989) Comportamiento humano. Nuevos métodos de investigación. Editorial TRILLAS. México.
- Martínez, M. (1994) La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico práctico. Editorial TRILLAS. México. Argentina Colombia – Venezuela.
- Martinez, M. (1999). La Nueva Ciencia: su desafío, lógica y método. Editorial Trilla. México.
- Martínez, M. (2004) Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. Mexico/Trillas.
- Mclaren, P. (1984) La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación. Madrid: Siglo veintiuno.
- Ministerio del Poder Polipular para la Educación (2007). Normativo de Educación Primaria Bolivariana. Caracas.

- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2011). Líneas Estratégicas en el Marco del Proceso Curricular Venezolano. Dirección General de Currículo. Disponible en http://www.me.gob.ve/lineas_orientadoras_curriculo.pdf (Consulta 2013, Mayo, 15).
- Mora, M. (2002) La teoría de las representaciones sociales de S. Moscovici. Athenea Digital, disponible en <http://blues.uab.es/athenea/num2/Mora.pdf>
- Morales, y otros (1995) Psicología social. Madrid. Mc. Graw Hill.
- Moscovici, (1963) Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Barcelona: Paidós.
- Moscovici, (1979) El Psicoanálisis, su imagen y su público. Huemul: Buenos Aires, Argentina.
- Moscovici, S. y Hewstore, M. (1984) De la ciencia al sentido común en Serge Moscovici,. (comp) Psicología Social II. Paidós: Barcelona, España. Antena Digital. 2 Disponible: [http://blues.vab.es/athenea/ num 2/Mora.pdf](http://blues.vab.es/athenea/num_2/Mora.pdf).
- Moscovici, S. (2002) La Teoría de las Representaciones. Escuela de Psicología de la Universidad Bolivariana. Santiago de Chile.
- Pereira, M. (2001). Educación en valores. México: Trillas.
- Pérez, E. (1999). Educar en el Tercer Milenio. Caracas: Editorial SanPablo.
- Piña, J. Cuevas, Y. La teoría de las representaciones sociales su uso en la investigación educativa. Perfiles Educativos. México 2004.
- Pozo, J.I. (1996). Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial. Pág. 73
- Pozo, J., et al. (2006). Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Grao.

- Proyecto Educativo Integral Comunitario (2012) Escuela Pre-vocacional Bolivariana Agua Clara, Valera, Estado Trujillo.
- Rodríguez, G. G. Gil, F. Javier, y García, J. Eduardo (1996) Metodología de la Investigación Cualitativa. Malaga: Aljibe.
- Rescher, N. (1981) Sistematización Cognoscitiva. México/Siglo XXI.
- Rivas, E. (1996). La educación ante la crisis de valores de la sociedad actual. Laurus, (3), 10-19.
- Rusque, A. (2007) De la diversidad a la unidad en la Investigación Cualitativa. Editores hermanos Vadell. Valencia – Venezuela.
- Savater, Fernando (1982). Invitación a la ética. Barcelona: Anagrama.
- Salazar, M y Herrera, M. (2008) Representaciones Sociales de los valores educativos y prácticas pedagógicas. Laurus, UPEL. Vol. 14, Núm. 26, enero-abril, 2008, pp. 347-366.
- Sánchez, Meca, D. (1988) Teoría, Teoría crítica, en Reyes R. Terminología. Científico social. Barcelona: Anthopos.
- Schön, D. A. (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan R. (1987). Introducción a los métodos cualitativos de Investigación Barcelona.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011) Manual de Trabajos de grado de especialización y Maestría y Tesos doctorales. FEDUPEL. 4ta. edición. Venezuela.
- Yegres, A. (2007) Ética, Política y Educación. Ediciones del Doctorado en Educación UPEL-IPC. Primera edición.

ANEXOS

ANEXO A-1

Modelo de Matriz de registro de Campo

Actividad observada: Clase participativa-		
Fecha: 07-11-2012		
Hora: 9:10am		
Informantes claves: Docente – Alumno (Grupo A)		
Propósitos de la actividad: Observar flujo de interacción- Práctica pedagógica		
Técnica utilizada: Observación no participante		
COD	DESCRIPCION DEL CONTEXTO	RASGOS COMUNES
DOCENTE	Hoy vamos a trabajar la convivencia familiar, sobre el respeto que debe existir en la familia, las responsabilidades que debemos asumir en nuestros hogares, la escuela y en la Comunidad.	Práctica de valores Relaciona los contenidos con la realidad del estudiante.
ALUMNOS	Maestra verdad que debemos levantar la mano para pedir la palabra y eso es respeto. Claro, son parte de las normas del buen oyente la cual hay que cumplirlas con respeto.	Interactúa con sus alumnos
DOCENTE	Maestra yo ayudo mucho a mi mamá y mi papá	Permite cierta libertad en los alumnos
ALUMNOS	Vamos a ver qué factores deben existir para una convivencia familiar efectiva. Amor, cariño, respeto, felicidad, responsabilidad, comprensión	Promueven actividades incluyentes
DOCENTE	Muy bien, también debe existir mucha unidad y trabajo grupal; nosotros somos una familia también pero estoy observando que algunos están participando y otros están conversando, así que todos debemos atender a las actividades con respeto, corresponsabilidad, cuando un compañero está participando y la maestra está explicando la clase debemos estar atentos y así habrá una mejor convivencia.	Crea un ambiente de paz y convivencia

ANEXO A-2

Modelo de Matriz de registro de Campo			
Actividad observada: Clase participativa-			
Fecha: 09-11-2012			
Hora: 8:25am			
Informantes claves: Docente – Alumno (Grupo A)			
Propósitos de la actividad: Observar flujo de interacción- Práctica pedagógica			
Técnica utilizada: Observación no participante			
COD	DESCRIPCION DEL CONTEXTO	RASGOS COMUNES	
DOCENTE	Vamos a ver quién me dice los nombres de los padres de Bolívar, hoy vamos a trabajar “La familia de Simón Bolívar	Establece acuerdos y normas en colectivo	
ALUMNOS	No responden (Se distraen conversando)		
DOCENTE	Qué pasa niños, que debemos hacer cuando la maestra o una persona está hablando		
ALUMNOS	Tenemos que hacer silencio		
DOCENTE	Así es, debemos poner en práctica las normas del buen oyente		
DOCENTE	Vamos hacer este escrito de la pizarra respetando los aspectos formales de la escritura, los signos de puntuación (Interrumpe la docente de ajedrez para cumplir con su hora.)		
ALUMNO	(Un niño no atiende a las actividades del especialista saliéndose del salón)		
DOCENTE	Sale del salón en busca del niño y lo trae incorporándolo a las actividades pero asignando otra actividad.		
ALUMNO	No atiende a la actividad, cierra su libreta y se recuesta sobre su mesa.		Se preocupa por las situaciones de sus estudiantes
DOCENTE	La docente solicita permiso al especialista. Presten atención niños, tenemos que tener cuidado con nuestro comportamiento, y atender a todas las actividades de todos los especialistas, recuerden lo que hemos trabajado esta semana la buena convivencia, y este tipo de actitud no debemos aprenderla y mucho menos ponerla en práctica. (La docente especialista se lleva al grupo de niños para el espacio de ajedrez , dejando al niño con la docente de aula)		Manifestación de cariño a través de palabras

ANEXO A-3

Modelo de Matriz de registro de Campo		
Actividad observada: Unidad de clase		
Fecha: 04-02-2013		
Hora: 9:30am		
Informantes claves: Docente – Alumno (Grupo B)		
Propósitos de la actividad: Observar flujo de interacción- Práctica pedagógica		
Técnica utilizada: Observación no participante		
COD	DESCRIPCION DEL CONTEXTO	RASGOS COMUNES
DOCENTE	Trajeron el libro Cardenalito?, les voy a leer el cuento que está en la pag.73 “La torcida historia de Sesgo Cangrejo”	Impone lo que se va hacer
ALUMNOS	Aaaaa yo ya lo leí....	
DOCENTE	Bueno mejor, así responden mejor las preguntas que les voy a dictar, copien ¿Cuál es el título de la lectura? ¿De qué trata el cuento? ¿Cuáles son los personajes presentes en el cuento? y hagan un resumen breve de la lectura.	Presenta los contenidos desconectados de la realidad
ALUMNOS	De cuántas líneas?	
DOCENTE	De 10 líneas y con su respectivo dibujo.	Sólo decide la docente
ALUMNOS	Profe y después puedo jugar en la Canaima	No realiza actividades de investigación con los recursos
DOCENTES	Si claro, pero cuando terminen	

ANEXO A-4

Modelo de Matriz de registro de Campo		
Actividad observada: Unidad de clase		
Fecha: 30-04-2013		
Hora: 8:30am		
Informantes claves: Docente – Alumno (Grupo B)		
Propósitos de la actividad: Observar flujo de interacción- Práctica pedagógica		
Técnica utilizada: Observación no participante		
COD	DESCRIPCION DEL CONTEXTO	RASGOS COMUNES
DOCENTE	<p>Todos en posición correcta para trabajar, hoy vamos a trabajar con la Acentuación , copien lo que les voy a dictar de cada tipo de palabras (Agudas, graves y esdrújulas) Maestra pero dicta poco a poco para no quedarme.</p> <p>No responde. (Dicta la definición de cada tipo de palabra y explica con ejemplos cada una en la pizarra) pregunta... dónde va el acento de estas palabras según la pronunciación de la palabra y como se llama.</p> <p>No hay respuestas.</p> <p>Que paso, no prestaron atención?, tienen que prestar atención porque esto les va a servir para toda la vida. Vamos a ver Luís dígame una palabra aguda, yo quiero que piense usted y me diga una palabra que tenga la tilde en la penúltima sílaba.</p> <p>No responde.</p> <p>(Explica nuevamente repitiendo el concepto de la palabra aguda. Ahora Andrés dígame una palabra grave, vamos a recordar, son las que llevan el acento... donde?</p> <p>No responde.</p> <p>Pero Andrés revisa el cuaderno allí esta.</p> <p>(lee la definición de las palabras graves)</p> <p>Aja.eso era lo que tenías que decir, costaba mucho... Ahora vamos a llenar este cuadro con ejemplos de cada tipo de palabras.</p>	Impone lo que se va hacer
ALUMNOS		Conocimientos desconectados de la realidad
DOCENTE		Su lenguaje es frio y poco cariñoso
ALUMNOS		Enseña a memorizar y teorizar los contenidos
DOCENTE		Impositiva y controladora
ALUMNO		
DOCENTE		
ALUMNO		
DOCENTE		
ALUMNO		

DOCENTE	(Tocan el timbre al receso) “No quiero que vayan a entrar sudados, recuerden que el recreo es para descansar, ir al baño, comer algo porque hoy no hay almuerzo y no para correr por los pasillo, el que entre sudado se quedara fuera del salón	
---------	--	--

ANEXO A-5

Modelo de Matriz de registro de Campo		
Actividad observada: Clase participativa-		
Fecha: 04-04-2013		
Hora: 9:00am		
Informantes claves: Docente – Alumno (Grupo C)		
Propósitos de la actividad: Observar flujo de interacción- Práctica pedagógica		
Técnica utilizada: Observación no participante		
COD	DESCRIPCION DEL CONTEXTO	RASGOS COMUNES
DOCENTE	La lectura de hoy está relacionada con el valor cortesía y lleva por título “Ningún soldado fue cortés” de la página 63 del libro Conéctate con Jesús, vamos a ver quién quiere leer, y los demás prestan mucha atención para saber que paso en esta lectura.	Crea un ambiente de paz y convivencia
ALUMNOS	(tres niños realizaron la lectura)	
DOCENTE	Trabajen en pareja para que realicen un escrito breve sobre la lectura y reflexionar sobre la enseñanza que deja, puede dar ejemplos de lo que vivimos a diario. Vamos a ver, quién comienza a leer?	Valora el trabajo cooperativo por encima de lo individual
ALUMNOS	Yo, por ejemplo cuando una persona mayor se suba a una buseta y no hay asientos debemos ser cortés dándole el asiento.	
DOCENTE	Muy bien Yulianny, debemos ser cortés en todo momento cuando alguien lo necesite porque uno no sabe cuándo nos tocara a nosotros. Estoy observando que cuando su compañero está leyendo no están prestando atención. Vamos a ver Amílcar de que trata lo que está leyendo tu compañero...?	Se preocupa por las situaciones presentadas de sus estudiantes
ALUMNOS	No responde	
DOCENTE	Recuerden que lo que cada uno escribe es lo que siente, del mensaje que nos da la lectura, y la reflexión que nos deja; además debemos estar atentos de lo que están leyendo sus compañeros.	

ANEXO A-6

Modelo de Matriz de registro de Campo		
Actividad observada: Clase participativa-		
Fecha: 23-05-2012		
Hora: 8:35am		
Informantes claves: Docente – Alumno (Grupo C)		
Propósitos de la actividad: Observar flujo de interacción- Práctica pedagógica		
Técnica utilizada: Observación no participante		
COD	DESCRIPCION DEL CONTEXTO	RASGOS COMUNES
DOCENTE	<p>Presenta un globo terráqueo al grupo de alumnos e indaga en el grupo de alumnos....Vamos a ver jovencitos... qué observan aquí, qué representa...?</p> <p>Una pelota, otro dice es la tierra</p> <p>Aja muy bien, si representa el planeta tierra, así como también tiene forma de pelota, pero en este caso vamos a observarlo como nuestro planeta tierra, y que alrededor de ella hay otros planetas y todo ello cómo lo llamamos, lo recuerdan lo vimos la semana pasada.</p> <p>En coro dicen el universo, y otro señala también allá hay muchas estrellas, y esta el sol también.</p> <p>“muy bien”, ahora quien me ubica o me señala donde se encuentra Venezuela y me dicen en cual continente esta?</p> <p>yo, yo, yo maestra (se levantaron cinco niños y corrieron hacia el objeto y uno de ellos lo ubicó rápidamente.</p> <p>Siéntense, así no jóvenes, no era necesario salir de esa forma tan apresurada, con solo levantar la mano bastaba para que cada uno pasara a señalar su ubicación. Ahora quien me dice cuáles</p> <p>Límites de Venezuela y cuantos estados tiene Venezuela...?</p> <p>No hay respuesta (Dos niños se levantan a contar en el Mapa</p> <p>Político de Venezuela colgado en la pared</p>	Realiza estrategias de aprendizaje diferentes
ALUMNOS		Interactúa con sus alumnos
DOCENTE		Promueve actividades incluyentes
ALUMNOS		Manifestación de cariño a través de gestos, contacto físico
DOCENTE		
ALUMNOS		
DOCENTE		
ALUMNOS		

ALUMNOS	<p>los estados de Venezuela)...hay 22...no 24...</p>	
DOCENTE	<p>Bueno vamos hacer una actividad en el material que les voy a entregar para que ubiquen los estados que recuerden y la pegan en el cuaderno, luego verificamos en la lámina y completamos los restantes para saber con exactitud cuántos estados hay en total.... Y como actividad para el próximo lunes van a investigar los municipios y sus parroquias de cada estado de Venezuela, resaltando el estado Trujillo, pueden hacer el dibujo del estado Trujillo y ubican sus municipios.</p>	<p>Realiza actividades de investigación.</p>

ANEXO B

Cuadro N° 2.- ENTREVISTAS

Flujo de Preguntas	Informante	Flujo de Respuestas	Rasgo develado
¿Puede hablarme de su práctica pedagógica?	A	Es llevar la planificación, un orden, que se cumplan los momentos de la clase, primero que sea una apertura es decir, indagar en el inicio de cada clase utilizando estrategias como la realización de talleres con los niños porque ellos ponen en práctica su creatividad, también trabajos grupales, dinámicas de grupos.	Planificación Estrategias Organización Responsabilidad
	B	Es la acción, el desarrollo de la clase del maestro y su interacción con el alumno	Dialogo
	C	Mi trabajo como Docente es flexible, disciplinado con amor, también mi meta es alcanzar y lograr los objetivos pautados	Transformación
¿Qué piensa Usted sobre su práctica docente en este medio Bolivariano y porque?	A	Pues el horario de 8am a 4pm es cansón, ahora si las tardes fuesen recreativas sería mejor, otra cosa no nos da tiempo de atender a nuestros hijos, y la atención de nuestra familia es muy importante.	Preocupación
	B	Bueno ahora a nosotros se nos facilita impartir las clases con otros recursos que el gobierno brinda en forma gratuita a los estudiantes como la colección bicentenario, revista tricolor, Canaima y de ahí uno saca los contenidos	Imposición de contenidos
	C	Yo considero que no lo he logrado como tal porque hay demasiados especialistas y no dejan que una de la clase planificada completa; cuando no viene el especialista si logro lo planificado.	Desarticulación
¿Qué aspectos de su práctica docente considera Usted que debe	A	Preservaría la forma como enseño porque yo insisto el tema y hasta que el alumno no lo entienda no paso a perseverancia otro tema en el caso de las Matemáticas.	Valores perseverancia
	B	Preservar la paciencia, perseverancia, honestidad, todos esos valores que uno tiene. Y renovarías el ser más comunicativa porque yo soy muy	Axiología

<p>preservar y cuáles necesita renovar?</p>	<p>C</p>	<p>cayada usted ve que no participo en las reuniones. "Preservar el trato con los niños, la forma y manera de enseñarles. Y de renovar, perfeccionar y mejorar el cómo evaluarlos.</p>	<p>Busca conocimientos nuevos</p>
<p>¿Cómo reacciona Usted cuando el currículo exige hacer una clase liberadora?</p>	<p>A</p>	<p>La palabra liberadora viene de libre, que se libera, que el alumno se sienta liberado.</p>	<p>Libertad</p>
	<p>B</p>	<p>Yo le voy a decir la verdad cuando la coordinadora nos habla de hacer una clase liberadora no sé a qué se refiere yo trabajo como yo se dar una clase normal y los contenidos los escojo yo porque si uno le pregunta a ellos no van a saber.</p>	<p>Desconocimiento</p>
	<p>C</p>	<p>Que no es lo que yo quiero hacer como Docente sino ver las necesidades e inquietudes de cada niño, donde se den los tres momentos.</p>	<p>Diálogo Transformación</p>
<p>¿Podría hablarme de los hechos más significativos de una actividad o unidad de clase?</p>	<p>A</p>	<p>Bueno yo tengo un alumno que es muy inquieto, agresivo y es ahí donde debemos actuar de una manera normal pero tomarlo más en cuenta dándole responsabilidades, atención y no ignorarlo sino tener mucha comunicación con él.</p>	<p>Confianza Autonomía</p>
	<p>B</p>	<p>Tengo un caso del niño que no quiere trabajar pero le gusta dibujar y pintar mucho, yo creo que tiene algo de especial, pero eso descontrola al grupo porque los demás también quieren hacer lo mismo, y no me dejan dar la clase.</p>	<p>Autonomía</p>
	<p>C</p>	<p>La realización de talleres con los niños porque ellos ponen en práctica su creatividad, en los trabajos grupales, en las dinámicas de grupo.</p>	<p>Trabajo en equipo</p>
<p>¿Qué cosas harías para conseguir un ambiente agradable de clase?</p>	<p>A</p>	<p>Al recibir este salón lo encontré sucio y desordenado, primero pensé en arreglarlo, pintarlo para que los niños lo sientan agradable, cómodo, tranquilo...</p>	<p>Organización Preocupación</p>
	<p>B</p>	<p>El arreglo del salón es importante, los cuadros que deben estar en las paredes, su color pastel.</p>	<p>Valores</p>
	<p>C</p>	<p>Siempre a primera hora realizo una lectura del libro "Conéctate con Jesús" a fin de transmitir valores mostrando a Dios como el creador de</p>	

<p>¿Qué piensa Usted sobre la ética?</p>	A	<p>Valores, vivencias en nuestro quehacer y cada uno de ellos reflexiona al respecto</p>	Amor
	B	<p>Es el actuar persona que hace el trabajo con amor, con profesionalismo, hacerlo a cabalidad. Es ese amor, el hacer las cosas bien, tener una responsabilidad y cumplirla</p>	Buena convivencia
	C	<p>Es lo profesional que yo soy, la forma de enseñar, es el estar al pendiente de nuestras expresiones delante de los estudiantes, de los representantes y los maestros.</p>	Hacer Docente
<p>¿Durante la práctica pedagógica donde manifiesta Usted la ética del docente?</p>	A	<p>Es el ser del maestro, debe darse a través de las palabras, qué hago, cómo actuar, que donde nos vean reflejemos lo que debemos ser y somos “un maestro”.</p>	Amor
	B	<p>Bueno yo soy muy cariñosa, atiendo a mis niños con amor porque me gusta mi trabajo, y me gusta cumplir, no me gusta que me estén llamando la atención</p>	Normas de convivencia
	C	<p>Cuando se establecen acuerdos en conjunto sobre las normas y costumbres que regulan las relaciones humanas de un colectivo. Cuando soy responsable, cumplo con los niños, con la escuela, con mi familia, ver la manera de cómo me ven los demás y como veo yo los demás; pero que pasa ahora el mismo maestro ha degradado esa imagen con su actuación.</p>	Responsabilidad Preocupación

ANEXO D
CURRICULUM VITAE



A. DATOS PERSONALES

1. V-12.046.887
2. 18-10-1973
3. 40 años
4. Venezolana
5. Divorciada
6. Urb. Santa Cruz. II Etapa, Vereda 12, Casa s/n –Valera Estado Trujillo
7. Correo:belkisvale34@hotmail.com

B. ESTUDIOS REALIZADOS

1. Universidad

- 1.1. Universidad Experimental “Simón Rodríguez” (U.N.E.S.R) Núcleo- Valera Estado Trujillo
- 1.2. 2003
- 1.3. Licenciada en Educación Integral

2. Cursos de Post-Grado

- 2.1. Universidad Experimental “Simón Rodríguez” Maestría en ciencias de la Educación Valera Estado Trujillo
- 2.2. 2009
- 2.3 Maestría en Educación
- 3.1 Doctorado en Educación
- 3.2 Actualmente
- 3.3 Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

C. TALLERES Y CURSOS Y EVENTOS

Curso: Secretariado Ejecutivo Computarizado. Realizado por “Pedro MalaveColl” desde 1992-1993 Duración: 13 meses

Taller: Motivación al logro. Realizado por I.N.C.E – S.U.E.P.E.T Desde 27/10 al 29/10/96 Duración: 20 horas.

Oficinista Computarizado. Realizado por Instituto de formación académica. Desde 28/05/96 Duración: 200 horas.

Taller: Jornada de Sensibilización. Realizado por U.E “Dr. José Manuel Siso Martínez” desde 09/02/1999 Duración: 08 horas

Taller: I Jornadas de Reflexión y Planificación una apuesta a la Excelencia. Realizado por U.N.E. “Simón Rodríguez” –Núcleo Valera- desde 05,06 7 07 de octubre 2000 Duración: 20 horas.

Taller: I Jornadas de Investigación Educación y Gerencia en el siglo XXI. U.N.E. “Simón Rodríguez” Núcleo Valera. Desde 2/04 al 2/04/2001

Conferencia: Plan Colombia y sus Recuperaciones en América Latina. Realizado por Universidad experimental “Simón Rodríguez. Núcleo-Valera. Desde 18/05/2001 Duración: 08 horas

Encuentro Nacional de historia “La de la Historia y el reacomodo del discurso histografico” Realizado por U.N.E.S.R Núcleo Valera. Desde 23/11 al 24/11/2001

I encuentro de Gestión Tecnológica, gerencia y educación. U.N.E.S.R Núcleo Valera. Fecha 23/02/2001. Duración: 10 horas.

Taller:educar en valores en el marco de la escuela para padres. Universidad Experimental “Rafael María Baralt” programa Postgrado unidad de estudios Trujillo. Desde 26/02/2002. Duración: 08 horas.

Taller: “Planificación y evaluación” Realizado por U.N.E.S.R Núcleo Valera. Desde 19/04/2002. Duración: 19 horas.

Taller: “Juegos, canciones y recursos Didácticos para la Educación Inicial y Educación Básica. Realizado porU.N.E.S.R Núcleo Valera Desde 20/04 y 27/4/2002. Duración: 16 horas.

Taller: “Importancia de las de las Artes Escénica en la Relación Docente Alumno de la Educación Inicial y Educación Básica. U.N.E.S.R Núcleo Valera. Dias 02 y 03-06-2002. Duración: 16 horas.

Taller: “Influencia de los Prefijos y Sufijos de construcción del Pensamiento en el niño de educación Básica. U.N.E.S.R Núcleo Valera. Desde 25 y 26 de octubre de 2002. Duración: 16 horas.

Jornada Integral Técnico Docente- Administrativo (Planificación y Evaluación). Realizado porU.N.E.S.R Núcleo Valera. Desde 18 de junio de 2003. Duración 16 horas (08 hrs. Teóricas; 08 hrs. Prácticas.

Curso: Animación y Recreación. Realizado por U.N.E.S.R Núcleo Valera.- I.N.C.E. desde 22/09/2003 al 12/10/2003.

I Foro Regional Contralorías Sociales”. Realizado por FIDES y Asociación Civil Pro viviendas sal Luis P/A. Fecha: Jueves 03 de Junio de 2004. Duración: 10 horas.

Taller: “El profesor Reflexivo y la Transformación Social”. Realizado por U.N.E.R.M.B- Trujillo Desde 24/06 al 25/06/2004. Duración: 12 horas.

Taller: Contraloría Social. Realizado por FIDES – Asociación civil pro-viviendas colinas de bello monte. 08/07/2004. Duración 08 horas.

II Congreso Pedagógico Bolivariano regional. Realizado por la zona Educativa Trujillo. Desde 01,02, y 03-07- 2006. Duración: 16 horas.

Taller de Evaluación de los aprendizajes. Realizado por U.N.E.R.M.B desde 01/03/2006. Duración: 08 horas.

Taller: “Educación Bolivariana”. Realizado por el MPPE. Fecha: Julio-2007 a Diciembre 2007. Duración: 300 horas.

Jornada de Formación de facilitadores en el Currículo Nacional Bolivariano. Realizado por Ministerio del poder popular para la educación. Fecha 16/01/08 al 2/01/08. Duración: 50 horas.

Ponente en la Jornada de Investigación e Intercambio de saberes. U.N.E.S.R Núcleo Valera. Fecha: 08 y 09 -04 2008. Duración 16 horas.

Curso de Inglés I y II. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez (UNESR) lapso Octubre 2006 – Febrero 2007.

Facilitadora en la Jornada de Formación Docente. En el marco Diseño Curricular Bolivariano del 28/01/0 al 01/01/08. Realizado en la U.E.N “Eloísa Fonseca” Duración: 50 Horas.

Facilitadora en la Jornada de Formación Docente. En el marco Diseño Curricular Bolivariano del 28/01/0 al 01/01/08. Realizado en la U.E “Ricardo Labastida” Duración: 50 Horas.

Organizadora de la Jornada de Investigación Educativa, Región Andina: Táchira, Mérida y Trujillo. UPEL-RUBIO. Duración: 16 horas. Fecha: 26 y 27 de Abril de 2012.

Ponente en la Jornada de Investigación Educativa, Región Andina: Táchira, Mérida y Trujillo. UPEL-RUBIO. Duración: 16 horas. Fecha: 26 y 27 de Abril de 2012.

Organizadora del Taller Intercambio de Saberes sobre: Pobreza y Desarrollo Comunal” Duración 8 horas. Fecha: 22-06-2012. CEDIEPO-UNESR.

Curso: TRABAJO SOCIAL COMUNITARIO. Instituto Nacional de Capacitación y Educación Socialista (INCES) División de Formación Profesional. Duración 46 horas (Docencia 40 horas y Taller final integrador 06 horas). Junio 2012.

Organizadora y participante del taller: “Cómo escribir para publicar en revistas arbitradas” Duración 16 horas. Fecha: 14-06-2013. CEDIEPO-UNESR.

Facilitadora en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, Encuentro de campesinos y campesinas, Junio 2014.

Ponente en el Encuentro de Intercambio Pedagógicas, logros. EPV. Bolivariana Agua Clara, Municipio Escolar Valera. 25-06-2014.

D. CARGOS DESEMPEÑADOS

1. Institución: U.E. “Dr. José Manuel Siso Martínez”. SECRETARIA (Suplente) Dirección: Sector San Isidro – Morón, Valera Estado Trujillo. Fecha: 15/04/1994 al 31/07/1994.
2. Institución: U.E. “Dr. José Manuel Siso Martínez”. MECANOGRAFA (Contratada) Dirección: Sector San Isidro – Morón, Valera Estado Trujillo. Fecha: 30/10/1994 al 30/07/1995.
3. Institución: U.E. “Dr. José Manuel Siso Martínez”. SECRETARIA (Titular) Dirección: Sector San Isidro – Morón, Valera Estado Trujillo. Fecha: 02/10/1995 al 31/07/2006.
4. Instituto Universitario de Educación Especializada (IUNE) Dirección: Avda. Bolívar, esquina con calle Rio de Janeiro, quinta IUNE, Valera Estado Trujillo. Fecha: 01/06/2004 al 16/12/2005.

5. Institución: C.D. Estanislao Carrillo. DOCENTE DE AULA (CONTRATADA- MEPPE) Dirección: Municipio Carvajal Estado Trujillo. Fecha: 01/10/2004 al 31/07/2006.
6. Institución: E.P.V. Bolivariana “Agua Clara” DOCENTE DE AULA (Titular - MEPPE) Fecha: 01/07/2006 hasta la presente. Dirección: Sector Agua Clara, Carmania- Vía Mendoza Fría. Valera Estado Trujillo.

E. TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN REALIZADOS

1. Integrante del Centro de Investigación de Educación y Pobreza (CEDIEPO) Línea de Investigación adscrita a la Subdirección de Postgrado de la Universidad Nacional Experimental “Simon Rodríguez” - Núcleo Valera, Estado Trujillo. Desde: 2000 hasta la actualidad.
2. “Fortalecimiento del proceso Enseñanza – aprendizaje en la E.B. Caja de Agua” a través de la Metodología Investigación Acción Participativa. Año: 2002
3. “Construcción del Proyecto Educativo Integral Comunitario en la U.E.B. Agua Clara” a través de la Metodología Investigación Acción Participativa. Año: 2008.
4. Necesidades y problemas de la U.E.B. Pre-vocacional Agua Clara” a través de la Metodología Investigación Acción Participativa. Año: 2009.
5. “Construcción del Reglamento Escolar Disciplinario la U.E.B. Pre-vocacional Agua Clara”. a través de la Metodología Investigación Acción Participativa. Año: 2010.
6. Publicación de Artículo titulado Dinámica transformadora en la construcción del Proyecto Educativo Integral Comunitario. Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación. Es arbitrada y esta indexada en las bases de datos de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (Revencyt), Fundacite – Mérida; en el Centro de Recursos Documentales e Informáticos de la Organización de Estados Americanos (CREDIOCEI, Colombia) y en la base de datos del Centro de Estudios y Reflexión Pedagógica (CERPE). Año 12, N° 2, Diciembre 2012.
7. Trabajo de Investigación Doctoral: Representaciones Sociales de la ética pedagógica que subyace en la práctica educativa. a través de la metodología Etnográfica. Doctorado en Educación (UPEL-RUBIO) Año: 2010-2014.

F. RECONOCIMIENTOS

1. Medalla: Honor al Mérito. “Por su valiosa dedicación al trabajo escolar” Otorgado por U.E. “Dr. José Manuel Siso Martínez” Fecha: 26/07/1996.
2. Diploma de Reconocimientos: “Por su destacada participación, proyección y difusión de los alores Éticos- Educativos en pro de nuestra Institución. Otorgado por U.E. “Dr. José Manuel Siso Martínez” Fecha: 06-06-2000.
3. Carta de Felicitación: Otorgado por “Instituto Universitario Especializada” IUNE Fecha: 27 de octubre 2004.
4. Reconocimiento: por su excelente actuación como tutor durante el año Escolar 2004-2005. Otorgado por U.E.N. “Monseñor Estanislao Carrillo” Fecha: 24 de junio de 2007.
5. Diploma de Reconocimiento: “Por su apoyo, colaboración y dedicación en las actividades realizadas en el Simoncito Comunitario” Otorgado por U.E.B “Agua clara y Coordinación M.P.P.E Fecha: 20/07/2007.
6. Reconocimiento: Por su valiosa y destacada labor como docente en marco del *Día del educador*. Otorgado por *Alcaldía del Municipio Valera y Consejo Escolar del Municipio Valera*. Fecha 15/01/08.
7. Reconocimiento: En virtud de su participación como –Docente Tutor, en la fase de vinculación Profesional del Programa Nacional de Formación de Educadores. Otorgado por la Coordinación del aldeas Universitarias del Municipio Valera. 26/07/2008.
8. Reconocimiento: Por haber cumplido sus funciones como MAESTRO TUTOR, asumiendo el compromiso de acompañar al estudiante participante del PNFE-UBV otorgado: Aldea Universitaria” Ciudad de Valera”(2009)
9. Reconocimiento: Por su integridad, vocación de servicio e infinito apoyo académico, moral y espiritual, siendo de motivación para los futuros educadores a través de la experiencia calidad y compromiso con las transformaciones que se realizan en el país. Otorgado por la Coordinación de la Universidad Bolivariana Misión Sucre. Fecha 26/09/2009.
10. Reconocimiento “HONOR AL MERITO” en el marco del Día del Educador. Fecha: 15 de Enero 2014