



Desafíos de la Educación: Formarnos en Valores, en la Crítica Transformadora y en Comunidades de Aprendizaje

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Mildred Meza
Compiladora



**Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa
y V Congreso Internacional de Educación**



UNIVERSIDAD CENTRAL DE VENEZUELA

RECTORA

Cecilia García-Arocha

VICERRECTOR ACADÉMICO

Nicolás Bianco

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO

Bernardo Méndez

SECRETARIO

Amalio Belmonte

FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

DECANO

Vincenzo Piero Lo Mónaco

ESCUELA DE EDUCACIÓN

DIRECTOR

José Loreto

COORDINADORA ACADÉMICA

Laura Hernández Tedesco

COORDINADORA ADMINISTRATIVA

Evelyn Ortega

COORDINADORA DE LOS ESTUDIOS
UNIVERSITARIOS SUPERVISADOS

Rosario Hernández

COORDINADOR DE EXTENSIÓN

Edwin García

CENTRO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS

Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

**EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA
Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN**

Universidad Central de Venezuela

Director: Ramón Alexander Uzcátegui Pacheco

Coordinador Editorial: Audy Salcedo

Depósito Legal: MI2017000267

ISBN: 978-980-00-2843-8

**Desafíos de la educación: formar-nos en valores, en la crítica transformadora y en
comunidades de aprendizaje**

Mildred C. Meza-Chávez (Compiladora)

Universidad Central de Venezuela

Depósito Legal: DC2017002823

ISBN: 978-980-00-2885-8

Libro digital de acceso libre

Noviembre de 2017

Portada: Efraín Zapata

*Escuela de Educación, Centro de Investigaciones Educativas, Edif. Tránsito, P.B., Ciudad Universitaria de Caracas. Apartado de correos N°
47561-A, Los Chaguaramos. Caracas c.p.1051. Tlf. 605-2953
Email: cies@ucv.ve*

EDICIONES DE LA XIV JORNADA DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y V CONGRESO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN

Las ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación es un proyecto editorial que busca difundir en la comunidad universitaria y en la sociedad en general los trabajos de investigación presentados en este evento organizado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela. Al concepto tradicional en el cual se reúnen en un solo volumen los trabajos presentados en congresos, simposios o eventos de este tenor, presentamos en esta oportunidad un concepto editorial que canalice el trabajo realizado por los investigadores bajo el formato de libros temáticos, donde se analizan un tema de específico de la educación.

Así tiene el lector más que un libro, una colección de textos en el que se compilan, conforme los ejes y temáticas abordadas en la Jornada, los resultados parciales o finales de los investigadores presentados. Con este concepto queremos propiciar la lectura del trabajo intelectual e investigativos de nuestros ponentes a un número mayor de lectores, abriendo así la oportunidad de conocer los resultados del trabajo realizados más allá de los días propiamente de encuentro. Tiene el lector las ponencias íntegras que se incorporaron al programa del evento, los datos de los autores, sus orientaciones teórico-metodológicas, los resultados y aportes de su trabajo, lo cual facilita su uso posterior para nuevas investigaciones y constituirse definitivamente en referencias para el trabajo intelectual e innovador.

Esta edición es en esencia una colección de libros en la que el Centro de Investigaciones Educativas busca fomentar y dar a conocer los trabajos presentados en el evento. Lo interesante del trabajo es que cada volumen está presentado por un compilador, en su mayoría moderadores en las mesas de ponencias libres del evento, lo que dará una idea de unidad en los textos que integran la obra, además de expresar en buena medida parte de la discusión generada durante el encuentro. Con esta fórmula propiciamos una nueva generación de editores y autores, confiados en la idea de que esta iniciativa puede significar un aporte a la cultura pedagógica venezolana e internacional, además de ser una oportunidad de dar a conocer y crear nuevas redes de investigadores.

El Centro de Investigaciones Educativas de la Escuela de Educación de la Universidad Central de Venezuela se complace en ser puente entre los investigadores y sus comunidades de lectores.

Agradecemos la confianza brindada en someter su trabajo investigativo e intelectual a nuestra consideración, y reiteramos una vez más nuestro compromiso por el fomento de la investigación educativa como fórmula para abordar y promover los cambios necesarios que requiere la educación actual de cara a los retos de la sociedad futura.

Ramón Alexander Uzcátegui
Coordinador General de la XIV
Jornada de Investigación
Educativa y V Congreso
Internacional
Jefe del Centro de
Investigaciones Educativas

Audy Salcedo
Coordinador del Comité de
Académico de la XIV Jornada
de Investigación Educativa y V
Congreso Internacional

PRESENTACIÓN.....	6
FORMACIÓN DOCENTE Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. UNA CONTRIBUCIÓN A LA ESCUELA DEMOCRÁTICA.....	9
Yrajú Ramírez de Bermúdez.....	9
Mildred Meza Chávez.....	9
Leocadia Cobos de Velazco.....	9
PENSAR UN PROYECTO POLÍTICO DESDE EL MUNDO-DE-VIDA POPULAR VENEZOLANO. COMO FUNDAMENTO DEL PROYECTO EDUCATIVO	23
María Gabriela Marín Figuera.....	23
EL DOCENTE Y LA PRÁCTICA ÉTICA EN EL MUNDO-DE-VIDA POPULAR VENEZOLANO	37
Jesús Alexander Flores Ramírez.....	37
FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN. RELEVANCIA DE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA EN EL ENCUENTRO CON EL FILOSOFAR.....	47
Adrián Torres Marcano	47
LA ÉTICA COMO PRÁCTICA DEL DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	56
Violeta Pérez Ruz	56
Cira Fernández de Pelekais	56
Roberto Bozo Acosta.....	56
COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE VALORES DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO	64
Miriam Rodríguez Quiroz	64
Belkis Ballester	64

PRESENTACIÓN

Los artículos que se compilan en este libro desarrollan asuntos diversos desde el punto de vista de su contenido y de sus enfoques epistemológicos; sin embargo, se inscriben en una situación común que, como eje, permitió organizarlos en este volumen. *Los desafíos de la educación* constituyen este eje y la pregunta articuladora gira en torno de qué desafíos se plantean en la educación y a nosotros como educadores en los tiempos actuales.

Sobre esta amplia interrogante, los trabajos presentados responden inquietudes más específicas tales como:

- 1) ¿Cómo construir con nuestras acciones una comunidad de aprendizaje que potencie una escuela democrática?
- 2) ¿Qué proyecto político y educativo de carácter democrático proponer desde el mundo-de-vida popular venezolano?
- 3) ¿Cómo comprender la praxis de los valores desde el mundo-de-vida de un docente?
- 4) ¿Cómo la relación educación-filosofía se constituye en un ejercicio crítico sobre la realidad desde la experiencia vivida para transformarla?
- 5) ¿Cómo el docente en su praxis hace evidente su compromiso profesional con la formación de valores?
- 6) ¿Qué expresa el docente respecto a su papel en la formación de valores en el contexto universitario? ¿Cómo lo asume en su ejercicio docente?

Las inquietudes investigativas de los autores se centran en distintas aristas que apuntalan a desafíos en la educación venezolana, tanto en instituciones de educación primaria, secundaria como universitaria. Comparten una visión sobre una formación de ciudadanía crítica y participativa en la que se asuman los espacios educativos como comunidades de aprendizaje con: praxis de los valores, el compromiso profesional y con la vida, la crítica-transformadora y un proyecto político de carácter democrático configurado desde el mundo de la vida del venezolano.

Estas seis investigaciones asumen perspectivas que sus autores califican como interpretativo-crítico con enfoque fenomenológico (Ramírez, Meza y Cobos), historias de vida y relatos-de-vidas con los mismos actores del hecho político (Marín), historias de vida (Flores), documental y bibliográfico (Torres), positivista (Pérez, Fernández y Bozo) y crítico (Rodríguez y Ballester).

Las seis ponencias que presentamos, siguen la línea orientadora de cómo formar- en cuanto significan retos de investigación que reflejan, plantean o re-plantean acciones en la educación.

El primer artículo titulado *Formación docente y comunidades de aprendizaje. Una contribución a la escuela democrática*, autoría de Yrajú Ramírez de Bermudez, Mildred Meza Chávez y Leocadia Cobos de Velazco, comparten experiencias generadas con participantes de la Especialización en Gerencia de Procesos Educativos de la UNESR al hacer uso y reconstruir una metodología pedagógica de gestión –MPG-. Esta metodología favorece una gestión fundamentada en prácticas democráticas a través del diálogo, la solidaridad, la autogestión y el compromiso en la construcción social de conocimiento entre los actores involucrados, potenciando la conformación de comunidades de aprendizaje.

El artículo que sigue, cuyo título es *Pensar un proyecto político desde el mundo-de-vida popular venezolano como fundamento del proyecto educativo*, de María Gabriela Marín Figuera realiza un estudio de comprensión e interpretación de tres historias de vida y tres relatos-de-vidas con actores del hecho político desde los cuales se ha partido como horizonte epistemológico para la reflexión, la producción de conocimientos, preguntas, inquietudes, cuestionamientos que den respuesta a este tema del hecho político en Venezuela, a partir del mundo-de-vida popular venezolano.

El tercer artículo *El docente y la práctica ética en el mundo-de-vida popular venezolano*, de Jesús A. Flores Ramírez, busca conocer la praxis de los valores de un docente que diariamente comparte nuestras aulas, el autobús, las celebraciones, al cual, el otro, su alumno, su vecino, su familia y colegas le acaecen como sentido de su postura y práctica ética. Enfatiza que la ética de la relación, pertenece a otro mundo-de-vida distinto al moderno, aunque el pueblo se encuentre en la práctica de estos dos mundos, el hombre popular venezolano se vive en relación.

El artículo *Filosofía y educación. Relevancia de la dimensión educativa en el encuentro con el filosofar* con autoría de Adrián Torres Marcano subraya la estrecha relación entre filosofía y educación, discurriendo sobre la relevancia formativa de la enseñanza de la filosofía en la educación media. En síntesis, el autor considera esta relación como ejercicio crítico sobre la realidad, las cuales se erigen como fuentes del pensar y el actuar desde la experiencia vivida para transformarla.

El quinto artículo, cuyos autores son Violeta Pérez Ruz, Cira Fernández de Pelekais y Roberto Bozo Acosta, intitulado *La ética como práctica del docente en instituciones de educación superior*, se focaliza en analizar la práctica ética del docente en instituciones universitarias. Destacan los autores en sus conclusiones que, los valores que promueven y aplican en su práctica educativa tales como la honestidad, responsabilidad y el diálogo permite generar planes con estrategias que fortalezcan la ética y moral en las universidades.

El sexto y último artículo *Compromiso y responsabilidad del docente en la formación de valores del estudiante universitario* de Miriam Rodríguez Quiroz y Belkis Ballester, contrasta la teoría en uso y la teoría explícita

del docente respecto a la formación de valores en los estudiantes universitarios. Entre los resultados preliminares de la investigación se identificaron algunas barreras que enfrenta el docente universitario para la formación de valores: cree que el respeto se impone generando temor en el estudiante, cree que la formación de valores es función de la institución, la cual debe declararlos y hacerlos cumplir, si la institución no se preocupa el docente tampoco lo hace, y por último, el docente separa el cumplimiento de las programaciones didácticas de la formación de valores.

Cada uno de estos apartados es una invitación a pensar y a cuestionar-nos. Vale así citar a Manuel Cruz cuando escribe:

A sabiendas de que pensar es siempre pensar desde algún sitio, las personas del verbo aquí planteadas constituyen diferentes perspectivas sobre la realidad. Se trata de mostrar *cómo se ve el mundo* -el mundo común, el mundo compartido, el mundo de todos- desde cada uno de esos lugares.

Manuel Cruz (2011) *Las personas del verbo (filosófico)*

Sean bienvenidos a la lectura de este libro temático que nos abre espacios para la conversación y el debate fructífero.

Mildred C. Meza-Chávez

Profesora Titular

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez

FORMACIÓN DOCENTE Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE. UNA CONTRIBUCIÓN A LA ESCUELA DEMOCRÁTICA

Yrajú Ramírez de Bermúdez

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela,
syranny@hotmail.com

Mildred Meza Chávez

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela,
mildred.meza@hotmail.com

Leocadia Cobos de Velazco

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, Venezuela,
caitaleocadia@hotmail.com

Resumen: La formación docente demanda la apropiación de la escuela como espacio autónomo para el aprendizaje de todos, sin embargo la cotidianeidad de los centros educativos se debate en problemas académico-curriculares, económicos-remunerativos, sociales, políticos y culturales que a su vez son impactados por la incertidumbre y la velocidad de los acontecimientos, lo cual potencia un entramado de dificultades y de posibilidades que inhiben y potencian la participación. Desde este contexto el programa de Especialización en Gerencia de los Procesos Educativos-EGPE-de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez-UNESR- viene promoviendo desde hace catorce (14) años, la formación de gerentes (docentes de aula, coordinadores, directivos y otros profesionales) desde el desarrollo de procesos de acción y reflexión, en los cuales los actores de la escuela y la universidad entran en diálogo para la construcción social de un contexto de aprendizaje cooperativo y transformador, impulsando así, la construcción de comunidades de aprendizaje. El propósito de la presente investigación es compartir las contribuciones para la escuela democrática develadas a partir de la reconstrucción de experiencias de gestión pedagógica realizadas por los participantes de las cohortes 2014 y 2015. Se desarrolla desde una postura interpretativa-crítica con enfoque fenomenológico, sustentada en los significados que le asignan y los sentidos que le atribuyen estos actores a su experiencia. Se observan actividades en la universidad, escuelas u otras organizaciones, se realizan entrevistas, se leen y releen los relatos escritos por los docentes-gerentes en formación para la identificación de unidades de significado. La información analizada permitió la reconstrucción de las experiencias y la generación de contribuciones. Se concluye que la formación docente que hace práctica la conformación de comunidades de aprendizaje promueve la reflexión y el emprendimiento de acciones fundamentadas en la participación comunitaria, necesarias para el desarrollo de una gestión que promueva el ejercicio de la democracia y la transformación social.

Palabras Clave: Formación docente; comunidades de aprendizaje; gestión pedagógica; reconstrucción de experiencias.

1. Introducción

La educación como proceso clave para la formación de ciudadanos y medio de generación de conocimientos que contribuyan con el desarrollo de la sociedad, se convierte en foco de atención y acción, se requiere de nuevas formas de concebir el acto educativo. Ello significa, por un lado trascender de un estudiante pasivo-receptor a uno activo- constructor y de un docente transmisor a un docente mediador de procesos, promotor de acciones para transformar la realidad, donde los conocimientos sean abordados o repensados desde otras formas de conocer, donde se inserte lo sensible, lo estético, los sentimientos, lo vivencial y lo espiritual en una relación permanente de interacción entre los distintos actores educativos.

De lo anteriormente señalado se deriva la importancia que tiene para cada sociedad contar con docentes capacitados, conscientes, comprometidos y animados a contribuir desde su acción diaria, con el desarrollo social, cultural, científico y tecnológico de las realidades donde están insertos.

En Venezuela la formación docente de acuerdo a Meza, Aray, Cobos, Fernández y Ramírez (2013), no ha sido atendida como un asunto de interés, mucho menos ha sido el desarrollo de competencias para actuar con la comunidad en las actividades que les atañen a los actores educativos. A ello se suma, las condiciones inapropiadas de infraestructura y ambientación en que se encuentran algunas escuelas, la perturbación del acto educativo por el incremento de hechos violentos tanto a lo externo como lo a lo interno de los espacios educativos, la limitación en el acceso a los materiales de trabajo, las circunstancias salariales del docente y un sin fin de situaciones que afectan el estado anímico de los actores escolares y, en palabras de Carrillo (2007), estimulan el desgano y la ausencia tanto en docentes como en estudiantes que se reflejan en los resultados académicos e índices negativos de permanencia y prosecución escolar, sobre lo cual se fundamenta la opinión del deterioro de la calidad educativa.

Esta y otras razones, han incentivado desde hace catorce años a un grupo de facilitadoras del programa de educación avanzada, EGPE, adscritas al Núcleo Regional de Educación de Avanzada Caracas de la UNESR a desarrollar, conjuntamente con los participantes del mismo, una serie de experiencias desde las cuales se promueven transformaciones sociales, sobre la base de problemas específicos diagnosticados con participación de las comunidades y sustentadas en prácticas democráticas, el compromiso de los actores sociales así como a la aproximación a elementos reflexivos que fundamenten la interacción y la participación entre actores sociales y educativos (Meza, 2014).

Las experiencias en el proceso formativo de los participantes de la EGPE y, la necesidad de contribuir con la formación de actores sociales críticos y comprometidos con la gestión de procesos educativos, la misión pedagógica de la escuela y los procesos democráticos de transformación social, planteada desde el Proyecto Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la escuela y la universidad-PDPPC- permitieron la concreción una metodología pedagógica de gestión (Meza y otros, 2015).

Desde esta forma de gestión se considerara la escuela como un espacio de formación abierto, donde se valora la participación en el quehacer educativo, lo cual permite al docente formarse desde la interacción con el otro, ya que acercar o convertir la escuela en una comunidad de aprendizaje, mediante la construcción social de conocimientos compartidos entre todos los actores vinculados a

ella, contribuye a potenciar su desarrollo organizativo y convertirse en un agente clave de cambio para la sociedad actual.

La valoración del proceso de interacción para forjar procesos de calidad y pertinencia en la escuela y otros espacios sociales mediante la práctica de la participación democrática, la construcción de una visión compartida, el trabajo en equipo, la cooperación, el compromiso de los actores y la autonomía, llevó a las autoras de la presente investigación a reconstruir las experiencias que han desarrollado los participantes de la cohortes 2014 y 2015 a fin de develar y socializar las contribuciones para la escuela democrática.

2. Desarrollo

A partir del rediseño del programa EGPE realizado en el año 2001 e implementado a partir del año 2003, la formación de los especialistas ha estado dirigida fundamentalmente, a desarrollar competencias académicas y gerenciales desde las distintas unidades curriculares y a generar orientaciones para desarrollar una investigación de carácter aplicativo o teórico con miras a profundizar en la actividad profesional del participante con el fin de dar respuesta a los problemas, de replantear o de incursionar en nuevas opciones profesionales.

De esta manera los participantes desde un proceso de indagación-reflexión, realizan la construcción de los diagnósticos participativos en los contextos donde se desenvuelven, mediante la caracterización de los mismos, la aplicación de una estrategia de participación colectiva para analizar la situación inicial de cada espacio, la identificación de situaciones problemáticas, la formulación con participación de los actores de proyectos de acción y, desde la acción-reflexión transitan en la ejecución de los mismos.

Desde estos procesos formativos se reconoce a la reflexión como eje transversal que permite a docentes y participantes evaluar lo que tenemos y hacemos en la acción pedagógica y, además considerar la participación e incidencia de la comunidad en el proceso de inter formación ciudadana, a fin de extraer elementos que orienten nuevos senderos y propuestas para acercarnos a las escuelas así como de vincular el proceso de formación docente y profesional a las realidades, contextos, necesidades y anhelos de la ciudadanía. La ruta metodológica construida para la formación de especialistas en Gerencia de los Procesos Educativos puede observarse en la figura 1.



Figura 1. Diagramación de la metodología pedagógica de gestión.

Fuente: Meza y otros (2015)

El desarrollo de la referida metodología a lo largo del trayecto de formación de los gerentes (cuatro periodos académicos) ha permitido a cada uno emprender actividades bajo la modalidad de investigación-acción y/o sistematización de experiencias, que se concretan en proyectos de investigación-formación en todo su desarrollo con la participación de actores escolares y sociales, donde se combinan la investigación, la reflexión, la formación y la acción continua.

La administración del currículo en la EGPE contempla, además de la interacción permanente entre los participantes y facilitadores del programa, su vinculación con otros actores escolares y sociales interesados en el área educativa mediante: a) La participación en la línea de investigación que apoya el programa: Gestión, Pedagogía y Comunidad-LIGePeC-, b) La asignación de un asesor académico que acompaña al estudiante durante tres (3) periodos académicos que luego puede o no convertirse en tutor del Trabajo Especial de Grado-TEG-, c) La conformación de grupos auto-dirigidos entre los mismos participantes para apoyarse en la ejecución de sus proyectos y d) El acompañamiento a cada participante por parte de facilitadores, asesores, tutores y grupo autodirigido en los contextos de acción donde realizan sus investigaciones.

De esta manera la formación, es concebida como un proceso continuo y permanente que se construye de forma interactiva entre los actores educativos y sociales, lo cual crea un escenario abierto para la conformación de comunidades de aprendizaje y el desarrollo de prácticas democráticas. De allí que se considere importante, develar desde las experiencias desarrolladas por participantes (gerentes en formación) las contribuciones para la escuela democrática.

2.1.- Marco referencial

En la actualidad no sólo los estudiantes deben aprender, los docentes también están llamados a ello, bajo un profesionalismo reflexivo además, se requiere que las instituciones sean gestionadas bajo liderazgos compartidos, distribuidos y transformadores que permitan: (a) el incremento del aprendizaje de los actores, (b) la creatividad en las actividades realizadas en las aulas, (c) la promoción de la participación de todos los actores y (d) en consecuencia el desarrollo del centro educativo.

Paradójicamente, las escuelas, instituciones creadas para el aprendizaje de los alumnos, suelen impedir el aprendizaje de los profesionales que laboran en ella y del centro como una organización. De allí que autores como Hargreaves (2003), Bolívar (2001, 2004, 2006, 2008, 2009 y 2013) y Flecha (1999-2003 y 2005), planteen la necesidad de acercar o convertir la escuela en comunidades de aprendizaje, mediante la construcción social de conocimientos compartidos entre todos los actores vinculados a ella, lo cual contribuye a potenciar su desarrollo organizativo y convertirse en el agente clave de cambio para la sociedad actual.

En un intento de abordar conceptualmente a las comunidades aprendizaje se presenta las siguientes definiciones:

- (a) Rojas (1999), asume que una comunidad de aprendizaje es aquella que está formada por diversos miembros que pueden incluir a estudiantes, maestros, directivos, padres de familia y académicos, quienes se involucran cotidianamente en actividades socioculturales a través de

diversos artefactos tales como el lenguaje, los libros, los materiales educativos y las computadoras, para construir el conocimiento y re-crear la cultura de manera conjunta.

- (b) Torres (2001) plantea que “una comunidad de aprendizaje es una comunidad humana organizada que construye y se involucra en un proyecto educativo y cultural propio, para educarse a sí misma, a sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo y solidario.” (p.1)
- (c) Flecha y Puigvert (2005) señala que las comunidades de aprendizaje “se basan en la transformación social y cultural de un centro educativo y su entorno, basada en el aprendizaje dialógico” (p.4). Lo cual supone reorganizar todo, desde el aula hasta la organización del propio centro y su relación con la comunidad, barrio, pueblo, con base en el diálogo.

Al considerar la escuela como un espacio de formación abierto, se valora la participación en el quehacer educativo y le permite al docente formarse desde la interacción con el otro, ya que acercar o convertir la escuela en comunidad de aprendizaje, mediante la construcción social de conocimientos compartidos entre todos los actores vinculados a ella, contribuye a potenciar su desarrollo organizativo y convertirse en un agente clave de cambio para la sociedad actual.

Construir una cultura de aprendizaje en corresponsabilidad, supone de acuerdo a Bolívar (2009), reconocer por parte de todos los miembros de la comunidad escolar que la participación es un valor esencial para educar a la ciudadanía activa, informada y responsable, así como para la promover la transformación social tan requerida en estos tiempos.

La formación docente desde esta mirada es un proceso clave en la transformación social que, al convertirse en compromiso personal-profesional en interacción con otros actores, se asume como un proyecto de vida en el cual la reflexión-acción se practica en la cotidianidad tanto para profundizar sobre lo que ocurre como para generar, promover e involucrarse en alternativas de solución.

Estas entre otras razones, parecen valederas para buscar abordar nuevas perspectivas para la formación docente con una visión más humanista, motivado a que si bien se reconocen los avances del conocimiento en áreas de la ciencia y la tecnología para el desarrollo de algunas naciones, también lo es que el orden civilizatorio a nivel mundial está permeado por grandes dificultades que los prenombrados adelantos no han podido solucionar.

En esta perspectiva se pone en evidencia la necesidad de redimensionar la formación del docente, en la búsqueda de una educación más humana, participativa, crítica y reflexiva. De acuerdo con Martínez (2002) citado por Carmona (2008), la educación humanista es la educación que se entiende como forma de desarrollo humano. Así la formación se orienta al desarrollo profesional del docente, como un experto en el proceso de enseñanza, no sólo para transmitir conocimientos sino para promover y provocar la potenciación de las capacidades de niños, jóvenes y adultos para alcanzar el aprendizaje.

El enfoque pedagógico crítico, reflexivo y creativo, se centra en el desarrollo integral del individuo. Aspecto que favorece la creación de un ciudadano capaz de tomar en cuenta la opinión o punto de vista del otro, argumentar propuestas y sustentar sus decisiones de manera reflexiva. Una formación integral ha de guiarse por los cuatro puntos cardinales: aprender a ser, saber, hacer y querer (De la Torre y otros, 2000).

En síntesis, tal como lo señala Carrillo (2007), la formación docente debe estar signada por la elevación de los niveles de experticia, criticidad, compromiso, entusiasmo e intercambio con su comunidad para posibilitar el diálogo de saberes, la confianza y las condiciones para la creación conjunta de los

elementos teórico-prácticos y las estrategias formativas que configuren un ciudadano consustanciado con los valores de su identidad nacional y la transformación de la sociedad.

Para alcanzar las aspiraciones señaladas anteriormente así como la de las innumerables investigaciones que se construyen, tanto en los espacios académicos como las derivadas de la interacción de actores educativos y sociales en el contexto de la realidad, es fundamental que las políticas de Estado para orientar y generar los cambios que la escuela y los docentes necesitan, privilegien la atención de los aspectos formativos del docente y la participación de los miembros de la comunidad.

Las políticas educativas, que han orientado y orientan, la formación docente, la participación comunitaria y los principios democráticos necesarios para la transformación social de Venezuela, encuentran su asidero en la Carta Magna (2000), la Ley Orgánica de Educación (2009) y en las líneas estratégicas establecidas en los planes de desarrollo, económico y social de la nación venezolana, en las que puede apreciarse un marcado interés por el aspecto social. Desde estos documentos se señala la proclamación de la democracia participativa y protagónica, la integración familia-escuela-comunidad, la participación comunitaria de los actores, el desarrollo pleno del ser humano, la corresponsabilidad y la formación permanente del docente.

2.2.- Procedimiento de investigación

La presente investigación se construyó desde una postura interpretativa-crítica con enfoque fenomenológico, pues se centró en el estudio de las experiencias de gestión pedagógica desarrolladas por los participantes de las cohortes 2014-I y 2015-I de la EGPE-UNESR-Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas, a fin de develar los significados que le asignan y los sentidos que le atribuyen estos actores a las prácticas realizadas en diversos contextos escolares que pudieran considerarse como contribuciones para la escuela en democracia.

El análisis e interpretación se centra en la identificación de unidades de significación que se relacionen con procesos democráticos, para ello se consideran: a) las observaciones realizadas en la universidad, escuelas y otros contextos donde se desarrollaron las experiencias, b) Las entrevistas realizadas a los participantes así como a otros actores escolares y sociales vinculados a los referentes empíricos y c) los relatos contruidos por los propios participantes sobre la práctica realizada. Para ello se intentó responder a la siguiente interrogante: ¿Cómo contribuyen las experiencias pedagógicas desarrolladas por los participantes con la conformación de contextos de aprendizaje colaborativos y transformadores?

En el intento de responder a la anterior interrogante y desde una visión fenomenológica y hermenéutica que fundamente la búsqueda de significaciones, se consideró la teoría social de Schütz (1993), en el sentido de interpretar la intersubjetividad dada entre el mundo de vida cotidiano de los actores como acción simbólica y en la premisa de que el individuo que actúa en el mundo procura cambiar el mundo que lo rodea.

Comprender el modo en que las experiencias de gestión promovidas por los participantes, forjaron procesos democráticos en el mundo de vida de los actores vinculados a cada contexto, requirió de la descripción y reconstrucción de los hechos vividos. En tal sentido, el acercamiento a los contextos, la realización del diagnóstico participativo, la formulación, ejecución y evaluación-reflexiva de proyectos de acción educativa, la documentación de lo acontecido y la interacción permanente entre facilitadores y participantes (gerentes en formación) se convirtieron en fuentes potenciadoras para la identificación

de unidades de significado que se vislumbran como contribuciones para la escuela en democracia.

La reconstrucción e interpretación de los significados y sentidos que los participantes producen sobre su propia práctica, se realizó desde la propuesta metodológica, conocida como descripción narrativa de experiencias pedagógicas, la cual se constituye en una modalidad de indagación y acción pedagógica, que pretende describir densamente los mundos escolares desde lo que escriben, leen, reflexionan y conversan los propios docentes (Suárez, 2006).

Para la aplicación del método se establecieron una serie de tareas que se describen a continuación:

- Involucrarse en una experiencia pedagógica: Se seleccionaron las experiencias desarrolladas desde los proyectos educativos gestionados por los participantes de las cohortes 2014-I y 2015-I de la EGPE-UNESR. Se inicia la recopilación de los documentos narrativos que evidencian su construcción (plan de acción).
- Construcción de relatos: Se documentan aspectos de la vida escolar, generados de la observación participante, entrevistas y minutas; contar la historia sustentados en procesos reflexivos.
- Leer los relatos: Los relatos fueron leídos en la búsqueda de significados a partir de la interrogante planteada.
- Indagación de la experiencia: Reconstruir los sentidos que los mismos docentes le atribuyen a la experiencia (Grupo autodirigido-Reuniones de línea- LIGEPeC).
- Reescritura, argumentación de la experiencia sustentada en la reflexión crítica.
- Interacción entre actores: Contar y contarnos nuestras experiencias (Reunión de línea- LIGePeC)
- Releer los relatos en la búsqueda de unidades de significados vinculadas a la interrogante inicial.
- Una vez sistematizada la experiencia se edita pedagógicamente la experiencia para ser publicada, compartida y socializada.
- La reflexión se resalta como proceso formativo que está presente durante todo el desarrollo de la investigación y que se convierte en una actividad necesaria para abordar, comprender y transformar situaciones en el mundo escolar.

En la figura 2 se representa gráficamente el camino recorrido para la realización de la experiencia investigativa.

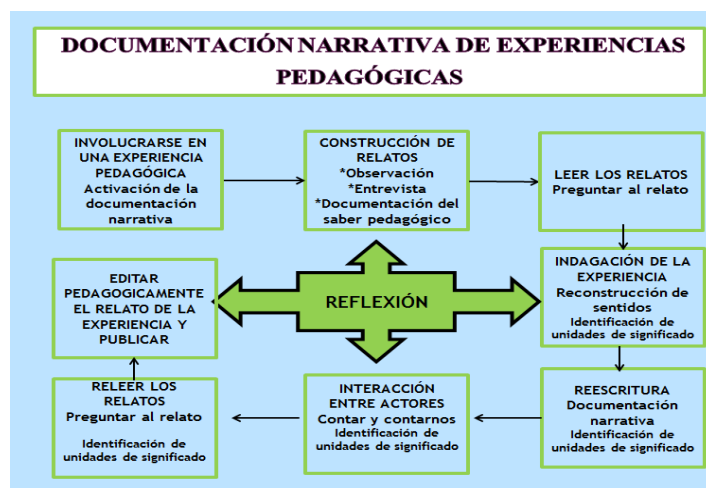


Figura 2. Diagramación del proceso metodológico

3. Resultados y discusión

La investigación desarrollada permitió identificar unidades de significado que pueden considerarse como contribuciones potenciadoras del transitar hacia una escuela en democracia. El análisis se realizó a los textos-relatos contruidos en relación con las experiencias pedagógicas de gestión realizadas por los participantes de las cohortes mencionadas, en los cuadros 1 y 2 respectivamente se presentan la identificación de la experiencia, la comunidad con que se interactúa y las unidades de significado

Cuadro 1. Experiencias y Unidades de significado para la escuela en democracia-Cohorte 2014-I

Experiencia Pedagógica	Comunidad de interacción	Unidades de significado
Participación de la comunidad local en la gestión escolar. Experiencia formativa en una escuela primaria	Actores sociales y escolares de la U.E.N. República del Ecuador. Avda. San Martín. Caracas	Integración entre equipos de trabajo Compromiso, mejora de las relaciones interpersonales, excelente escenario de aprendizaje Transferencia de poder hacia la comunidad
La pedagogía teatral en la gestión educativa. Aportes para la convivencia escolar	Actores sociales y escolares. Urb. El Cafetal. Municipio Baruta. Estado Miranda	Participación de la comunidad Compartir ideas con los demás Aprendemos a comprometernos
Calidad de la gestión del directivo de educación primaria: aportes al observatorio de gestión escolar	UNESR. Núcleo Regional de Educación Avanzada Caracas. Esp. Gerencia de los Procesos Educativos	Formación de círculos de estudios. Reconocimiento de la necesidad de ser evaluados en la práctica educativa Posibilidad de crear un sistema de indicadores para evaluar la práctica educativa
Gestión participativa en el Sistema de Alimentación Escolar (SAE). Pertinencia y sustentabilidad en la educación especial	Actores sociales y escolares. I-E.E.B. “Belén María San Juan” Parroquia San Pedro. Los Chaguaramos. Caracas	Construcción de propuesta fundamentada en el trabajo participativo. Reflexión sobre la importancia de la participación. La participación promueve cambios en la escuela.
Gestión de la formación de los actores educativos en la solidaridad y corresponsabilidad de la acción ciudadana	Escuela Técnica de Seguridad y Defensa Civil “Jorge Murad Sayeg”. La Hacienda. Caricuao. Caracas.	Comunicación asertiva entre los actores educativos. Respeto a la diversidad de opiniones. Vinculación de la comunidad con otros organismos. Compromiso de seguir participando Contribuir con una sociedad transformadora

Cuadro 2. Experiencias y Unidades de significado para la escuela en democracia-Cohorte 2015-I

Experiencia Pedagógica	Comunidad de interacción	Unidades de significado
Gestión pedagógica del Proyecto Canaima: Un Aporte a la consolidación de la tecnología en la escuela primaria	Actores sociales y escolares. U.E.N.B. “Teresa de la Parra”. Comunidad Ceniza. Araira. Edo. Miranda	Compromiso de todos los actores involucrados Atención a las necesidades formativas de docentes y estudiantes Inclusión de la familia
La gestión de calidad en la dirección de la educación universitaria municipalizada	Actores sociales y escolares. Aldeas universitarias del eje Plaza-Zamora. Misión Sucre	Compromiso con la formación permanente. Conformación de redes de trabajo Participación y cohesión grupal
Gestión de la formación permanente con docentes hacia una educación de calidad	Actores sociales y escolares. U. E. M. “Alberto Ravell” Comunidad de Mesuca. Petare. Dist. Sucre	Gestión abierta al cambio genera beneficios Participación y corresponsabilidad de actores Toma de decisiones compartidas genera motivación y compromiso
Cultura de paz en la escuela: Una experiencia hacia la convivencia educativa	Actores sociales y escolares. U.E.N. Bolivariana “Arturo Michelena” Comunidad El Calao. Sector Río Grande. Guatire	Necesidad de reflexionar sobre la práctica. Experiencia de aprendizaje para todos los actores. Cooperación en el desarrollo de actividades. Divulgación de beneficios para ser utilizado en otros contextos.
Encuentro Familia-Escuela: Construcción de espacios de formación desde una gestión participativa.	Actores sociales y escolares. CEIN Ana Emilia Mauriello. Parroquia Caricuao, UD-6. Caracas	Conciencia de la poca apertura para la participación. Comprensión de la necesidad de trabajar con otros. Oportunidad de cambiar o mejorar una realidad
Resignificación de la práctica educativa desde una pedagogía afectiva. Un aporte a la prosecución escolar en la Educación Media General	Actores sociales y escolares. U.E.N. Venezuela. Comunidad sector Capuchino. Avda. San Martín. Caracas.	Conformación de equipos de trabajo que compartan un mismo objetivo. Tomar en consideración los puntos de vista de los demás Considerar al estudiante como ser que además de pensar, siente y actúa. .

El análisis de las unidades de significados permitió distinguir algunas representaciones relacionadas que se fueron agrupando con una palabra o expresión que los constituyera. De esta manera se conformaron cuatro (4) grupos de unidades de significado o categorías etiquetadas como: participación, procesos formativos, gestión de la escuela y corresponsabilidad.

Las categorías develadas a partir de la reconstrucción de las experiencias de gestión pedagógica

realizadas por los participantes de la EGPE, así como la unidades de significado que las contienen se convierten en contribuciones potenciadoras para darle sentido a la escuela en democracia. En la figura 3 se presentan los grupos de unidades de significado que conforman las referidas categorías.



Figura 3. Grupo de unidades de significado que dan sentido a la escuela democrática

En síntesis, se presentan en forma de hallazgos las siguientes contribuciones:

- Las experiencias pedagógicas de gestión que formularon y ejecutaron los participantes de la EGPE conjuntamente con los actores escolares y sociales de los respectivos contextos, tuvieron como eje central la **participación comunitaria**. Lo más destacable es este sentido, tiene que ver con el involucramiento de los actores sobre los problemas que se viven en la institución y como cada uno es parte de esos problemas pero también de la solución, convirtiéndose en agentes de cambio.
- Los participantes de la EGPE y los actores escolares de los diversos contextos de acción valoran los **procesos formativos** y espacios de encuentros propiciados desde las experiencias de gestión desarrolladas, por cuanto permitieron generar una actitud de confianza en las propias posibilidades, atender sus propias necesidades, estrechar lazos afectivos y se les dio elementos para continuar su propio transitar en la construcción de la escuela que deseamos.
- Reconocimiento de la existencia de la **corresponsabilidad** en los acontecimientos que ocurren en la escuela de la cual forman parte, así como las diferencias en grupos de trabajo son inevitables, pero el respeto por el otro es vital y la escuela como espacio de formación está por encima de intereses particulares o personales.
- Una **gestión** de procesos educativos fundamentada en prácticas democráticas en la escuela favorece el diálogo, la solidaridad, la autogestión y el compromiso con los actores sociales y educativos generando beneficios individuales en la formación de las personas y colectivos en la formación de esos actores.

Para ello es necesaria la utilización de estrategias de gestión que integren los esfuerzos realizados por los miembros de las instituciones educativas en vías de lograr objetivos previamente establecidos así, desde los actores reales del proceso, las escuelas se harán cargo de sus recursos, basado en la planeación colegiada, el aprendizaje en forma colaborativa, el liderazgo compartido, la participación y la coordinación, lo cual les permitirá transitar hacia la democratización de la escuela.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente (2000). *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Gaceta Oficial N° 5.453 Extraordinario de fecha 24/03 del año 2000
- Asamblea Nacional (2009). Ley Orgánica de Educación. Disponible en línea: http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Venezuela/Venezuela_Ley_Organica_Educacion.pdf
- Bolívar, A. (2001). Los centros educativos como organizaciones que aprenden: una mirada crítica. *Revista digital de educación y nuevas tecnologías. Contexto educativo*. Año III- Número 18. Disponible en <http://www.mec.es/cide/rieme/presenta.htm>
- Bolívar, A. (2004). Una dirección para el aprendizaje de la organización. *Educación. Castilla-La Mancha*. N° 23- Abril
- Bolívar, A. (2006). Familia y Escuela: Dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, N° 339, pp. 119-146
- Bolívar, A. (2008, octubre). *Otra alternativa de innovación, las comunidades profesionales de aprendizaje*. Trabajo presentado en el XIII congreso de UECOFE. “Educar: Innovar para la transformación social” Gijón 22 – 24 octubre 2008. Disponible en <http://www.redes-cepalcala.org/inspector/bolivar.pdf>
- Bolívar, A. (2009). *La educación en la familia: De la representación a la participación*. En Bolívar, A. (Coord), Monográficos Escuela. España, Castilla La Mancha. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/3505/948/10-09-Bolivar-monografico3-escuela>.
- Bolívar, A. (2013). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad de la escuela. Una nueva mirada. *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. Volumen 11. N° 2. pp 61-86
- Carmona, M. (2008). Hacia una formación docente reflexiva y crítica: fundamentos Filosóficos. *Revista de teoría didáctica de las Ciencias Sociales*. V.13. n.13.125-146 Venezuela.
- Carrillo, E. (2007). El docente de la escuela básica, clave para el fomento de una Estrategia para el desarrollo social, científico y tecnológico en la comunidad. UNEG. Puerto Ordaz. Venezuela. Disponible en: www.editorial.uneg.edu.ve/uyt/emil_carrillo.htm
- De La Torre, S. y otros. (2000). *Estrategias didácticas Innovadoras. Recursos para la formación y el cambio*. Octaedro. Barcelona
- Flecha, R. (1999). Aprendizaje dialógico y participación social: comunidades de aprendizaje. *Consejo educativo de Castilla y León*. Disponible en <http://WWW.consejoeducativo.org/>.
- Flecha, R. (2003). Comunidades de Aprendizaje: transformar la organización escolar al servicio de la comunidad. *Organización y gestión educativa*, n° 5 septiembre-octubre, pp.4-8. Bilbao.
- Flecha, R. y Puigvert, L. (2005). Las comunidades de aprendizaje: una apuesta por la igualdad educativa. Barcelona. España. Disponible en: <http://www.comunidadesdeaprendizaje.net/pdf/flecha-puigvert-02.pdf>
- Hargreaves, A. (2003), *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona. España: Octaedro.
- Meza, M. (2014). Formación en gestión escolar. *Revista Participación Educativa*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. España. Segunda época, Vol. 3, N° 5, Diciembre 2014, pp.121-130
- Meza, M., Aray, M., Cobos, L., Fernández, M. y Ramírez, Y. (2013). *Formación de actores sociales en y para la democracia: Experiencias desde la escuela y la universidad*. AsoVAC, UNESR

- Meza, M., Aray, M., Ballester, B., Cobos L., Fernández M., Montes, M., Ramírez, Y. y Salcedo, M. (2015). Proyecto Democracia, Pedagogía y Participación Comunitaria: Visiones desde la escuela y la universidad. *Informe Técnico*. UNESR-FONACIT. Material mimeografiado.
- Rojas, S. (1999). Creando comunidades de aprendizaje en escuelas primarias en México. Documento en línea. Disponible en [http:// educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar /09/95g/iar.htm](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/09/95g/iar.htm)
- Schütz (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona. Paidós.
- Suárez, J. (2006). Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar al mundo y la experiencia escolar. *Entre maestros*. Publicación trimestral de la Universidad Pedagógica Nacional de México, Vol. 5, N° 16, México. Primavera.
- Torres, R. (2001). Comunidades de aprendizaje. Repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje. Documento en línea disponible en: <http://www.upch.edu.pe/rector/durs/images/Biblio/MarcoConceptual/ComunidadesAprendizajeDesarrollo/repensandoloeducativodesdeeldesarrollolocal.pdf>.

TEACHER TRAINING AND LEARNING COMMUNITIES. A CONTRIBUTION TO DEMOCRATIC SCHOOL

ABSTRACT: Teacher training and teaching of interaction between actors process demand appropriation of school as autonomous learning of all, space however the ordinariness of the educational centers discussed in academic – curricular, economics - remunerative, social, political and cultural problems that in turn are impacted by the uncertainty and the speed of events, which power a network of difficulties and possibilities to inhibit participation. In this context the program in management education-EGPE-from the Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez-UNESR processes - has been promoting since (fourteen 14) years ago, the formation of managers (teachers, coordinators, managers and other professionals) from the development of process of action and reflection, in which school and college enter into dialogue for the social construction of a cooperative learning and transformative context , i.e. drives the formation of learning communities. The purpose of this research is to share contributions to democratic school develadas from the reconstruction of experiences of educational management performed by the participants of the cohorts 2014 and 2015. It develops from an interpretative - critical position with phenomenological approach, based on the meanings assigned and senses that these actors attribute to your experience. There are activities in the University, schools and other organizations, interviews are conducted, are read and re-read the stories written by the docents - gerents in training for the identification of units of meaning. Systematizes the information allowed the reconstruction of the experiences and the generation of contributions. It is concluded that teacher training and the creation of learning communities promote reflection to generate actions based on community participation, necessary for the development of a management that promotes the exercise of democracy and transformation social.

Keywords: teacher training; learning communities; educational management; reconstruction of experiences.

PENSAR UN PROYECTO POLÍTICO DESDE EL MUNDO-DE-VIDA POPULAR VENEZOLANO. COMO FUNDAMENTO DEL PROYECTO EDUCATIVO

María Gabriela Marín Figuera
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela,
marius14@gmail.com

Resumen: La Venezuela del siglo XXI está asistiendo a un serio debate referente a cuál debe ser el rumbo de la política más conveniente para el país. Este debate se ha estado realizando entre posturas ideológicas; derechas, izquierdas, centro, centro derecha, centro izquierdo. Todas ellas inscritas en el proyecto de vida de la modernidad. En Venezuela comienza a darse esta discusión a partir de la segunda década del siglo XX, consolidándose luego de la muerte de Gómez con el nacimiento de los distintos partidos políticos; PCV, AD y COPEI. Planes, proyectos, políticas públicas, educación, entre otros, tienen su fundamento en esta propuesta. Sin embargo, este proyecto modernizador no ha sido capaz de lograr los objetivos que lleva consigo al instalarse como propuesta social en el mundo-de-vida venezolano, ya que no ha alcanzado brindar al país y a su población; bienestar, salud, educación, calidad de vida, seguridad, y tampoco ha dado respuestas efectivas en la conformación estructural de alternativas de bienestar socio-económico reales y esperanzadoras en el mediano y largo plazo. Por lo tanto, resulta pertinente antes de desarrollar una propuesta política fundada en la antropología del venezolano, realizar un estudio de comprensión e interpretación de las historias de vida y relatos-de-vidas con los mismos actores del hecho político. Ellos han sido desde donde se ha partido como horizonte epistemológico para la reflexión, la producción de conocimientos, preguntas, inquietudes, cuestionamientos que den respuesta a este tema del hecho político en Venezuela, a partir del mundo-de-vida popular venezolano.

Palabras Clave: política; mundo-de-vida; educación; episteme; historia-de-vida.

1. Introducción

El trabajo ha consistido en la búsqueda incesante de los ámbitos de sentido y significación que se hallan en la práctica primera del venezolano, con una postura cercana, de escucha atenta y profunda. Adentrarse en las prácticas de la vida. Partiendo de allí se han podido interpretar los significados y acontecimientos por donde transita la vitalidad del mundo en cuestión. No se puede pensar un proyecto educativo sin pensar el proyecto político que lo sostiene.

2. ¿Qué entenderemos por proyecto político?

Pensar en un proyecto político desde el mundo-de-vida popular venezolano nos exige dos cosas fundamentales: la primera es aclarar para nosotros qué es un proyecto político, lo segundo situarnos en el mundo-de-vida a partir del cual vamos a construir el proyecto.

En la literatura clásica sobre la política tenemos dos referencias que son importantes, *La República* de Platón y *La Política* de Aristóteles. ¿Por qué detenernos en estas dos obras tan antiguas en la historia de la humanidad? En ambos proyectos políticos-educativos, se educa al hombre para que pertenezca a un determinado orden (*polis*), en este sentido se separan de los tratados de los proyectos políticos y educativos de la Modernidad transformadores de la realidad. Además, ambos pensadores nos ubican en el reconocimiento del hombre concreto, en hombre que practica la política.

La República de Platón (2003) es el ideal griego de la ciudad y de la vida del ciudadano. En la obra desde el inicio hay una preocupación clara por lo que le es propio al griego, aquello que naturalmente le da su ser y debe permanecer. Entonces, lo *ideal* para Platón no es lo que se debe adquirir sino aquello que debe permanecer. La discusión se hace necesaria, porque las ciudades griegas se han multiplicado y han entrado en contacto con otras culturas y modos de vivir. El *habitus* griego se ve amenazado, es decir, aquello que hace al griego hombre. Las ciudades geográficamente no están tan próximas unas a otras, esto trae como consecuencia, que empiecen a aparecer distinciones en su organización como ciudades, y a esto se le añade la introducción de nuevas costumbres por parte de los extranjeros o de los esclavos. Surge la inquietud antropológica para Platón, qué significa ser hombre, es decir, griego. La respuesta se va dando en torno al Bien y a lo Bueno, que se traduce en la vida concreta como el buen vivir del ciudadano, practicado en la virtud, “la posesión y práctica de lo que a cada uno es propio será reconocida como justicia” (p. 7). Platón, en la figura de Sócrates, sitúa el diálogo en lo sano y la enfermedad o corrupción. Una polis o un ciudadano sano es el que permanece en la naturaleza que le ha sido dada, en las virtudes con las cuales se han construido el Estado:

Oye, pues -le advertí-, por si digo algo que valga. Aquello que, desde el principio, cuando fundábamos la ciudad, afirmábamos que había que observar en toda circunstancia, eso mismo o una forma de eso es a mi parecer la justicia. Y lo que establecimos y repetimos muchas veces, si bien te acuerdas, es que cada uno debe atender a una sola de las cosas de la ciudad: a aquello para lo que su naturaleza esté mejor dotada. (*Id.*, p. 12)

La enfermedad o la corrupción se presentan cuando en el cuerpo (la ciudad) se introducen costumbres que alejan al ciudadano del fin que la naturaleza le ha constituido como Bueno para él. Platón ha escrito *La República* para los griegos en cuanto reconozcan los principios que los hacen tales y a aquellas costumbres o prácticas que los alejan de su ser primero y único, ha sido escrita para evitar la enfermedad y la corrupción, y de ser el caso, sanar a las ciudades de las prácticas que han cambiado su *habitus*.

La Política de Aristóteles (2011), presentada con una estructura de tratado, conserva la pregunta por lo antropológico y la naturaleza del hombre. Una naturaleza que trasciende lo individual, es un Todo que trasciende la parte, la familia que aparece en la política es fundamento en cuanto al Todo le otorga ser tal.

Así el Estado procede siempre de la naturaleza, lo mismo que las primeras asociaciones, cuyo fin último es aquél; porque la naturaleza de una cosa es precisamente su fin, y lo que es cada uno de los seres cuando ha alcanzado su completo desenvolvimiento se dice que es su naturaleza propia, ya se trate de un hombre, de un caballo o de una familia. Puede añadirse que este destino y este fin de los seres es para los mismos el primero de los bienes, y bastarse a sí mismos es, a la vez, un fin y una felicidad. De donde se concluye evidentemente que el Estado es un hecho natural, que el hombre es un ser naturalmente sociable, y que el que vive fuera de la sociedad por organización y no por efecto del azar es, ciertamente, o un ser degradado, o un ser superior a la especie humana; y a él pueden aplicarse aquellas palabras de Homero: «Sin familia, sin leyes, sin hogar...» (p. 3)

La estructura de la obra, no es otra cosa, que la misma estructura de la Polis griega. Aristóteles retoma los principios por los cuales se organiza la polis, pero que siempre han estado en la vida del griego. En el discurso va dirigido a fortalecer la vida que caracteriza la Polis en contraposición con aquellas ideas romanas que van tomando fuerza en los discursos y pensadores de la época, con ese otro mundo que se impone por medio de la fuerza y la conquista.

¿Qué tomamos de estas dos obras? En las obras lo político no es un proyecto como construcción de algo, en el modo organizado de forma inteligible de lo que se practica ya como perteneciente a la Polis. La *idea* platónica (esencia-ser) y la *hylomorfismo* (forma-materia) de Aristóteles, que en sus obras tienen sentido para dar continuidad a lo que debe permanecer de lo que es propio al griego, y, que en ambos casos es un camino pedagógico-ético.

La palabra proyecto desde la raíz latina, *projectio*, es echar adelante o a lo lejos. Moreno (1996), haciendo referencia a la preposición **hacia**:

¿Cómo entender la preposición hacia? ¿Finalidad? No se puede hablar de fin en “una infinidad de finalidades heterogéneas” (Lyotard, 1987). ¿Tendencia? Tendencia implica finalidad pero no necesariamente fin, especialmente si se tiende a una de las múltiples posibilidades, sin embargo, que se convierte en fin cuando el dónde último es la política. ¿La preposición hacia pone de hecho la relatividad que parece pretender? (p. 25)

El problema del **hacia** y su relatividad es que a donde tiende, o finalidad es su punto de origen y fundamento al mismo tiempo.

Es decir, el proyecto, es la forma ordenada intelectualmente que está dirigida a un fin y fundamento, en el caso de los griegos el político. De la palabra política, de su etimología πολιτικός, asumiremos el sentido que tiene en cuanto a lo que le pertenece o concierne al ciudadano como modo en el que se organiza la vida. Será este el sentido fundamental de la educación griega dirigir al hombre hacia la práctica política de la sociedad.

Entonces, pensar en un proyecto político-educativo para nosotros será: ordenar intelectivamente los significados, que están dados por la práctica, en el mundo-de-vida popular venezolano, hacia el fin propio de su sentido más totalizador y originario: *la relación*. A partir de aquí se podrán establecer los principios para darle orden a todos los otros proyectos entendidos como acciones de bienestar en los espacios públicos de la convivencia, que necesariamente exige un quehacer pedagógico y opción ética por el hombre popular.

3. Procedimiento de investigación

El punto de partida de esta investigación se suscribe dentro del marco conceptual de mundo-de-vida, que maneja Alejandro Moreno y el Centro de Investigaciones Populares (CIP), como:

(...) un conjunto de prácticas integradas en la práctica primera, y que constituyen todo un mundo que no es un horizonte para el entendimiento, en primer lugar, ni una espontaneidad de la naturaleza humana sino la totalidad del vivir organizada en mundo. (2005, p. 71)

Este será el horizonte epistemológico para la interpretación de las historias-de-vida y relatos-de-vidas. Ellos han sido el motor, el alma y el inmenso océano desde donde se ha partido como perspectiva para la investigación, la reflexión, la producción de conocimientos, preguntas, inquietudes y cuestionamientos.

En este momento la mirada y el oído se han dispuesto ante el hecho político. Se ha tratado entonces de un proceso investigativo, de discusiones hermenéuticas acerca de esas prácticas concretas del vivir y desde allí, el planteamiento hacia la producción de un proyecto político. No es por lo tanto, un

proyecto político **para** el hombre que practica un mundo de vida, sino es más bien, una oportunidad de pensar y discurrir en torno a la práctica de la política **de** ese mundo, el mundo-de-vida venezolano.

Trabajaremos con tres historias-de-vida y tres relatos:

- a. Violeta Rodríguez: profesora universitaria, activista del partido acción democrática, ejerciendo cargos importantes dentro de la organización, durante más de cuarenta años.
- b. Armando González: desarrollo su actividad política dentro de los sindicatos de algunas empresas de la ciudad de Valencia, ocupando cargos de liderazgo importante dentro de la lucha gremial, con más de cincuenta años de participación en acción democrática.
- c. Rafael Castellanos: activista del chavismo, con una fuerte influencia de la ideología de izquierda enseñada por su padre.
- d. Irvin Colmenares: profesor universitario, militante de la izquierda, pero que se separa de la vida política en el proceso reflexivo durante sus estudios.
- e. Antonieta Polanco: profesora universitaria que participa de organizaciones de izquierda, pero que a partir de un proceso profundo de reflexión abandonan la ideología revolucionaria.
- f. Manuel Pérez: pertenecientes a movimientos de izquierda en los años 69, 70, 71. Permanece con la ideología revolucionaria hasta su muerte.

4. Resultados y discusión

Significados en el mundo-de-vida-popular venezolano

Bueno, te hablo de mi origen muy poquito (...) Porque nosotros María... Somos, cuatro hijos, cuatro hermano, hijos de una mamá soltera pues¹. (Violeta)

El fundamento de significado antropológico que aparece en el mundo-de-vida popular venezolano, a partir del estudio de las historias-de-vida y los relatos, es la experiencia de la familia. Este primer sentido, en la cual todos los sujetos coinciden define una antropología distintiva y particular que sostiene una práctica de vida centrada en la relación madre-hijo. Este fundamento relacional maternizado en la antropología del venezolano popular ya es indicado por una serie de no pocos esfuerzos investigativos, por el Centro de Investigaciones Populares, a partir del estudio hermenéutico de las historias-de-vidas de sujetos populares venezolanos. Es una experiencia originaria en la cual el hombre concreto de este grupo humano tiene una forma real, contextualizada, dinámica e histórica de encontrarse en el mundo. Por lo tanto, es un homo situado inmerso en una episteme propia y distinta a otros sujetos; incluso Rafael Castellanos comienza su narración ubicando al co-historiador desde su experiencia familiar aunque anómala, es decir, independientemente de su particularidad se sitúa en la vida-familia para posteriormente ir describiendo su experiencia de soledad que en su historia-de-vida se desarrolla como una característica que no es común en el mundo-de-vida, ya que la madre no ha procurado el ejercicio materno.

Yo con mi mamá nunca... nunca he tenido una relación... de amor, sino una relación de amor-odio, una vaina bastante dura ¿no? ¿Por qué digo esto? Porque yo a mi mamá a veces no la tolero, a veces me provoca mandarle pal coño...

¹ La transcripción de la historia-de-vida se realiza tal cual la ha producido el historiador, no se corrige gramaticalmente.

Esta experiencia de familia se ejerce en la relación convirtiéndose en la práctica fundamental. Por ello, en la narración de los sujetos, la experiencia familiar está siendo discurrida en la relación, es decir, en ella se van constituyendo los sujetos relacionados.

Es interesante que, en todos los sujetos de la investigación, el punto de partida de la experiencia que relatan, y de la experiencia vivida es la familia. En todos los sujetos aparece como organizador de la vida y de las ideas, la familia. En este sentido, estamos frente a una antropología concreta. El hecho de que todos estos sujetos coincidan en esas prácticas, es porque comparten esa antropología, pertenecen a ese mundo. Es una lógica en el mundo-de-vida en la que yace la familia como fondo. Entonces, los sujetos no tienen ninguna limitante en que emerja ese fondo en su relato. Es importante destacar esta práctica primera porque en ella tendrán sentido el resto de las prácticas.

Por lo tanto, es una práctica real y viva, que se mantiene en el tiempo de forma dinámica, no es un dato que aparece en algún momento y ya. Es un dato constante que lleva consigo una experiencia que se va actualizando y renovando pero con fondo sólido. Es un espacio de sentido donde se encuentra un grupo humano. Una antropología que va produciendo una cultura particular con una forma de entender el mundo, con unas ideas propias y una jerarquización de valores con los que se expresan. La convivencia va a ser la forma que tiene esta cultura para discurrir en el mundo, una convivencia que se revela en la experiencia del nosotros. En el nosotros transcurre la persona y los distintos sucesos. En este sentido el encuentro con la naturaleza, y la realidad no son para transformarlas o cambiarlas.

El sujeto popular no objetiviza la naturaleza. Los objetos no se describen por sí solos, ni para sí mismos, sino que tienen sentido en las personas. Es imposible entender el texto de la historia a partir de un tema aislado, o desde la soledad del sujeto. Es decir, cualquier aspecto que se estudie en esta narración nos conduce a su horizonte de sentido relacional-familiar, para ser consecuente con el significado que surge de la investigación.

El sentido relacional hace que allí transcurran vivimientos de convivencia, por esta razón, la realidad no es para transformarla ni para cambiarla, es para convivirla.

En esta estructura cultural, en la que la relación familiar convivencial es el gran organizador de las representaciones, significados y experiencias; los lugares y los espacios también están relacionados con esa vivencia fundamental y, por lo tanto, no son lugares físicos sino humanos. El sujeto de esta cultura no concibe la relación separada de los distintos ámbitos que lo constituyen como persona en el mundo. Inclusive vive en relación aquellas dimensiones de sociedad que no le pertenecen por no ser producidas por él. Con ello nos referimos a todas esas vivencias relacionales con las estructuras formales y oficiales del conjunto societal que son representaciones de un mundo distinto o de la construcción en el tiempo que ha realizado el hombre moderno. Estas representaciones, entre otras son: la educación formal, la política, la economía, las leyes, el Estado, etc. Todas ellas, expresiones de un proyecto modernizador que se ha extendido y desarrollado por algunos siglos en el planeta con distintas tendencias y facetas.

Es propio encontrarse frecuentemente en estas historias con frases como: “La casa *vive* sucia”. El hombre de la cultura de la relación va humanizando todo aquello con lo que se encuentra en su entorno.

Tú sabes que yo nací donde vivía mi papá y mi mamá... Dos cuadras más abajo del Ciclón. Una calle muy conocida de Valencia, en la calle Constitución, dónde mi papá tenía la botica... (Armando González)

No hay vivencia de separación, tal y como la modernidad puede separar los distintos objetos. Por eso el proceso de interpretación de los relatos e historias están apegados a esa forma que tiene este hombre de entender y vivir en el mundo. La relación que en la historia acaece no es modificada por el sistema espacial. Punto de contraste con las investigaciones de corte sociológico, ya que estas determinan el estudio a partir del medio geográfico donde se desarrollan: el medio rural. El urbano, entre otros.

Es de gran importancia comprender que en esta investigación nos hemos encontrado frente a un sujeto o grupo humano relacional; concreto, histórico y situado. Un sujeto que no es universal, que no se despliega en un ser-individuo. Por eso, en este estudio, ha sido el sujeto en su mundo de vida, el que ha orientado el modo de la investigación. Es imposible acercarse a esta antropología del hombre popular venezolano con categorías y fundamentos epistemológicos que no le corresponden. El acceso al horizonte de comprensión a este mundo existencial, se encontraría limitado y divorciado de la realidad si el acercamiento se produjera a partir de la estructura conceptual de un hombre distinto. Por eso la investigación que hemos realizado parte y permanece en la vivencia de los sujetos.

Por lo tanto, es la relación como estructura antropológica, el soporte epistemológico a partir del cual podemos interpretar la política o cualquier otra dimensión, desde la perspectiva del mundo popular.

Siendo la dimensión política la que hemos estudiado en el amplio horizonte de las narraciones de las historias-de-vida y los relatos recogidos, podemos afirmar que nos hemos conseguido con otra forma de concebir y practicar la política, distinta a la conocida, distinta a la oficial o a la producida en un ámbito de sentido antropológico totalmente otro al de los sujetos de este estudio.

Los sujetos populares se van consiguiendo en su primera práctica, más allá de las ideas o concepciones ideológicas.

Extensión de la convivencia

La política como concepto relacionado al orden y la organización de los grupos humanos históricos desde la antigua Grecia a nuestros días, ha sido la expresión de una actividad con propio rostro, ordenadora de la vida común. Como ya señalábamos al comienzo de la conclusión cada momento histórico ha tenido formas de entender el mundo y por lo tanto ha practicado la actividad política a partir de ese horizonte conceptual. Algunas de ellas más o menos acertadas a las necesidades y realidades humanas. La política hasta ahora conocida ha estado íntimamente ligada con el uso del poder y el ejercicio del mismo. Es por ello que de acuerdo a la postura ética e idea que se tiene del poder como ejercicio dentro de la vida pública, los ejecutores de la política o gobiernos se han desenvuelto históricamente. Así mismo, de acuerdo a la investigación realizada podemos encontrar a partir de las historias-de-vidas y relatos de los sujetos, que la actividad política practicada en el entorno social venezolano es la expresión de una actividad que en sus principios y estructura organizativa desde el punto de vista del pensamiento y la conceptualización del mismo, es ajena, externa y divorciada de la práctica de vida convivencial del hombre que habita este grupo humano. Con lo político, es ajeno también el orden social en sus distintos ámbitos; educativo, económico, de salud, seguridad social, etc.

Desde luego que a partir del mundo-de-vida popular se practica desde su dinámica familiar todo un mecanismo y ejercicio vivencial que comparte la antropología del sujeto relacionado, no centrada en el poder ni tampoco en el orden, y no porque estos dos aspectos se encuentren negados de la vida, sino

que la dinámica de la práctica vital se halla de la mano del sentido relacional materno. Es así que pudiéramos hablar no de orden social ni del ejercicio del poder como punto de partida sino de convivencia y la posibilidad que ella tenga de expandirse y desarrollarse.

En este sentido las historias han representado un tesoro de gran valor ya que en la comprensión de su discurrir vivo y dinámico nos brinda la oportunidad de pensar posibles rutas y caminos desde dónde producir propuestas viables en cuanto a la política u otra dimensión a desarrollar.

Pensar una política a partir del mundo-de-vida popular o venezolana significaría entonces el planteamiento de un proyecto de organización y expansión de la convivencia.

Sin embargo, existen algunas expectativas con las cuales nos hemos topado durante la investigación en cuanto a esa dinámica antropológica del sujeto popular y su alcance en el medio social. La vivencia del sentido relacional-familiar más originario de este sujeto circunda alrededor de la trama familiar y no así del entorno y estructura social e institucional existente en el país. Esta realidad es coherente con el hecho de que Venezuela ha sido pensada y desarrollada como nación desde el proyecto de la sociedad moderna y por lo tanto co-existen dos mundos de vida en un mismo espacio; el mundo formal y el mundo real o el mundo-de-vida popular. Desde el mundo de vida formal han estado planteadas y ejecutadas las ideas, políticas, visiones y proyectos de cualquier índole. Por eso en las historias estudiadas aparece continuamente la lidia del hombre popular con las organizaciones formales al no conseguir respuestas en éstas y al tener que resolver sus problemas cotidianos sin el apoyo de la institución. Este discurso social del pensamiento ajeno al hombre popular y su contexto real, es elaborado fuera de los significados antropológicos del mismo y de forma recurrente los análisis que se realizan desde este espacio oficial dirigencial con respecto al hombre venezolano están cargados de menosprecio, desconocimiento, donde el venezolano es concebido como dependiente, flojo, poco disciplinado, necesitado de doctrinas y principios, entre otras características.

En Venezuela existen marcadas desigualdades sociales. Este es un país donde el 20 por ciento de nuestros compatriotas “puede”; pero un 80 por ciento “no puede”. Alguien debe garantizarle a quienes “no pueden” los mismos derechos que disfrutaban quienes “pueden”, este papel corresponde al Estado, a quien la nueva Constitución le asigna el papel de garante de la equidad en el marco de la corresponsabilidad, es decir junto a la familia y la sociedad. Es esta la razón por la cual nos planteamos la construcción de una sociedad democrática, participativa y protagónica, sin desmontar al Estado, precisamente, para no dejar a los más pobres a merced del mercado.

Nos planteamos la refundación de la República, es decir volver a fundarla, en medio de una profunda crisis económica y social, de allí que la nueva Constitución contenga los valores y la tabla de derechos que deba caracterizar al nuevo venezolano. Con Simón Rodríguez decimos “¿Quieres tener República?, comienza por formar a los nuevos republicanos”. El único instrumento que tiene el Estado para formar a los nuevos republicanos que hagan posible la nueva República es la educación, de allí que el Estado deba ser el órgano rector de la educación, deba orientarla y supervisarla. Claro está dentro de la nueva concepción del Estado que establece la Constitución Bolivariana, es decir en el marco de la corresponsabilidad, con la participación de la familia y de la sociedad, asumiendo su papel de garante de la equidad

Ese papel corresponde al Estado, quien tiene la obligación de ser el garante de la equidad, es decir, garantizar a quienes no pueden los mismos derechos que tienen quienes pueden.

He aquí el significado, la importancia y la vigencia del Estado Docente como doctrina que fundamenta el carácter democrático y popular de la educación (Isturiz, 2012, p. 2).

Estos discursos son frecuentes y expresados por las élites de la dirigencia del país con respecto a lo que se piensa del hombre popular y la necesidad de intervenirlo para sacarlo de su “ignorancia”. En el discurso citado del párrafo anterior, el autor Insiste en no dejar al hombre a merced del mercado, pero sí del Estado y la ideología política que lo sustenta. En ningún momento existe la pregunta ni la posibilidad de reconocer lo divorciado de estas posiciones con respecto al hombre de quién se está hablando.

Pensar una política extensa de mundo-de-vida relacional significaría optar por la persona que conforma este grupo humano. Es plantearse una política a partir de la vida-familia desplegada en los distintos ámbitos sociales donde se desenvuelva este sujeto. Esto quiere decir, el despliegue de una práctica política centrada en la convivencia incorporando elementos que existen en el espectro social venezolano como instrumentos para lograr la expansión del sentido de la convivencia relacional. Un ejemplo de ello es la experiencia de la conformación de los sectores populares en Venezuela hasta la década de los noventa.

En el relato de Manuel esta experiencia se muestra a profundidad:

“...pues entonces yo como estaba sin clases me fui con mi mamá al barrio y empe...agarramos un terreno y empezamos a hacer la casa...”

Es fundamental producir una política que se encuentre en armonía con la forma de vida que tiene la población. La gente ha demostrado que es capaz de resolver sus problemas de la cotidianidad, por eso la necesidad de plantear un proyecto político.

En las historias nos encontramos con unas marcas guías fundamentales que tienen que ver con esas características del hombre popular en cuanto a la capacidad de entender y enfrentar la vida con esfuerzo y lucha. “la vida es una lucha...” Estos aspectos que constituyen la práctica de vida de este sujeto, son propicios para la elaboración de un proyecto político no excluyente, de participación y de ejercicio del poder comunitario.

... Nosotros pasábamos dos o tres días sin ver a mi mamá, porque cuando a ella le salía su sobre tiempo-tiempo, que eso le daba más ingresos... Entonces, mi mamá trabajando de obrera hizo dos casas; de hecho todavía las tenemos. Donde vivía ella, y la otra, que es de los hermanos. (Violeta)

La vivencia del *esfuerzo* continuo que aparece en las historias-de-vidas tiene como significado la vida como lucha. Una lucha que se entiende como el despliegue del esfuerzo y el sacrificio en la procura de la vida; no se entiende como enfrentamientos entre enemigos, ni como lucha de clases. Es una lucha que se realiza en convivencia con el otro para el logro de resultados comunes que permiten la sustentación de la convivencia a lo largo del tiempo. De este modo se combinan lucha y sacrificio sin perder su forma de ser en el mundo para alcanzar los objetivos sentidizantes en referencia a la relación matricentrada.

Un día va un dirigente de AD a la casa, y me dice que, que me tiene un trabajo, y yo le dije: “no, es que no puedo trabajar, porque yo voy a comenzar a estudiar”; y me dijo: “mi amor, es que ese trabajo te permite, puedes trabajar y estudiar” (Violeta).

Las historias-de-vidas y los relatos nos hablan del significado y la adhesión a los partidos a partir de todo un proceso donde la confianza y el compartir posibilitan la militancia política al modo relacional. El sujeto venezolano ha convivido lo político a través del entusiasmo, la confianza y el desencanto. El entusiasmo permite reafirmar la estadía del sujeto en un proyecto más amplio al familiar. Así mismo la confianza permite afianzar relaciones sólidas que favorecen un ambiente cercano y parecido a la familia como estructura de sentido relacional.

El desencanto aparece en cambio cuando el sujeto descubre que los motivos por los cuales se encontraba participando en el partido, estos son; la convivencia, el compartir, el entusiasmo, entre otros, se desvanecen por la preponderancia de los deseos de poder y el distanciamiento con las bases.

... Sí, es cuestión de que se pierde... el sentido, de... la disposición a servir, y... de atenerse a principios de... índole general, para buscar, por el contrario, un predominio personal y beneficios también personales... (Armando González)

La forma de transitar por el partido choca con la forma de conducir la política por el hombre popular venezolano, por eso, los sujetos se apartan, comienza la aparición del poder, privilegio y la jerarquía. No tiene que ver con el mundo relacional. La política se entiende con recelo porque no ha respondido a la razón de la convivencia, sin embargo, la persona no deja de encontrarse con lo que está fuera, lo público. La exclusión no está dentro de la vida del hombre popular. Lo público se puede incorporar a la vida del hombre popular, la historia lo ha dicho. En cambio, los sujetos de la práctica revolucionaria viven fuera de la práctica cultural, es decir, viven lo público negando o vaciando lo interno, lo familiar.

El mundo-de-vida moderno está en esa estructura institucional. El planteamiento para la elaboración de un proyecto político estaría en la necesidad de ver cómo los sujetos populares se relacionan con esas instituciones. Porque a través de la historia-de-vida estamos viendo cuál ha sido el sujeto de la política, este sujeto concibe la política de otro modo. ¿Cómo hacemos para garantizar la convivencia con un sujeto de otro tipo?

La izquierda: Pensamiento dicotómico

En la práctica política de izquierda se va indicando todo un camino de asunción radical y vertical de valores que se desprenden de la ideología que le sustenta. Es una práctica política que obliga a la vida popular a encausarse por sus derroteros ideológicos.

La otra experiencia, la social democrática facilita que lo popular siga andando por su cauce, en cambio esta experiencia de izquierda, obliga ponerle un cauce a lo popular en atención a una estructura ideológica que a todas luces luce mucho más reducida, más simplificadora, controladora y más totalitaria. En este sentido la política de izquierda necesita a un tipo de hombre para lograr su proyecto.

Lo que va pasando realmente es que la social democracia deja convivir. Igualmente lleva consigo el impulso de la transformación del sujeto, aunque sin eliminar la convivencia, seguramente es así, porque considera que el cambio deben hacerlo las élites. Por lo tanto, es un proyecto modernizador de élite en donde se trata de imponer por medio de todo un sistema educativo y por eso es que el proyecto se agota y se desconecta de la gente, generando un vacío en donde los sujetos van percibiendo que sus

problemáticas no son resueltas. Sin embargo, el mundo-de-vida popular encuentra la manera de ir permeando con su práctica ese proyecto modernizador.

El modelo social demócrata ha permitido la prosecución de la convivencia, aunque con dificultad, en cambio el proyecto de la revolución requiere del cambio en sus fundamentos. Esto es, control directo sobre las acciones de sus miembros y de la población bajo su dominio, el fin del proyecto es el exterminio del sujeto.

El proyecto de izquierda y el proyecto de revolución es la negación de lo que nosotros estamos viviendo y de lo que nosotros estamos conociendo. Entonces, si mi mamá es una señora que lo que está es alienada por el sistema, si mi... si la gente del barrio lo que están es alienados por el sistema, bien, entonces, nosotros tenemos que, para poder avanzar, romper con esa...con la mentalidad, romper con esa valoración de la vida para poder agarrar la otra porque si no, no es posible. O sea, yo estoy convencido el día de hoy de que es incompatible.

... lo que sí es como muy claro...muy, muy, muy preciso es que tú tenías que romper con lo conocido; tú tenías que romper con tu familia; tú tenías que romper con la manera como te habían criado; tú tenías que inventar nuevas normas pa' relacionarte con el otro, una nueva moralidad...(Irvís)

La mentalidad de la izquierda se va desarrollando en separación de la persona del mundo-de-vida. La idea se presenta siempre por encima de la persona. Una mentalidad limitada que consiste en interpretar la realidad a partir de fórmulas preestablecidas. La forma de proceder se manifiesta en una razón mecanizadora. Contradecir lo que está planteado, desecharlo, eliminarlo y producir la novedad. Concibe la realidad a partir de fórmulas. Por eso introduce a sus militantes en la idea de lucha de clases. Los mecanismos que surjan a partir de este sistema son totalmente justificables, como el control, la dominación y el orden. El fundamento del pensamiento de izquierda es la confrontación, en este sentido agudizando la contradicción es que se producirá lo nuevo. La mentalidad le concede sustento a las decisiones que se tomen para cualquier tipo de orden social. A partir de allí el orden y la disciplina a sus preceptos representan un signo fundamental de adhesión y seguimiento al partido. No solo se ejerce el control en el consumo sino sobre las acciones de sus miembros.

El discurso de izquierda se encubre constantemente en valoraciones que responden a las necesidades humanas, pero cuando desarrolla sus objetivos, estas valoraciones se sostienen en mantenerse en el poder a toda costa.

La revolución en el pensamiento de izquierda es hacer lo totalmente nuevo. Cambiar completamente la sociedad. Lo bueno es lo que está pensado como nuevo. Una revolución es una sociedad pensada no practicada, no vivida, pensada y por lo tanto proyectada y llevada a ejecución.

La revolución es un experimento social, no tiene un anclaje con la vivencia histórica de los pueblos, las civilizaciones ni con la convivencia social. La vanguardia revolucionaria decreta que de ahora en adelante se ejecutan tales o cuales acciones de un modo, sencillamente mostrando el ejercicio crudo y descarnado del poder.

La revolución parte de la idea de la desigualdad; que no deja de ser una realidad, lo que sucede es que a la desigualdad decide llamarla explotación, suponiendo que la condición de desigualdad es fruto de alguien que de forma intencionada la causa.

En este sentido la lógica revolucionaria justifica desde sus fundamentos, una serie de actuaciones que desembocan en acciones violentas, partiendo de la falsa idea de que todo el que posee un bien ha sido un acaudalado. Eso forma parte del ideario que introducen en los programas educativos, en los medios de comunicación y en todas aquellas dimensiones de la sociedad. Todo esto forma parte de su estructura ética. A partir de estas premisas van analizando toda la sociedad para desde allí organizar su proyecto político en el marco de la estructura social.

El contenido del marco ético es la desigualdad en consecuencia de la explotación. El explotador es todo aquel que tiene una situación de desventaja en la sociedad y la manera de acabar con esa situación es estableciendo unilateralmente la igualdad. Todas las experiencias históricas han demostrado que para llevar adelante una fábrica no basta con el trabajo del obrero. Hay algo más que el empuje del obrero; iniciativas, organización, ideas, creatividad, logística, estímulo, etc., y eso en la revolución no tiene sentido.

El punto de partida de la revolución es el conflicto, la lucha de clases y de contrarios. Esas premisas acompañaran en todo momento el proyecto político revolucionario.

Los movimientos de izquierda no nacen en primera instancia en las comunidades populares, sino que llegan a las organizaciones ya establecidas que han surgido de forma espontánea para la supuesta solución de sus problemas.

El marco ético de la izquierda consiste en concretar la hechura de un hombre nuevo y por eso exige de forma radical la revalorización del hombre en el esquema ético de la izquierda. La formación consiste en asumir premisas que ya están establecidas y deben sostenerse sin ninguna pregunta de fondo, las discusiones que se permiten son aquellas que parten de la idea de la contradicción, en términos económicos y de clase social.

Hemos encontrado en la historia de Rafael una estructura de vida con algunos rasgos particulares dentro de su propio mundo-de-vida que le hacen vincularse y permanecer con ese proyecto. En su historia aparecen algunas novedades importantes. Su narración parte del ámbito familiar pero lo narra de forma violenta, ambigua, contradictoria. Su relación con la madre es de amor-odio. En esta historia, la falla de madre se nos convierte en una clave de sentido para comprender la historia completa. Desde el ámbito familiar se plantea una carencia de madre la cual hace que la relación en torno al padre se construya. El amor siempre lo vivirá en abstracto, no en lo concreto de la propia existencia, emerge entonces el planteamiento de cómo se va integrando en su vida delito y política

...yo me di cuenta viejo, estando muy chamo, mira la, el, el, aunque la palabra no me gusta usarla, el hecho maquiavélico del cerebro ¿no?, el lado... por llamarlo, no tan puro; porque no me gusta hablar del lado oscuro, eso es racismo. Este... mi lado no tan puro, yo cuando tenía como 8 años de edad, me di cuenta que si yo ponía a pelear o hacía que peleara mi papá y mi mamá, ellos dos buscaban congraciarse con nosotros, cualquiera de los dos, y no nos agredían. Ya a esa edad yo empezaba a utilizar el divide y vencerá de una manera empírica, no sabía la teoría.

... Yo me acuerdo que una vez nos llevamos el... el cajero del pedagógico (risas), nos metimos por detrás del barrio Las Brisas, yo cargaba un fal, este otro pana cargaba dos pajizas, yo cargaba el fal... y... yo les digo, yo me parecía a Rambo, me amarré mi pañoleta (risas), ¡cla, cla! llegó la remesa y el sábado le entramos a esos maricones a los, a los panas, porque esos eran panas míos, chamo, pero teníamos que jodelos, a los vigilantes y los dejamos atados así, de mano con pie, esa vaina si es incómodo ¿oyó?, le dejamos, le dejé, les dejé un cuchillo aquí, me tape el tatuaje

que tengo porque, entonces... bueno, arrecho, o sea, yo me disfracé guevón, y le caímos marico, el peo fue sacalo, ¿tú sabes cuántas horas duramos sacando ese cajero? Lo sacamos de raíz, nos llevamos el cajero de raíz, viejo. (Rafael Castellanos)

Su acción delincuencial, la cuenta en la misma dimensión que la acción política. Puede matar por los dos motivos, por la política y por cualquier actividad delictiva. Llega a donde llega por la falla en la familia. Las dos experiencias las va haciendo una sola en su vida: el fundamento ideológico de la política, que consiste en construir un hombre nuevo, le cuadra perfectamente con la vivencia familiar, en donde él se hace sin el afecto de la madre, y por lo tanto eso implica novedad en la cultura y puede romper con la familia.

La revolución se dinamiza a partir del conflicto, de la eliminación de lo anterior, es decir del hombre y su tradición, en cambio el venezolano ha vivido su historia en la incorporación del otro como persona.

Conclusiones

Pensar el programa político-educativo desde Venezuela

Pensar, la política y un proyecto político-educativo fuera de los discursos tradicionales de la modernidad, es situarse en otro lugar a ese modo de conocer el mundo, “Sólo una ética heterotópica, producida en el lugar del otro, podrá ser una política, no para el otro, sino del otro. Para que eso sea posible hay que cambiar de mundo-de-vida. Optar por el mundo del otro” (Moreno, 1996, *op. cit.*, p. 32).

Es situarse en lo concreto, en la inmanencia de la vida. Pensar lo político desde la vida misma, Moreno, al respecto dice:

El ejercicio de la vida no es un ejercicio del puro vivir sino de un vivir ya sectorizado, enmarcado en unas cuantas dimensiones, o regiones de la vida: dimensión física –vida con las cosas-, dimensión social –vida con los hombres-, dimensión psicológica, estética, económica, etc. La situación histórica concreta del grupo humano destaca el ejercicio de una de estas dimensiones o regiones de la vida de todas las demás configurándose el fondo de las otras. La permanencia en el tiempo de este ejercicio ya configurado lo afirma en una estabilidad dinámica y lo dota de una generalidad invadente de la totalidad. Así un ejercicio regional para convertirse en una práctica primera, estructuradora del mundo-de-vida al que con-forma, organiza y da sentido de integración. Se vuelve así espontánea, no intencionada y no reflexión, de modo que en su seno, en ella y desde ella, en su fuente matricial, en la huella de su ejercicio, se practica toda práctica de vida (*Id.*, pp. 28-29).

Un programa político o proyecto no se puede pensar desde la separación misma de este abstracto llamado política. Es necesario plantearse como una totalidad en la vida de los grupos humanos, del hombre. Pero la totalidad se da a partir de lo concreto de un modo de vivir, de practicar la vida. Esto que Moreno llama la práctica primera, que es la que va integrar a todo el proyecto en las diversas dimensiones o regiones de la vida. El mundo-de-vida popular venezolano, como hemos visto en las historias-de-vida aquí interpretadas, coloca a la relación como esa práctica primera que da sentido a las otras prácticas. Un hombre-relación que tiene como centro de origen y trama a la familia matricentrada, pero que en lo público se convierte en extensión de ese primer significado. Un proyecto

político no es otra cosa que un proyecto ético, como opción y práctica, esto ya lo hemos visto en las obras de Platón y Aristóteles, y Moreno desde una visión situada en la comprensión de lo popular, lo halla como fundamento y exigencia.

Todo fundamentar ético de cualquier política, se hace ya desde una ética acaeciente en un “topos” histórico. Si esta es una ética en la que acaece el individuo, se fundara éticamente una política para una sociedad de individuos. Si acaece el otro-en-relación, se fundamentará una política para una comunidad como trama de relación. (*Id.*, p. 32)

El proyecto adquiere un sentido profundamente humano, el sentido de reconocer al hombre que habita ese topo histórico. Esto a su vez va exigiendo de nosotros que podamos entender que lo político es para mejorar la vida de los hombres, que no es necesariamente transformación, se puede mejorar la vida o postular un buen vivir desde los principios que ya rigen esa vida concreta. Otra exigencia es resignificar algunas categorías en la política como poder y participación. El poder ya no como estructura de dominación, traducido como artefacto o dispositivo de control (Foucault) de lo social. Por ejemplo, el poder, que vamos reconociendo en el mundo-de-vida popular venezolano está dado por la convivencia:

En cuanto comunidad política, genera, por su propio origen, unos dispositivos de poder en los límites de sus necesidades de convivencia. El poder de la comunidad de convivencia es, así, originario. Si se le despoja de él, sea por parte de una comunidad mayor, sea por parte del estado-nación, se está cometiendo contra ella una verdadera y real injusticia. (Moreno, 1998, p. 11)

La convivencia es ya en si participación de la vida de la comunidad, y desde la convivencia se organiza la toma de decisiones para solventar los problemas que se van presentado. Es decir, la participación no es un hecho de sufragio, es más hondo, entendido como no un acto individual sino como un acto convivido por los miembros de la comunidad.

Plantear un proyecto político de carácter democrático para el pueblo venezolano, requiere de optar por el pueblo como acontecimiento de una trama relacional, de un hombre-relación. En los términos que ya Moreno ha señalado de la ética heterotópica donde acaece el otro-en-relación.

¿Por qué en términos democráticos una ética heterotópica? Porque en las historias-de-vida hemos visto con claridad como los proyectos democráticos han permitido al mundo-de-vida co-existir con el proyecto moderno, sin anular la otredad del pueblo. En cambio, el proyecto revolucionario exige su eliminación, la ruptura con los valores propios de la cultura a la que se pertenece. Es el proyecto revolucionario que históricamente se ha impuesto con violencia y delito.

Referencias

- Aristóteles (2011). *Obras completas*. Madrid: Editorial Gredos.
- Isturiz, A. (2012, marzo). *Discurso del Ministro en la sesión del Parlatino Latinoamericano a propósito de conmemorarse la celebración de Beltrán Prieto Figueroa*. Caracas: Ministerio Popular para la Educación.
- Moreno, A. (1996). Hacia una fundamentación ética de la política. *Heterotopía*, 3(2), 24-32.
- Moreno, A. (1998). Nuevo sujeto Nacional. *Heterotopía*, 10(3), 5-14.
- Moreno, A. (2005). *El Aro y la Trama*. Valencia: Universidad de Carabobo.
- Platón (2003). *La República*. Madrid: Gredos.

THINK ABOUT A POLITICAL PROJECT FROM THE POPULAR VENEZUELAN WORLD-OF-LIFE

ABSTRACT:

The Venezuela twenty-first century is witnessing a serious debate regarding what should be the course of the most suitable for the country policy. This debate has been going on between ideological positions; right, left, center, right center, left center, etc., all registered in the life project of modernity.

In Venezuela begins to take this discussion from the second decade of the twentieth century, consolidating after the death of Gomez with the birth of the various political parties; PCV, AD and COPEI. Plans, projects, public policy, education, among others, have their foundation in this proposal. However, this modernization project has not been able to achieve the goals that carries the social proposal installed as in the Venezuelan world-of-life, as it has not reached provide the country and its population; welfare, health, education, quality of life, safety, etc., and has not given effective responses in the structural conformation of real and promising in the medium and long term alternatives. Therefore, it is pertinent before developing a policy proposal based on the anthropology of Venezuela, a study of, understanding and interpretation of the life stories and tales-of-life with the same actors of political fact. They have been from where it departed as epistemological horizon for reflection, knowledge production, questions, concerns, questions that respond to this issue of political fact in Venezuela, from the popular Venezuelan world-of-life.

Keywords: politics; world-of-life; education; episteme; life story.

EL DOCENTE Y LA PRÁCTICA ÉTICA EN EL MUNDO-DE-VIDA POPULAR VENEZOLANO

Jesús Alexander Flores Ramírez

Universidad Central de Venezuela, Venezuela,

jesus.floresramirez@ucv.ve

Resumen: Esta investigación nace de la experiencia como educador y la reflexión sobre la ética y sus implicaciones en el trabajo pedagógico. Comprender el sentido y el significado de las prácticas éticas se convierte en la preocupación fundamental de esta investigación. La postura y praxis ética de un docente que vive en un mundo concreto de relaciones humanas, y donde su quehacer educativo está inscrito en la asunción de los valores propios de la cultura, de la comunidad, por tanto, de su mundo-de-vida. Abordar la cuestión ética desde la deontología y la universalidad de los valores sólo nos brindaría la teorización del deber ser del perfil del profesional de la educación. Se busca conocer la praxis de los valores de un docente que diariamente comparte nuestras aulas, el autobús, las celebraciones, al cual, el otro, su alumno, su vecino, su familia y colegas le acaecen como sentido de su postura y práctica ética. En los métodos cualitativos, y más específicamente en las historias de vida, encuentro el camino para acercarme al quehacer del docente, que pertenece a la cotidianidad de la vida, a lo concreto de las relaciones persona – persona. La investigación se realizará a partir de la interpretación de la historia-de-vida de un docente, permitiéndonos involucrarnos en su mundo de vida, en sus prácticas de los valores. Esta investigación sobre las prácticas éticas de los docentes, pretende también brindar criterios para la comprensión de la realidad social-educativa actual del hecho educativo en Venezuela

Palabras Clave: ética; episteme; hermenéutica: mundo-de-vida; historia-de-vida.

1. Introducción

Hoy en día es muy común oír hablar sobre la ética; de hecho, es una preocupación que se extiende a todos los ámbitos de la vida del hombre: lo político, la educación, la profesión, lo religioso, lo económico, lo tecnológico. Los tratados de ética en la modernidad han sido una constante, ¿está la ética en crisis?, y ¿a qué llamamos la crisis de la ética? El hombre por medio de leyes, acuerdos, trata de darle solidez a un proyecto ético que nos permita vivir en una sociedad más justa. La cantidad de organizaciones que se avocan a la sensibilización de poseer una ética son cada día más numerosas. Entonces, las políticas de los estados se hacen cada vez más específicas en sus proyectos educativos para lograr un hombre ético.

La educación, que posee un valor inagotable para todas las culturas y sociedades, pareciera ser la respuesta a la crisis ética que la humanidad atraviesa. La incorporación de un eje transversal llamado valores, coloca al docente en la obligación de transmitir los valores contenidos en el programa a sus alumnos. Podríamos de alguna manera caer en el dilema que se encuentra en el Menón de Platón (1985), si la virtud se puede o no enseñar. La ética colocada como un eje transversal en el currículo educativo, parte desde el mismo principio que encontramos en la Modernidad: la ética como algo externo al hombre.

En la modernidad los discursos acerca de la ética han tenido varios enfoques, pero sus fundamentos han sido dos principalmente: el individuo y el acuerdo social. La ética se convierte en un discurso que asume al hombre como un objeto que necesita ser transformado, llenado de ética. Entonces, se parte de

la idea de que el hombre al nacer no es inherentemente ético, debe aprender a serlo. La ética se convierte en una constante construcción, en la transformación de un individuo hasta llegar a ser ético.

La ética, en los grupos humanos, tiene su significado en las prácticas de éstos. Situarnos en las prácticas nos abre en un horizonte a comprender el ethos que habita el mundo-de-vida del venezolano. El mundo-de-vida acaece en lo concreto de la cotidianidad, es allí donde podemos encontrar el significado de la ética en el mundo popular de los venezolanos. Por otro lado, la escuela y la formación en general se piensa y planifica desde los principios de la modernidad. Sólo que el mundo-de-vida popular venezolano y el mundo-de-vida moderno no se anulan, logran coexistir uno como discurso y práctica segunda y el otro como práctica primera.

Estos dos mundos de vida se encuentran y conviven en el pueblo, en este sentido, Moreno (1996a):

(...) en la Venezuela actual, en lo que se llama la sociedad venezolana (excluyendo las etnias indígenas), existen dos mundos-de-vida regidos por distintas practicas primeras: el mundo moderno y el mundo popular. El mundo-de-vida moderno está conformado por un sector muy limitado de la población, no obstante ser poco numeroso en cantidad de personas, dirige la sociedad en todas sus direcciones: política, económica, científica, educativa, etc. Paralelo a él, el mundo-de-vida popular está constituido por la gran mayoría de la población, pero no dispone de ninguno de los dispositivos para regir la sociedad; más bien está permanentemente sometido a la compulsión a integrarse a la modernidad dictada por el otro mundo y a abandonar su propia identidad. Factor principal de este proceso es la educación (p. 15)

Para acceder al mundo-de-vida, es necesario situarnos en lo cotidiano que lo constituye, entonces, las historias-de-vida son el camino metodológico más adecuado, éstas nos permiten aproximarnos a la práctica. Implicándonos en la historia-de-vida de un docente, a través de una entrevista, donde la vida misma emerge. Esta investigación se realiza a partir de la historia-de-vida de un docente. Tomando lo narrado tal como se da, con su diacronía, su lenguaje, que no responde a los cánones de la gramática, sin censurar lo que pueda y como lo exprese el entrevistado. La transcripción de la entrevista se realizó lo más fiel a ella, sin modificar o corregir el diálogo entre el investigador y el entrevistado.

La fenomenología nos ayudará a describir las prácticas que se dan en este proceso de formación, revelando, por la hermenéutica, el sentido y sitio de estas prácticas en el entramado de relaciones humanas.

En este proceso esperamos poder comprender las valoraciones y posturas frente a estas prácticas que hemos llamado éticas. Aunque se parte de un tema determinado, la ausencia de establecer una hipótesis nos ayuda a no verificar una teoría determinada, sino aproximarnos realmente al hecho social concreto de las prácticas éticas en la formación docente.

La historia-de-vida de Antonio Gómez nos acercará a la realidad del mundo-de-vida de un docente. La invitación es estar abierto a lo que la historia misma nos va ir narrando, hacer el ejercicio hermenéutico para comprender los significados y sentidos que se convierten en las marcas guías o núcleos de sentido en la historia-de-vida.

2. Ética de la Modernidad

La modernidad que erige al hombre como individuo necesita establecer contratos para poder habitar las ciudades y establecer relaciones entre las nuevas clases que empiezan a surgir. Hobbes (2003), asume al hombre como un individuo con impulsos e instintos hostiles, es lo que llama el "*homo hominis lupus*", que sólo puede estar dentro de una sociedad bajo los acuerdos de no agresión que se imponen unos a otros. Los acuerdos o contratos en la modernidad responden a una nueva visión de Estado. La moralidad deja de ser la búsqueda del bien ya sea por la razón o por la fe, es el control, la conducta regulada por medio de la norma, ya no le pertenece al hombre en sí, ésta regula al hombre bajo los conceptos de lo que entenderá por civilización y sociedad. La ética deja de tener un fundamento metafísico y pasa a tomar un carácter más pragmático. El valor es el individuo, queda de lado toda referencia absoluta de un bien superior, el hombre debe buscar su propio bien. Para Spinoza (1980), las pasiones son ideas inadecuadas y confusas, las cuales alienan y dominan al hombre. Una pasión por medio de la comprensión puede ser destruida o reprimida. Las leyes y las normas tienen razones que nos ayudan a cubrir las necesidades de las pasiones en un tiempo justo.

El imperativo categórico de Kant (2007), nos muestra una ética en el plano de la vida concreta, aquella que no se hace el problema de lo que se conoce, sino de cómo se procede. Kant, no puede concebir que se pueda pensar algo en el mundo o fuera de él que no tenga restricción. Los propósitos, las intenciones puras, las leyes están por encima de los actos y es la buena voluntad la que obra de acuerdo al deber y por el deber. El hombre es libre cuando es autónomo, entendiendo el dominio de sí como el alcance de la ley universal, el individuo que no sigue la ley es preso de la naturaleza. La ley universal y la buena voluntad hacen posible la libertad del hombre. La ética está dentro del hombre como un mandato para hacer el bien, inscrito en la acción del mismo, superando a la legalidad que es la simple adecuación de la acción a la norma. Es un movimiento la ética desde adentro hacia afuera, no desde lo externo de la ley.

El utilitarismo de la ética, en la modernidad, dirige la moral hacia el sendero de lo funcional y contingente de las necesidades, los valores ya no son pensados desde la que permanece, universal, trascendental. El utilitarismo llama ficción a la concepción de la ética tradicional, para Bertham (2005), responde a los intereses particulares de los individuos encubiertos en las especulaciones metafísicas. El lenguaje debe ser preciso, evitando los términos ambiguos tales como el deber, la justicia, las obligaciones, sofismo fundado en el principio de autoridad. Incluidos la ley natural y el contrato social. La utilidad es entendida como la propiedad de cada objeto que tiende a producir beneficios, ventajas, placer, bien y felicidad en oposición al dolor, el mal, la desdicha. Todo lo útil por ende es bueno. El utilitarismo se dirige a una visión de Estado como el garante de leyes que garanticen a las personas la máxima felicidad. Por lo cual, la comunidad posee los intereses es la suma de los intereses de los individuos que la componen. De tal modo, que el mejor sistema ético, es el democrático, permitiendo al hombre conocer sus propios intereses al despojarse de sus prejuicios y supersticiones. Stuart Mill (2007), no puede concebir una visión utilitarista a la manera de Bentham, donde legislación y moral tengan los mismos principios de utilidad. La legislación se realiza desde las consideraciones de las consecuencias y la moral individual por las motivaciones finales y predisposiciones. Las valoraciones de gobierno no se realizan sólo desde los resultados inmediatos sino de las consecuencias que pueden ser perniciosas para la sociedad. La felicidad no puede ser concebida como sólo como una dimensión placentera, también como desarrollo de las facultades humanas de inteligencia y sociabilidad. Los placeres que el hombre debe buscar son los superiores unidos al arte, la literatura, la autonomía personal, la amistad y el sentido social.

En la ética utilitarista encontramos los fundamentos de lo que posteriormente será la propuesta pragmática. Ya en el utilitarismo se acepta la idea de la utilidad racional de los medios para alcanzar un fin, la acción del hombre es su fin último. El hombre es acción. La verdad se convierte en una función del hombre, sus necesidades y deseos. Se trae de nuevo el principio de Protágoras (1985): “El hombre es la medida de todas las cosas, de las que son en cuanto son, y de las que no son en cuanto no son”. Lo bueno es aquello que es acción útil y favorece al progreso del hombre y los Estados. Sobre estos principios se han construido las teorías liberales y neoliberales, y el materialismo histórico ha convertido al hombre en acción productiva. La ética ha dejado de ser lo verdadero, de estar en la verdad, se ha convertido en un medio. A partir de este momento las propuestas dentro de la axiología responderán a una concepción de moral donde la supremacía es el individuo y su inmediatez, la ética de los valores es el intercambio que se establece entre los integrantes de la sociedad. Los valores se construyen como formas de la conducta humana, se pueden describir y categorizar, son universales, no cómo entes o sustancias, sino como códigos que se pueden intercambiar en las interacciones humanas. La valía está dada por las formas (acciones) que necesita la sociedad para progresar. Las normas, las leyes, las reglas, son el resultado de proyectos para transformar (dar otra forma) a los individuos. Esto puede aclararnos porque el griego no se pregunta quién es en la Polis, sino cuando deja de ser. Contrario a los Estados modernos que se preguntan quiénes quieren ser.

Las propuestas actuales de la ética, dentro de un mundo globalizado en crisis, se fundamentan en códigos de ética y propuestas deontológicas. El ethos no es un problema antropológico, metafísico u ontológico, es simplemente una respuesta a los perfiles profesionales y de desempeño en las sociedades productivas. Esto implica que el Estado no se preocupa por el bien común de la comunidad que reconoce a la persona como un valor en sí, sino que controla y regula toda una estructura productiva por medio de códigos. Los valores son cualidades funcionales, enmarcadas en el hecho legal. Rawls (1979), en su obra *Teoría de la Justicia*, nos habla de que una sociedad tiene condiciones de progresar cuando ésta no es envidiosa. Es decir, llegan al acuerdo de permitir que otros progresen más que ellos, siendo esta condición también para su posterior progreso. En otras palabras, es lo mismo que él llega a llamar las *exigencias mínimas* dentro de una sociedad. La justicia está fundamentada en los acuerdos entre personas racionales, libres e iguales dentro de un contexto contractual justo. Los principios al pertenecer al campo racional, son de validez universal e incondicional, haciendo posible la imparcialidad. La justicia, fundamento político de la ética, es asumida como imparcialidad, para poder enfrentar la pluralidad de intereses particulares dentro de una sociedad.

3. La ética discursiva como lucha reivindicativa

En la historia-de-vida de Antonio, encontramos esta dualidad de las dos practicaiones, una dada por el mundo-de-vida al que pertenece y otra por el mundo-de-vida que lo ha formado académicamente. Antonio es profesional y constantemente trata de hacer una reinterpretación desde su tendencia ideológica:

Entonces, bueno, aquella discusión entre los marxistas leninistas ortodoxos de los hermanos Sánchez y el evangélico libre y pentecostés Bernabé, eso era, de ahí empiezan a resultar familiares para mí en un contexto de clandestinidad, porque estamos hablando de la época de los años cincuenta y luego la primera década, los primeros años de los sesenta, ¿no? Entonces, todo eso es una cuestión ahí y en ese taller oculto en la parte de atrás de la casa de los hermanos Sánchez discutiendo, o, mejor dicho, oyendo discutir a estos señores sobre la existencia de Dios, la hermenéutica, interpretación de las escrituras y de vez en cuando ellos me dejaban soltar algún folletico, alguna cosa, algún pasquino, algún librito rojo, etc. (Líneas 1075 – 1084)

Desde lo académico hace énfasis en el dato, la información descriptiva de los hechos, de su historia. Antonio releerá su vida como un acto constante de reivindicaciones; pero, por otra parte, la práctica del mundo-de-vida popular es la que regirá el significado y sentido de la historia.

La reivindicación social como interpretación y postura ética asume al hombre desde un valor que no posee, del cual ha sido despojado. En la historia-de-vida podemos ver como el discurso ideológico se centra en la lucha de contrarios “*cada vez que se presentaba la oportunidad hacíamos lucha para que eso se diera...*” (Líneas 892 – 893) La vida social es vista como una lucha de contrarios que es constante en la historia del hombre y las sociedades. Una lucha entre el que tiene el poder y el que padece las injusticias de un grupo minoritario. En el materialismo histórico esta dialéctica de lucha se da entre las clases; y la historia del hombre es entendida como esta tensión entre los ricos y los pobres. La concepción que se tiene de pueblo es sinónimo de pobreza, de carencias, de marginación:

... trabajaba en el Atanasio Girardot con los alumnos de humanidades y algunos de ciencias, pero más que todo con humanidades, eh... y la cuestión de trabajar con humanidades y con estos alumnos, vamos a llamarlos así desahuciados de matemática, quizás era por la conciencia social que yo tenía de... bueno, de atender a los pobres y los desamparados; en ese sentido de que esos eran los estudiantes que más ayuda necesitaban... (Líneas 267 – 272)

El pueblo es asumido como vulnerable, pasivo, víctima de sus circunstancias económicas. Por lo tanto, la ética parte del compromiso con el Proyecto Revolucionario, no realmente con la gente, el pueblo es el colectivo que vive injusticia, alienación. El hombre, en esta visión, no es protagonista de su vida, ni de su historia. El combate social es el camino a la reivindicación del pueblo.

Como toda teoría fundamentada en la Modernidad, la ética es concebida como acción, por esta razón la reivindicación se logra por medio de las acciones públicas, externas, es la pugna de lo público. Es así como el historiador va describiendo una serie de acciones reivindicativas, que no requieren una reflexión sobre la cultura; la ideología ya va diciendo que es lo malo y lo bueno.

Es interesante como en la historia la ideología de izquierda es parte de la formación de algunos docentes de la época. El historiador, desde la visión de izquierda, va releyendo su vida como esta lucha social.

En la ética de la reivindicación de la izquierda no hay opción por el otro, sino por el mismo proyecto modernizador, el hombre no cuenta:

Cuando se piensa –y proyecta– desde la episteme moderna, sea que se piense la conservación del sistema, sea que se piense la revolución, no hay alternativa: el pueblo siempre sale perdiendo; permanece y se refuerza la dominación. En último término, después de quitarle todos los ropajes y oropeles, lo que se piensa es la conversión de la modernidad (Moreno, 2000, p. 543)

La modernidad, como ya se ha desarrollado anteriormente en este trabajo, es el proyecto del individuo, la ética es contractualismo e individuación. La izquierda no es distinta a la modernidad, es otra manera del proyecto moderno.

4. La ética de la relación

La opción ética que está apalabrada en la historia-de-vida está en la vida misma. Se vive el ethos, es pura práctica. Antonio se vive ethos, no está fuera de él, es su praxis primera. Moreno (1996b), nos sitúa en este término de la práctica:

La práctica original es el vivir mismo. Vivir en concreto, en los hechos es ejercer la vida, ejercitarla. El ejercicio de vivir, como puro ejercicio, sin representación consciente del mismo, previo pues, a toda consciencia, es la práctica dominante en la que se inscriben todas las prácticas. Para subrayar su dinamicidad, la llamaré práctica. Ahora bien, la vida no es un acontecimiento puramente individual, aislado en la particularidad de cada individuo que vive. La vida se vive, y por tanto se practica, de un modo social e históricamente determinado. Se nace a la vida, a iniciar su práctica, en una totalidad social ya estructurada en la comunidad que recibe al viviente. Se nace en un mundo humano en el que se ejerce un modo propio de vivir. Este mundo humano es, por tanto, un mundo-de-vida (p. 11)

Es el mundo-de-vida de Antonio que nos habla, “*Cosa que habitualmente no hago, pero me lo han solicitado tanto, que bueno que me he visto en la imperiosa obligación moral y ética de complacerlo.*” (Líneas 4 – 6). El compromiso surge de la cercanía que en la cotidianidad se vive con la cohistoriadora. Él, por lo general, no habla de su vida, lo está haciendo porque hay una relación previa, independiente de lo que luego pueda contar o no de su vida. La práctica es la opción ética que Antonio hace de forma no consciente. Por eso, a pesar de su formación académica de izquierda sus problemas se van resolviendo por otro camino que no es el de la modernidad:

Entonces, eh... eh... ahora recuerdo no sé si era con el cargo de ministra o algo en el Ministerio, un cargo pesado, estaba la profesora Estela Nieves de Stevez; Estela Nieves de Stevez y una profesora de mis abogadas eran profesoras en el Pedagógico de Caracas, y esa relación entre estas dos profesoras del Pedagógico, mi abogada y Estela de Stevez, me permitió una entrevista con la profesora Estela de Stevez, que era la esposa del profesor Stevez, que era profesor del Departamento de Matemáticas, donde yo estudiaba, y por supuesto eso permitía que el esposo tuviera una idea de quién era el profesor al que estaban juzgando. De tal manera que cuando yo logro por fin hablar con la profesora Estela de Stevez, ella me ve y me dice: “¿Pero eres tú el diablo?, ¿éste del que están hablando?, ¿tú eres un muchacho?, ¿cómo es esto? - Bueno profesora yo soy Antonio Gómez - Pero, tú no eres la persona que me han pintado, etc (Líneas 394 – 407)

Los lazos de amistad, de filiación entre las personas que rodean a Antonio, tienen un sentido fundamental más allá de los proyectos ideológicos. Son estos vínculos los que ayudan a resolver la situación, a pesar de las distintas opciones políticas-partidistas. En esta práctica de vida la opción es el otro. No el otro como individuo, sino el otro como relación, Moreno (2000): “la relación como matriz epistémica, única, a mi entender, desde la que se puede conocer al otro realmente como otro y no como individuo diferente pero no dis-tinto” (p. 47). Aunque hace un esfuerzo de llevar un orden cronológico, la vivencia de la relación le marca otra temporalidad: “*Estoy haciendo muchos saltos en los años, pero más o menos eso da*” (Líneas 1084 – 1085). La relación no puede ser pensada de forma cuantitativa. La distinción del otro surge en la relación, el otro no es un distinto es una opción. Es así que Antonio va narrando relación, las instituciones, los lugares acaecen relación.

Moreno, ha encontrado que el hombre popular venezolano una ontología que no está fundada en el *ser* sino en la *relación*:

El hombre del pueblo no es un ser-en-el-mundo, sino una relación-viviente, que existe, en tal caso. No es subjetividad, ni racionalidad, ni individuo, sino relación. En la relación han de desconstruirse y construirse –no re-construir-se-la subjetividad, la racionalidad y la singularidad, si es que no hay más remedio que seguir hablando en la única lengua que tenemos (Moreno, 2000, p. 523)

El hombre popular se vive como relación y esto aparece en la historia-de-vida de Antonio constantemente. La práctica de la relación va marcando el rumbo de cómo se organiza la comunidad, la sociedad, las instituciones educativas. Lo ético y lo educativo es posible en la relación:

Entonces yo me fui, y él se lo comentó, esa persona, no recuerdo ahorita, a Lizandro Sánchez, sobrino de los hermanos Sánchez, y quien era mi padrino de confirmación. Entonces Lizandro me llamó la atención, era... – pero era tú no puedes estar metido en eso, y tal, eso no te conviene, sí. Total que eso yo no lo continúe transitando... (Líneas 1246 – 1250)

En el relato la relación no puede ser abstraída por el que vive la relación, el hombre popular la vive, no la teoriza. La relación se vive en lo concreto de la vida, es pura práctica, se viven como vínculos de amor, odio, alegría, tristeza, encuentro o alejamiento con los otros. La relación, que es vivida afectivamente también, no tiene modos verbales, es relación acaecida. El hombre cuando simboliza la relación afectiva la hace consciente, y se puede comunicar de forma verbal; “La palabra no es sólo signo o símbolo conceptual para la comunicación, sino relación-afecto-simbolizada en la que cada ser humano es-con-los-demás” (Moreno, 2000, p. 539).

La ética, vivida como relación es posible dentro del proyecto del mundo-de-vida del hombre. Se convierte la ética en una tarea posible desde la episteme. Es la ética entonces, la práctica total y primera del hombre. Es la relación una práctica que da sentido al resto de las prácticas del hombre venezolano. En el hombre popular venezolano, la práctica primera acaece en la práctica relación hijo – madre:

...según mi difunta madre, madre, que Dios la tenga en la gloria, María Celestina Coronel Romero, una negra, una campesina negra oriunda de Canuabo, en el estado Carabobo de donde ella se vino hacia la ciudad, caminando según nos decía siempre... (Líneas 901 – 904)

La madre aparece como la primera marca guía en la práctica del hombre popular. El hombre se vive en la relación como hijo. Desde esta práctica primera conoce el mundo por la madre, la madre es la que le va dando información de la familia, de la historia familiar. El padre aparecerá después, ocupando su puesto de proveedor. La relación con los hermanos, será de hijos de la madre, ella es el vínculo afectivo entre ellos, por tanto, el hombre popular al vivirse hijo, es por la madre que se relaciona con los otros hermanos.

El hombre, dice Moreno (2000): “Mientras vive, la relación estará abierta a infinitas posibilidades, a una amplia multiplicidad de proyectos. Los distintos modos de acaecer-relación es lo que podemos llamar las relaciones: filiación, pareja, fraternidad, dominación, libertad.” (p. 534) Es en estos modos de acaecer-relación, que el proyecto ético es opción en el hombre popular venezolano. En la historia-de-vida de Antonio, son claros estos modos de acaecer-relación, ya sea con la familia, los alumnos, los colegas, indistintamente del nombre que le demos, es la relación acaecida.

Para comprender la ética de la relación, es necesario entender cuál es el proyecto de la episteme popular del venezolano, adentrarse en los significados en el mundo-.de-vida del venezolano:

De la vivencia consciente de ser-relación-humana, emana un proyecto de vivir relacionamente en la totalidad de la existencia práxica y por lo mismo también en la praxis científica. Implica vivir la relación en todas sus posibilidades comunicativo-comunitarias. Este proyecto en sí es un imperativo ético (Moreno, 2000, p. 544)

El pensamiento emerge en una ética, una práctica primera que nos permite conocer y pensar el mundo de una determinada manera. Lo ético es en la práctica relación una respuesta al otro, una respuesta que no podemos esquivar, es imperativa en nuestra episteme. Entonces, podemos decir que todo conocimiento primero es ético, y desde ahí se opta. Es la ética opción por el otro, opción inevitable del acaecer-relación.

La historia de Antonio Gómez, nos ha ayudado a acercarnos a la praxis de la ética de un docente. La ética de un docente, proveniente del mundo-de-vida popular venezolano, es la *ethos* que acaece-relación. La modernidad presente en la formación, le proveerá un discurso propio del proyecto individuo, pero su práctica será la relación. El alumno, no es el objeto a educar, es la opción-otro. El éxito del hecho educativo no estará en los contenidos del programa, sino en el éxito de ser fiel al proyecto de la episteme popular: el proyecto que se práctica relación. La formación académica exigirá las competencias cognitivas y conceptuales pertinentes, pero la opción ética estará fundada en el mundo-de-vida del docente venezolano.

Conclusiones

La formación académica proveniente del mundo moderno, nos sitúa en una ética propia de la ciencia cuantitativa, una ética de la explicación, tal cual, hacen las ciencias naturales, explicar el fenómeno, el dato. Es la ética de la modernidad es la ética del individuo, de lo externo; en ella podemos encontrar regulaciones (acuerdos) pero no opciones por el hombre.

En la ética de la modernidad, es claro el proyecto: el individuo. Por tanto, es desde aquí que se puede entender la ética en la modernidad como emancipación, reivindicación, el individuo se encuentra en una estructura de poder que lo oprime, no lo deja ser. Es aquí, donde tanto derechas como izquierdas tienen un discurso de la liberación ante la dominación. La libertad es una condición externa, se le otorga al individuo. Por esta razón, en la izquierda la libertad no puede ser otra cosa que visto desde lo externo del hombre: lo económico, lo productivo; no tiene que ver con su vida en otros aspectos. La ética se convierte en lucha social, sobre los que imponen, aunque termine imponiéndose el poder de los que han emancipados a algunos.

La ética de la relación, pertenece a otro mundo-de-vida distinto al moderno, aunque el pueblo se encuentre en la práctica de estos dos mundos. El mundo-de-vida popular es acaecer-relación, como lo señala y lo ha mostrado Moreno en sus investigaciones. Por tanto, la ética es la opción de esa práctica primera que es la relación. La ética es opción y es praxis, es respuesta al llamado del otro, distinto a la solidaridad entre los individuos, el otro es opción libre, su sentido está en la relación-otro. El hombre popular venezolano se vive relación.

La práctica educativa del docente venezolano, no puede ser distinta a su práctica primera: la relación; aunque su discurso esté inserto en el mundo de vida moderno. La educación es un proceso que es posible en el acaecer-relación. Al referirnos a esto, no se puede entender como simple afectividad, que no presta atención a los programas y contenidos de la escuela. Este es el éxito de las comunidades donde es posible vivir la relación, lo educativo no es una parcela de la escuela, o el muchacho una posesión. El compromiso no responde a un imperativo de la norma, sino es la opción por el otro. Lo ético es, entonces, la práctica primera de la relación.

Al llegar aquí, podemos entender que el código ético de los docentes pertenece al proyecto de la modernidad de transformar, de corregir lo malo que hay en la naturaleza del hombre, hacerlo lo que no es. En cambio, en la episteme popular la ética es la concreción de lo que se es relación. Partir de este punto, implica ubicar la llamada crisis ética de nuestra época, en que no están fallando los valores universales propuesto al hombre, sino que ha entrado en crisis es el modo o proyectos de vivirse relación del hombre popular venezolano.

Referencias

- Bentham, J. (2008). *Los principios de la moral y la legislación*. Buenos Aires: Editorial Claridad.
- Hobbes, T. (2003). *Leviatán*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Kant, E. (2007). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Puerto Rico: Ediciones Pedro M. Rosario Barbosa.
- Moreno, A. (1996a). Los educadores populares y la educación en valores. *Hetereotopia* 2. pp. 8 – 25.
- Moreno, A. (1996b). Vida – investigación: los avateres de un camino. *Hetereotopia* 1. pp. 8 – 23.
- Moreno, A. (2000). *El Aro y la Trama episteme, modernidad y pueblo*. Caracas: Centro de Investigaciones Populares.
- Platón (1985). *Diálogos*. Madrid: Gredos.
- Protágoras y Gorgias (1985). *Fragmentos y testimonios*. Barcelona: Ediciones Orbis.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia*. México: FCE.
- Spinoza, B. (1980). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid: Ediciones Orbis.
- Stuart Mill, J. (2007). *El utilitarismo*. Madrid: Alianza Editorial.

ETHICS IN THE POPULAR VENEZUELAN WORLD-OF-LIFE

ABSTRACT: This research stems from personal experience through reflection on the ethics and implications for pedagogical work. Identify, know and understand the meaning and significance of ethical practices in teacher training, become the main concern of this research. Posture and ethical practice of a teacher who lives in a concrete world of human relations, and where his educational work is inscribed on the assumption of the values of culture, community, therefore their world of life. Addressing the ethical question from ethics and universality of values would give us only theorizing must be of professional education profile. It seeks to understand the practice of the values of a teacher who daily share our classrooms, bus, celebrations, which, the other, his student, his neighbor, his family and colleagues befall him as sense of posture and ethical practice. In qualitative methods, and more specifically in the life stories, I find the way to approach the task of the teacher, who belongs to the everyday life, the concreteness of the person relationships - person. Research will be conducted from the interpretation of history-of-life of a teacher, allowing us to engage in their world of life, in their practice of values. This research on the ethical practices of teachers, also aims to provide criteria for understanding social reality - current education in the educational process in Venezuela.

Keywords: ethics; episteme; Hermeneutics: world-of-life; life-story.

FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN. RELEVANCIA DE LA DIMENSIÓN EDUCATIVA EN EL ENCUENTRO CON EL FILOSOFAR

Adrián Torres Marcano

Universidad Bolivariana de Venezuela (UBV), Venezuela,

atorresmarcano@yahoo.es

Resumen: El presente trabajo, tiene como objetivo, destacar la estrecha relación entre filosofía y educación, considerando la relevancia formativa de la enseñanza de la filosofía en la educación media. Destacándose, el aporte en la formación de ciudadanos críticos, transformadores de la realidad, subjetiva y social desde el encuentro con el filosofar.

Palabras Clave: Filosofía; Educación; Enseñanza de la Filosofía; Filosofar; Pedagogía Crítica.

1. Introducción

El asunto de la enseñanza de la filosofía, presenta en la actualidad una situación dramática a nivel mundial. La tendencia creciente a la mayor especialización instrumental, enfocada en las exigencias productivista de la sociedad capitalista, hacen de los problemas fundamentales de la filosofía asuntos triviales y arcaicos, lo cual expresa, una concepción de la vida encerrada en los parámetros de la lógica de las relaciones mercantiles.

En la *Segunda Declaración Filosofía e Independencia en América Latina y el Caribe* (AA.VV, 2015), se denuncia lo anterior, enfatizando cómo en las últimas décadas, esta crisis, se ha manifestado en la marginación de las humanidades, evidenciándose una progresiva eliminación de la filosofía en la educación. Destacando el papel que organismos internacionales, como la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico), que ha propiciado en sus programas educativos la prioridad de lo tecnológico y lo mercantil en la Unión Europea, América del Norte y América Latina. Generando un arrinconamiento institucional de las humanidades y la filosofía, en la educación, privando de esta manera a individuos y comunidades de recursos teóricos para la comprensión crítica de la realidad que se vive, que permita proponer soluciones de justicia a los problemas que afectan a la humanidad, tales como, la explotación irracional de los recursos naturales y humanos; la amenaza latente de la clonación de seres humanos; el uso alienante de las comunicaciones y tecnologías de la información, etcétera.

Lo anterior, coloca en el centro de la reflexión pedagógica el valor ético-político de la enseñanza de la filosofía tanto en la educación formal como informal. El asunto de la formación humana para la vida, en momentos en que es indispensable, resistir toda forma de imposición del orden económico, político y religioso. Como afirman Waksman y Kohan (2005):

Resistimos la unidimensionalidad de la globalización, la omnipotencia del mercado, porque imponen una lógica que avasalla nuestra autonomía, porque pretenden decidir por nosotros, en nosotros, para nosotros. Resistimos esa lógica porque nos vuelve menos humanos, limita nuestra práctica y nuestro pensar, restringe nuestra libertad de pensar y ser lo que queremos ser (p. 78).

En este contexto, la enseñanza de la filosofía, tiene la tarea práctica de la producción y desciframiento de sentidos, posibilitando la comprensión espacio-temporal que impulse la conciencia crítica de la

realidad de educadores y educando. Haciendo patente la inquietud de Kant, respecto a ¿enseñar filosofía o aprender a filosofar? De allí, que Valera-Villegas (2008), sostenga, la importancia de asumir la enseñanza más allá de un conjunto de métodos para dar instrucción, y de la perspectiva de instrucción o adoctrinamiento a través de principios o preceptos. De esta forma, agrega, Valera-Villegas (Ibídem):

La enseñanza, por tanto, está indefectiblemente ligada a una experiencia propia, particular e incluso, a veces, íntima, que se genera intersubjetivamente; esto es, la enseñanza se posibilita y propicia desde el ser-en-el-mundo y desde el ser con otros y es propia de sujetos inconclusos; en tanto seres-ahí, seres con experiencia vivida y por vivir, situados, históricos y seres con otros. Esos sujetos inconclusos, en el sentido de Sartre, son seres proyectos y no seres-ahí, de acuerdo con Heidegger, sino seres que están siendo junto a otros (p. 11).

De modo que, se destaca a la enseñanza como espacio suscitador y problematizador de la cotidianidad. Tomando distancia de la concepción de la enseñanza, que Paulo Freire, en la *Pedagogía del Oprimido*, denomina educación bancaria, en la que se hace de la actividad educativa un acto de depositar y transferir valores y conocimientos en los educandos. En donde el educador se considera el único sujeto del proceso educativo. Castrando de esta manera, la creatividad de los educandos y generando sujetos memorísticos y sumisos. Por el contrario, desde una concepción crítica de la filosofía y de la educación, se enseña filosofía, filosofando, es decir, promoviendo el carácter de actividad que tiene la reflexión filosófica, en tanto filosofar. Lo cual, implica no sólo el interrogar la realidad sino cuestionar sus propias ideas y fundamentos, ya que la filosofía, no escapa a la crítica filosófica.

Esta perspectiva, aporta herramientas en el ámbito educativo, en especial a la que refiere a la enseñanza de la filosofía a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en el marco de la formación de ciudadanía, en la que se destaque la participación crecientemente decisoria, como parte sustantiva, convirtiéndolos en sujetos de derecho y reconociendo su derecho al filosofar y al mismo tiempo, reconociendo su valor como sector flexible y abierto a los cambios, expresión clave de la sociedad y la cultura, con potencialidades y derechos para intervenir protagónicamente en su presente, construir democrática y participativamente su calidad de vida y aportar al desarrollo colectivo, que impulsa el potencial transformador y creativo de los jóvenes, reconociendo al "otro" en la trama de las relaciones a partir de la creación de condiciones para el ejercicio del pensar crítico de su cotidianidad y los problemas que en ella se inscriben, desde la óptica de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

2. Método

La perspectiva de fundamentación pedagógica que suscribe, este trabajo, se enmarca en el enfoque dialéctico-crítico; rescatando los aportes de la educación liberadora, de Paulo Freire (2008), articulado a los criterios teóricos de la filosofía de la praxis y la teoría crítica. Estas perspectivas están centradas en la actividad transformadora del sujeto en su articulación social para la producción de nuevas formas de relaciones sociales, políticas, económicas y culturales en el marco de la emancipación subjetiva y colectiva ante la crisis de la sociedad capitalista. En esta perspectiva, se delinean diversas dimensiones de análisis de la realidad que interesan en la presente reflexión, tales como:

Dimensión ontológica: La realidad es entendida como unidad en la diversidad, según Kosik (1967), como *realidad concreta*, "unidad de lo múltiple dando como presupuesto el concepto dialéctico de la

unidad, de la multiplicidad y de su recíproca relación” (pp. 25-77) en continuo proceso de transformación mediada por la actividad humana, en tanto práctica creativa de producción social.

Dimensión histórico-social: Destaca el carácter histórico de lo social y de sus categorías de análisis mediante el uso del concepto de proceso, que denota el resultado siempre provisional, diacrónico, transitorio del movimiento dialéctico de la realidad. Al respecto señala Kosik (Ob. cit), que la historia no está racionalmente predeterminada sino que se hace racional, es decir, la razón solo se crea en la historia. En la historia, los hombres y mujeres se despliegan a sí mismos y este despliegue histórico, equivale a la creación del hombre, la mujer y de la humanidad. A juicio de Zemelman (2005), el carácter histórico de la realidad humana y su actividad en la realización de la historia presupone concebir la historicidad. La comprensión de la historicidad genera condiciones de concientización y sensibilización ético-política en el marco de relaciones socio-históricas en la que se encuentran los sujetos.

Dimensión Ético-Política: Se inscribe en el contexto del ejercicio de la crítica para la construcción colectiva de la libertad y la felicidad social. Identifica fin particular y libertad colectiva con felicidad social. Con ello muestra la relación dialéctica entre proyectos individuales y colectivos, comprendiendo la existencia de diferencias como parte de la complejidad productiva de las relaciones humanas. Permite la apropiación y construcción de sentido en el contexto de la tensión entre necesidad y libertad. Los sujetos son capaces de cambiar el marco de la necesidad mediante la acción consciente y luchar por ser libre, aspecto que nos afirma nuestra humanidad y capacidad transformadora para emanciparnos. De igual forma, considera la afirmación particular y colectiva en procura de la libertad social en tanto liberación de la obediencia ciega a la superstición, el dogmatismo, el sentido común y la autoridad despótica (teológica, tecnocrática, burocrática y economicista).

En cuanto al método, la presente investigación, dada sus características es de tipo documental y bibliográfico. En el que las referencias teóricas-metodológicas, con sustento epistémico y pedagógico, provienen de la utilización de documentos, orientando el proceso de análisis de las fuentes documentales, mediante la presentación resumida del aparato crítico, el uso del resumen analítico y el análisis crítico de los referentes teóricos de los textos consultados.

3. Resultados y discusión

¿A qué nos referimos cuando hablamos de filosofía? Al hacer una revisión de las diferentes perspectivas de comprensión de la realidad, se expone el esfuerzo humano que transita nuestra historicidad, que desde la diversidad de posturas tienen en común el deseo de conocer, la búsqueda de verdades a través de la crítica de las creencias y certezas científicas que han sustentado el conocimiento de todo cuanto nos rodea o pensamos en determinados momentos. Al ser la filosofía una búsqueda desde lo humano se encuentra atravesada por las circunstancias que expresan la experiencia de la vida humana. De esta forma, la filosofía trata de contestar a las interrogantes que hombres y mujeres se hacen frente a las dificultades que se les plantean, está anclada a la vivencia humana, expresadas en inquietudes, necesidades y posibilidades de realización humana. La filosofía expresa una diversidad de filosofías que comparten la actitud filosófica en el filosofar.

La diversidad de expresiones que convergen en la actitud filosófica, se caracteriza por su permanente invitación a la reflexión crítica tanto de la filosofía como de toda la realidad, sin presuponer una imposición de visiones de mundo, por el contrario, se persigue generar condiciones que posibilite un

pensamiento autónomo y comprometido con la afirmación de sentidos, de existencias emancipadas desde la asunción del dialogo intersubjetivo, la duda respecto a los regímenes de verdad y la interrogación problematizadora como forma de obrar singular en su capacidad de encuentro que formen espacios comunes. Al respecto, Horkheimer (1974), sostiene que:

La verdadera función social de la filosofía reside en la crítica de lo establecido (...). La meta principal de esa crítica es impedir que los hombres se abandonen a aquellas ideas y formas de conducta que la sociedad en su organización les dicta. Los hombres deben aprender a discernir la relación entre sus acciones individuales y aquello que se logra con ellas, entre sus exigencias particulares y la vida general de la sociedad, entre sus proyectos diarios y las grandes ideas reconocidas por ellos. La filosofía descubre la contradicción en la que están envueltos los hombres en cuanto, a su vida cotidiana, están obligados a aferrarse a ideas y conceptos aislados (pp. 282-283).

Desde esta perspectiva, el ejercicio de la filosofía otorga un valor ético-político a la crítica de la realidad, instalada desde el horizonte histórico y social de quién ejerce la práctica filosófica. De allí, la potencia de la filosofía como filosofar; reflexión y acción de hombres y mujeres en su despliegue crítico transformador; subjetivo y social. Esta concepción asume a la filosofía como instrumento de transformación del mundo, en forma de una filosofía de la praxis, lo cual significa que es una filosofía comprometida con la vida. Dentro de este marco, Rodríguez (2015), afirma que toda filosofía de la praxis es:

Una filosofía que no hace distinción entre teoría y práctica y está siempre empeñada en la construcción de nuevas concepciones de mundo. Este tipo de filosofía sería capaz de formar verdaderos ciudadanos. En ella el filosofar consiste en transformar la realidad y para eso es fundamental el desarrollo de la llamada conciencia crítica. (...) el filosofar se define por poseer un espíritu crítico o por la capacidad crítica. Se trata de una crítica orientada no solo a la realidad que nos rodea, sino, principalmente sobre nosotros mismos, una autocrítica, una crítica de la propia visión de mundo. En esta perspectiva, la filosofía es pensada como un instrumento de transformación del mundo, a partir de la autocrítica establece una dimensión ética para actividad filosófica (pp. 107-108).

De esta manera, la actividad filosofía es una forma de compromiso con el mundo. Que trasciende los intereses particulares, haciendo suyo el compromiso de hacer y de tener mundo. Por eso, como sostiene Garcés (2015) su cometido final, recordando a Marx, es transformarlo, no con recetas o modelos, sino entrando en conflicto con las formas de vida existentes desde la realización concreta de otras formas de pensar y de vivir.

En la filosofía occidental, desde la filosofía antigua, se destaca la relación de reciprocidad entre filosofía y educación, expresada en la preocupación por la convivencia en la Ciudad (polis). La ciudad se convierte en la condición para la recreación de la filosofía y la educación, orientada a la formación del ciudadano en la polis. De este modo, la ciudad, que es la vida política, el bien común es la consecuencia de la conducción pedagógica.

En la concepción tradicional de la filosofía de la educación, la problemática de la enseñanza se concibe como un ejercicio especulativo de reflexiones teóricas sobre los fines y objetivos de la educación, de un tipo de especialista; el filósofo o la filósofa. Lo que se pretende, por el contrario, es evidenciar la

vinculación y el diálogo entre ambos campos de conocimiento sin que ninguno pierda su autonomía, su lenguaje, sus objetivos específicos o su marco conceptual. Por ello, en este trabajo, no se examina a la filosofía bajo la temática de la educación como una disciplina más dentro de sus saberes. Asimismo, tampoco se considera que la educación solo se entienda desde nociones filosóficas, las cuales únicamente serían capaces de otorgarle su verdadero sentido y fundamento. Tanto la filosofía como la educación se recrean en la problematicidad de la formación humana, punto que las vincula, permitiendo establecer encuentros dialécticos entre ambos ámbitos, donde la articulación teoría y práctica se expresa en los problemas pedagógicos. “Si la filosofía puede fecundar la educación, eso dependerá del afrontar cuestiones urgentes y concretas de la educación y no una pretenciosa orientación teórica de la educación” (Gadotti, 1995, p. 38).

Asimismo, es pertinente destacar que, así como en la relación entre filosofía y educación se recrea un espacio dialógico de formación de sentidos humanos, también puede ser un eje para la instrumentalización. Esta estrecha relación se instrumentaliza al perder el horizonte de la ciudad, como espacio de participación de los ciudadanos y de producción de lo común, al dirigirse al intercambio comercial mercantilista, o al exacerbar la identidad religiosa, cultural, ideológica, científica; todo esto al margen del bienestar ciudadano. La consecuencia es una relación filosofía y pedagogía para la mercantilización sin intención social; de igual forma, el fanatismo religioso, ideológico, el positivismo y la tecnoburocracia.

La exacerbación de la racionalidad instrumental en la educación, anula el pensamiento autónomo y el espíritu crítico, garantiza la total adaptación al mundo sin problematizarlo. Por lo que se domestica al educando. Perpetuando una determinada relación de poder. Se usa la educación como herramienta de control y de dominio.

Desde el enfoque de la educación liberadora, la relación filosofía y educación, es delineada desde la perspectiva freiriana de Gadotti, como una filosofía crítica de la educación, intención de articulación dialéctica de la filosofía con la educación. Por lo que la filosofía debe sin cesar, colocarse a la escucha de la educación, ajustar interrogativamente el diálogo con ella, ya que filosofar no es tarea exclusiva del filósofo o la filósofa; hombres, mujeres, niños, niñas, adolescentes y jóvenes, tienen derecho a la apropiación del filosofar, allí radica parte de la tarea del educador comprometido ética y políticamente, generar condiciones de apropiación de la actividad filosófica, en la escuela y en todos los ámbitos de la sociedad. “Reconociendo en el acto filosófico como resultado, producto y factor de enraizamiento histórico, colocando la función esencial del acto educativo, que es la formación de la conciencia crítica, la lectura histórica de la realidad. Las circunstancias pueden cambiar, lo que interesa es la manera de interrogar” (Gadotti, Ídem).

En esta perspectiva de la educación, la filosofía aporta en la formación integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, promoviendo el desarrollo de la lectura crítica de la realidad; impulsando la comunicación, el dialogo en el encuentro con los otros y favoreciendo la creatividad transformadora del educando. Asimismo, ofrece el interés por la interrogación y la duda como formas de expresión de la actitud filosófica, lo cual permite asumir la problematización de la realidad en relación con situaciones cotidianas de nuestro tiempo, inquietantes a cada sujeto, tales como la violencia (política, social); acoso escolar, formas de dogmatismo religioso, ideológico y político, violación de los derechos humanos, orientación sexual, problemas ambientales, identidad latinoamericana, pobreza, subdesarrollo, globalización, interculturalidad, valor de la democracia y la formación ciudadana, etc.

De tal forma, que la formación filosófica para el filosofar se convierte en un campo de trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, que puede articular la filosofía con los demás saberes ofrecidos por la escuela. La filosofía, como sugiere Gadotti (2000), puede servir para el análisis reflexivo de la situación de nuestros educandos y educadores, sobre todo de nuestra realidad. Sin embargo, para ello, es preciso que la filosofía sea inquieta e inquietadora, que abandone la tradición de perderse en lo impersonal, en lo abstracto en sí, para escuchar y percibir el trabajo por medio del cual hombres y mujeres se construyen a sí mismos y construyen la sociedad y el porvenir.

El horizonte del despliegue de una formación filosófica involucra el examen crítico de la identificación de supuestos, creencias, prejuicios e ideas previas de los que parten las interpretaciones que pueda elaborar el educando. De igual forma, el reconocimiento de los contextos históricos y sociales específicos a partir del cual se reflexiona y se actúa para promover la apertura a nuevas perspectivas y alternativas. Por lo que se promueve el examen reflexivo de distintos puntos de vista y la elaboración de un punto de vista personal que se exprese en la vida concreta del educando, procurándose un sentido de la educación que al problematizar la realidad, al generar condiciones para que se recree el pensar crítico, esté orientado a la formación integral de niños, niñas y jóvenes en sus contextos, en su historia, en sus relaciones con la naturaleza y con los otros.

Asumir, la enseñanza de la filosofía desde la perspectiva de la educación liberadora, de una pedagogía de la filosofía situada en la praxis y contextualizada desde el ámbito histórico latinoamericano, delinea criterios que permiten pensar en un enfoque crítico y problematizado de la realidad subjetiva y social, articulado a la formación para la emancipación que no se agota en la enseñanza filosófica que se orienta a enseñar a elaborar argumentos lógicos, sino que por el contrario, involucra un compromiso ético-político de la problematización en la enseñanza del filosofar como asunción subjetiva comprometida con procesos de transformación social. En el que se hace de la enseñanza de la filosofía una necesidad para la formación humana de adolescentes y jóvenes, destacando la importancia de la articulación teórico-práctica en la experiencia del filosofar, como práctica educativa a partir de la relación educador y educando.

De esta forma, la educación filosófica se asume como un proceso de formación en libertad que se identifica con responsabilidad. No es recepción de órdenes o una mecánica de ejecución de consignas. Implica una consciente realización de directivas sugeridas, las cuales actúan como guía teórica-metodológica, con el fin de que el estudiante adquiera conciencia de lo que recibe del exterior y lo transforma en su actividad (Zuleta, 2006, p.160). Por lo que el educador orienta la adquisición de una concepción del mundo superior que afirme la capacidad de creación intelectual y práctica en la formación, en el que lo razonable, lo sensible y la cotidianidad se relacionan y a partir de allí se revisa el marco de certezas, tanto científicas como las del sentido común, atendiendo a las problemáticas planteadas por los y las estudiantes desde su cotidianidad y experiencias de vida con el propósito de promover la comprensión y la re-significación desde la revisión crítica. En este sentido, la participación activa del estudiante en la formación tiene sentido en tanto la formación está ligada a la vida. Estableciendo una relación dialéctica entre educando-mundo, naturaleza-sociedad. Con lo cual, se afirma el poder creativo de los educadores y educandos, es decir, obtener una conciencia crítica del mundo en el que se incorporen en la actividad filosófica, elementos históricos, éticos y estéticos (Torres y Silva, 2015, p. 625).

De modo que, el papel del docente es asumido como una guía amistosa en el proceso educativo. Se toma distancia de las perspectivas autoritarias de la educación que trasladan la relación padres-hijos/as a

los espacios educativos. Dicho traslado, promueve un proceso de castración y dependencia de los educandos al educador que niega su potencia subjetiva tanto intelectual como creativa.

En este sentido, la filosofía, expresa un esfuerzo de formación, es potencia del pensar, que posibilita e impulsa la afirmación existencial individual y colectiva. Aspecto que resalta su valor pedagógico de la filosofía, entendida como ejercicio y acción del pensamiento que se expresa, en mayor capacidad de actuación en la vida social y política. Lo cual, evidencia la relación ético-político del quehacer filosófico, como un hecho que trasciende toda visión atomizada de la filosofía, como práctica de hombres y mujeres en soledad, práctica académica de ciertas élites y ejercidas desde una visión adultocéntricas² sino que la coloca en un horizonte posible de realización conjunta en el que confluyen diversas subjetividades desde la praxis social emancipadora.

4. Conclusiones

La filosofía como formación del pensar problematizado y la educación asumida como proceso de concientización del educador y educando, insertados en un marco histórico, posibilita un espacio de articulación, en cuyo camino y horizonte está la formación humana, formación que afirme la condición de nuestra humanidad, es decir, libertad y emancipación, en tanto proyecto de transformación ético-político. Lorieri (2015), afirma que si la educación es una necesidad obvia, obvia se hace la necesidad de la filosofía. Ambas se interrogan por el ser humano a ser formado y esto depende de una concepción antropológica, de una concepción de sociedad y de su tiempo; de su situación histórica. Sin esta interpretación no hay educación, sin filosofía no hay sentido, dirección para la educación. Ni para la vida. Aunque la dirección no esté clara para quien educa y para quien vive, hay siempre alguna. Es necesario saber cuál.

Dentro de esta perspectiva, la estrecha relación entre filosofía y educación, es una invitación al vivir teniendo comprensión de lo que se vive, evidencia la importancia de perseverar al insistir por vivir una vida humanamente; apasionada, sensible y emancipada. Asumiendo la formación humana, en tanto viaje, aventura o seducción por querer conocer, explicar, interpretar y transformar: sentidos individuales y sociales; afirmarla como un acto de concreción de lo deseado, acto de voluntad consciente de lo querido. Haciendo de las miradas filosóficas, posibilidades de saber en el despliegue de una época, en un momento determinado. Siendo, de esta forma, agitación y dinamismo en pleno desarrollo, apertura tensionada y conflictiva entre el pensar y la acción, la palabra y la creación de sentidos.

Destacar la relevancia en un proceso de formación a partir del papel que desempeña lo humano como proyecto de existencia y forma de vivir, a través de la admiración, la interrogación y la duda, es una invitación a navegar en nuestras profundidades, desentrañando aquello que nos impele a cuestionar la

²Para Arévalo (1996), el concepto de *adultocentrismo* es de carácter pre-moderno y moderno “que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-). Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal” (pp. 46, 44). Al respecto sostiene, Krauskopf, D. (2003), que “en este orden, el criterio biológico subordina o excluye a las mujeres por razón de género y a los jóvenes por la edad. Se traduce en las prácticas sociales que sustentan la representación de los adultos como un modelo acabado al que se aspira para el cumplimiento de las tareas sociales y la productividad. Ello orienta la visión de futuro para establecer los programas y políticas, los enfoques de fomento y protección del desarrollo juvenil. La efectividad de esta perspectiva hizo crisis, como producto de los cambios socioeconómicos y políticos de fin de siglo” (p. 17).

realidad, pero también, a tener la capacidad de tomar lo que haga impulsar plenamente en ese recorrido, nada lineal y sí, contradictorio. De allí, que el esfuerzo sea generar procesos de apropiación de la relación teoría y práctica. Desde una formación que expresa su potencia como praxis social, en tanto afirma a la vida y hace de su reflexión un horizonte de acción como una actividad humana que implica conciencia del vivir a través del disfrute al conocer para la vida práctica, generando lo que Paulo Freire denomina curiosidad epistemológica, ese asombro ante lo cotidiano que invita al desafío y a la rebeldía como acto de liberación ante lo que conserva formas de dominación enmascaradas con ideologías que profundizan mecanismos de alienación y sumisión.

De modo que, filosofía y educación como ejercicio crítico sobre la realidad, son fuentes del pensar y el actuar, desde la experiencia vivida para transformarla o sea incentiva procesos de emancipación ante las amarras culturales del modelo social en el cual nos relacionamos. Aspecto que otorga un valor a la enseñanza de la filosofía en la escuela, orientándose a la formación integral de ciudadanía crítica y participativa, democratizando la actitud filosófica en niños, niñas, adolescentes y jóvenes a través del encuentro con el filosofar.

Propiciar el acercamiento con la actividad filosófica desde la problematización de la realidad, posibilita un encuentro con la inquietud y el interés entre los adolescentes y jóvenes. De igual forma, es una oportunidad de revisión de los marcos de certezas que se asumen acríticamente, para colocarlos en cuestión, permitiendo a los educandos apreciar perspectivas de conocimientos y saberes para vivir. Coincidiendo, con lo sostenido por Gallo (2000), al afirmar que:

Nuestros adolescentes precisan descubrir que son sujetos valorativos, productores de valores, y no meros receptores pasivos de valores presentados como eternos e inmutables (sean ellos de la religión, de la política, de la familia, etc.) La filosofía en la enseñanza media debe tener toques de la filosofía del martillo de Nietzsche, para que cada uno pueda comprenderse como productor (p. 149).

Por lo que la incorporación de la experiencia de la vida cotidiana de los educandos, sus saberes, sus formas de relacionarse en el mundo es un elemento imprescindible en el filosofar y de sensibilización ético-política. La filosofía debe ser siempre crítica de su propia cultura. Orientando la formación de subjetividades críticas y autocríticas, capaces de reflexionar y actuar desde la valoración de la libertad del pensamiento crítico, creativo y comprometido con la emancipación, como proceso relacionado con la afirmación de la vida en los espacios más cotidianos en el que se vive.

Para el filosofar no hay edad, la formación del pensar crítico, no es asunto exclusivo de los adultos, ni de especialistas, ni de elites sociales y académicas, sino que, por el contrario; niños, niñas, adolescentes y jóvenes son sujetos en la actividad del filosofar, que las tensiones y conflictividad de los diversos momentos de la vida, son espacios propicios que posibilita concreción de la conciencia crítica y el valor del ejercicio de la autonomía de un pensamiento transformador, capaz de forjar ciudadanos y ciudadanas obrantes de su presente y porvenir.

Referencias

- AA.VV. (2015). *Segunda Declaración Filosofía e Independencia en América Latina y el Caribe*. México DF. Disponible en: <https://filosofiamexicana.org/2015/.../segunda-declaracion-filosofia-e-independencia-...>
- Arévalo, O. (1996). *Juventud y Modernización Tecnológica*. San José: Revista PASOS.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. (3ª ed). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (1995). *Pedagogía de la praxis*. 2 da Ed. São Paulo: Cortez editora.
- Gadotti, M. (2000). *La filosofía para niños y jóvenes y las perspectivas actuales de la educación*. En Kohan, W., y Waskman, Vera. (Comps). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*: (pp. 29-42). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gallo, S. (2000). *Perspectivas de la filosofía en la enseñanza media brasileña*. En Kohan, W., y Waskman, Vera. (Comps). *Filosofía para niños. Discusiones y propuestas*: (pp. 141-151). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Garcés, M. (2015). *Filosofía inacabada*. Barcelona-España: Galaxia Gutenberg, S.L.
- Horkheimer, M. (1974). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Kosík, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*, México DF, Editorial Grijalbo.
- Krauskopf, D. (2003). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*. 3era. Edición. San José: Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Lorieri, M. A. (2015) *A Filosofia como elemento formador do humano*. En Carvalho, M y otros. (Comps.) *Filosofia e Ensinar Filosofia*. Coleção XVI Encontro ANPOF. (pp. 23-40). São Paulo: ANPOF.
- Rodrigues, V. F. (2015). *O ensino da filosofia e o filosofar nas produções científico-acadêmicas brasileiras: considerações iniciais*. En Carvalho, M y otros. (Comps.) *Filosofia e Ensinar Filosofia*. Coleção XVI Encontro ANPOF. (pp. 96-115). São Paulo: ANPOF.
- Torres, M. A. y Silva, V. (2015). *Relaciones de conocimiento, hegemonía y transformación social. Sistematización de una experiencia en la formación del pensamiento crítico emancipador en la UBV*. En Martínez, E (Comp.) *La educación en el cambio de época en América Latina y el Caribe desde las perspectivas pedagógicas*. (pp. 620-627). Caracas: CIES-Educación UCV.
- Valera-Villegas, G. (2008). *¿Filosofía en la escuela? Formación, pensamiento e infancia*. En Valera-Villegas, G., y Madrid, G. (Comps). *La filosofía como experiencia del pensar. Enseñanza de la filosofía y filosofía para / entre niños*. (pp. 09-30).Caracas: CIPOST-UCV.
- Waskman, V. y Kohan, W. (2005). *Filosofía con niños. Aportes para el trabajo de clase*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona-España: Antropos Editorial.
- Zuleta, E. (2006). *Teoría socialista de la educación. En las notas y apuntes de Antonio Gramsci*. Mérida: Consejo de publicaciones ULA.

PHILOSOPHY AND EDUCATION: RELEVANCE OF EDUCATIONAL DIMENSION IN MEETING WITH PHILOSOPHIZE

ABSTRACT: This paper aims to highlight the close relationship between philosophy and education, considering the formative relevance of teaching philosophy in secondary education. Standing out, the contribution to the formation of critical citizens transformers of reality, subjective and social from the encounter with the philosophizing.

Keywords: Philosophy; Education; Teaching Philosophy; Philosophize; Critical Pedagogy.

LA ÉTICA COMO PRÁCTICA DEL DOCENTE EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Violeta Pérez Ruz

Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Venezuela,

violeta.perez@urbe.edu.ve

Cira Fernández de Pelekais

Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Venezuela

cirapelekais@urbe.edu

Roberto Bozo Acosta

Universidad Privada Dr. Rafael Bellosó Chacín, Venezuela

roberto.bozo@urbe.edu.ve

Resumen: La investigación tiene como objetivo analizar la práctica ética del docente en instituciones de educación superior fundamentándose en los postulados de Escobar (2006), Albornoz (2007), Aguilar (2008), entre otros. El estudio fue de tipo analítico y de campo con un diseño no experimental transversal. La población estuvo representada por 148 docentes adscritos al colegio universitario Monseñor de Talavera, UNIR, Pedro Emilio Cols. El proceso de recolección de datos se hizo a través de un instrumento de alternativas múltiples, posteriormente, se aplicó un estudio técnico para determinar la validez mediante la evaluación de expertos. La confiabilidad se obtuvo con el método de Cronbach de 0,86 altamente confiable. Se concluyó que los docentes de las instituciones de educación superior objeto de estudio promueven valores éticos y morales, sin embargo, estos valores no alcanzan los niveles más óptimos de presencia y aplicabilidad por lo cual se requiere reforzarlos en los docentes para obtener los mejores resultados de su práctica profesional en la institución, basándose en el compromiso y en el sentido ético, sustentado en la disposición para la comunicación, el intercambio de ideas y el entendimiento mutuo con los estudiantes dentro y fuera del aula de clases.

Palabras clave: Práctica ética, valores éticos, valores morales, docente.

1. Introducción

Considerando los cambios del entorno, las instituciones educativas deben desarrollar capacidades de afrontar diversos desafíos, impuestos por la incertidumbre, generadas por las transformaciones que acontecen en la sociedad. Los avances económicos, culturales y tecnológicos, entre otros aceleran el proceso de globalización acercando a las personas y los países. Este proceso de acercamiento produce un profundo impacto en la educación. Por lo que, en la actualidad se requiere de una gestión que involucre el desarrollo de habilidades creativas e innovadoras para consolidar objetivos y metas previstas en el plan nacional 2013.

En este contexto, las instituciones educativas deben promover una gestión que oriente los valores a través de los cuales los miembros de la organización orienten su actuación, basándose en políticas, valores, modos de comportamientos consonos con la filosofía institucional. Este reto que se presenta, deberá ser enfrentado con éxito en búsqueda de nuevos paradigmas, es decir, en un nuevo tipo de gestión que permita sobrevivir y progresar en este milenio.

En este contexto, Ramos (2005), expresa que los valores son considerados como estructuras cognitivas por medio de las cuales la persona elige y actúa de determinada manera. Son un tipo de creencias

localizadas en el centro del sistema total del hombre, acerca de cómo se debe o no comportar, en referencia a algo objetivo en la existencia, que vale o no la pena conseguir.

De acuerdo a lo planteado por el autor citado, se interpreta que el valor se orienta a la toma de decisiones de los aspectos que rigen la vida, en el sentido humanista se entiende por valor lo que hace al hombre, lo correcto para mantener su humanidad, y que van a orientar al sujeto en el mundo en el que vive y estos pueden ser subjetivos que van a la parte emocional o pueden ser social, los cuales estarán dirigidos al modo de comportarse social o culturalmente. Estos van a permitir dar la explicación y coherencia a la vida, ya que residen dentro del hombre, encarnándose en las realidades que él vive y se expresarán a través de ellas.

Se considera que si en las instituciones educativas los docentes no aplican ni promueven los valores éticos no será capaz de contribuir con su práctica a formar al ser humano de una manera humanística e integral. En este sentido, es necesario atender y dar importancia los principios que constituyen, que orientan el actuar de las persona, esenciales en el proceso educativo y en el desarrollo equilibrado de los individuos, en los múltiples aspectos de su vida.

Cabe destacar las instituciones educativas representan un espacio donde se desarrollan las personas para servir a la formación del hombre actual. En ese sentido, los docentes, son los responsables de facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje aplicando estrategias, promoviendo la práctica ética, para garantizar el cumplimiento de los objetivos y metas, con un sentido de logro.

Por ello, es menester que en las instituciones de educación superior se abran espacios para que los miembros de la organización participen activamente en los cambios requeridos con alto compromiso y corresponsabilidad en el que-hacer educativo, donde la práctica ética es esencial. En cuanto a este último elemento Escobar (2006), afirma que la ética es una teoría o tratado de hábitos y costumbres nobles creados por el hombre desde la conciencia moral. En este sentido, se destaca que sus valores éticos y morales son la base para que las personas actúen con honestidad, solidaridad, responsabilidad, tolerancia y confianza.

Sin embargo, partiendo de revisiones documentales y observaciones realizadas en las instituciones objeto de estudio pareciera que los docentes no desarrollan de manera óptima su práctica ética lo cual podría estar limitando su actuación para contribuir con la calidad educativa.

Por consiguiente, se debería reorientar el desempeño de los docentes a partir del fortalecimiento de los valores éticos- morales como la honestidad, solidaridad, responsabilidad, justicia, respeto, amor, confianza, lo que contribuiría con el cambio educativo que se requiere en las instituciones de educación superior para el cumplimiento de sus propósitos. De esta manera, la presente investigación se orienta a analizar la práctica ética del docente en instituciones de educación superior para generar recomendaciones que contribuyan a fortalecer la práctica profesional del docente hacia sus mejores logros.

2. Práctica Ética

La ética constituye el fundamento de la axiología o ciencia de los valores, es un estudio de la filosofía que plantea el deber ser del comportamiento humano. Al respecto, Flores (2009), refiere que la ética se ocupa de las normas y conductas de los individuos hacia el deber ser del comportamiento humano. Es objeto de la ética estudiar el carácter general de las normas de las elecciones morales concretas.

En este contexto, las instituciones educativas deben emerger la ineludible tarea de transformarse para incrementar su espacio de legitimidad, proceso de cambio que exige una máxima calidad, de la praxis docente. Así, la práctica ética del docente lidera actuales reformas en la medida que este implemente las exigencias de calidad y motivación mediante sus acciones educativas en un intento para reconstruir la identidad de la institución. Esto requiere según Savater (2001), de un docente calificado motivado y reconocido por la sociedad, capaz de relacionarse con su medio social y sobre todo consciente de su

responsabilidad con los estudiantes induciéndolos al mejoramiento de su conocimiento, habilidades y actitudes con orientación esencial del que hacer educativo, acompañado del compromiso ético.

En consecuencia, la praxis ética del docente, es apremiante para promocionar valores de solidaridad, respeto, justicia, participación, libertad, paz, armonía, comprensión, espíritu de diálogo entre otros. La degradación y el irrespeto de estos valores representan según Paya (2007), convierte las ideas democráticas en un simulacro, una falsa, una perversión. Lo más importante de todo lo relacionado con los valores, es la práctica diaria, siendo ello un compromiso el cual debe ser inspirado y dinamizado por el docente.

Considerando lo antes expuesto, cabe destacar que la praxis pedagógica en lo referido a la dimensión ética se encuentra vinculado al currículo tales como estrategias de enseñanza y aprendizaje, lo cual incluye actividades, procedimientos, tareas, recursos y medios utilizados por el docente para promover aprendizajes significativos. Por otro lado, la praxis ética del docente como lo expresa García (2008), debe centrarse en nuevos paradigmas que enfatiza la necesidad de aprender a conocer, aprender hacer, aprender a ser, y aprender a convivir para gestar un cambio en la labor educativa, donde la función teórica no excluye la formación humanista integral basada en la ética, por ello la educación está llamada a cumplir un rol protagónico en la formación de valores como una condición apremiante de una educación constructiva.

3. Valores Éticos

La **ética** se relaciona con el **estudio de la moral** y de la acción humana. El concepto proviene del término griego **ethikos**, que significa “**carácter**”. Una **sentencia ética** es una declaración moral que elabora afirmaciones y define lo que es bueno, malo, obligatorio, permitido, entre otros.

El termino valor según Albornoz (2007), viene del griego **axias** que significa digno, y proviene del latín valor “Tener salud” “estar bien”. Luego el termino adquirió un sentido de “tener vigor” no solo físico, sino también de ánimo que éticamente es parte de la virtud y fortalezas del hombre de hoy. En este mismo orden de ideas, Taboada (2006), expresa que los valores son considerados como estructuras cognitivas por medio de las cuales la persona elige y actúa de determinada manera. Ser un tipo de creencias localizadas en el centro del sistema total, del hombre, acerca de cómo debe o no comportarse, en referencia a algo objetivo en la existencia que vale la pena o no conseguir.

En este sentido, los valores representan una cualidad del ser, una cosa o un hecho despierta mayor o menor aprecio, admiración o estima. Es decir, el valor nos indica la importancia, significación la eficacia de algo, influyendo en la forma de pensar, sentir y actuar.

En lo que se refiere a los valores éticos, Moreno (2007), los define como principios con respecto a los cuales una persona siente un fuerte compromiso de “conciencia” y la emplea para juzgar lo adecuado de las conductas propias o ajenas. Los valores éticos representan una creencia o convicciones profundas que guían la existencia humana, es una condición para formular la norma, validándolo poniendo de relieve el sistema normativo moral. Por consiguiente este tipo de valor es un modelo ideal de realización personal que se proyecta e intenta a lo largo de la vida, plasmándose en la conducta.

Por ello, es urgente que los docentes y dirigentes educativos posean una clara idea y una formación adecuada para contribuir en la transformación social deseada a partir de los cambios del sistema educativos, promoviendo la educación en valores y así contribuir con la construcción de una sociedad más integrada, emprendedora, democrática y solidaria, lo cual implica el fortalecimiento de los valores éticos hacia la búsqueda del bien común.

Los valores éticos suponen un compromiso real de la persona, ante sí mismo y ante la sociedad en todo tiempo y lugar, posibilitando la existencia de una sociedad más justa y democrática. Entre los valores éticos que destaca la referida autora está la honestidad, solidaridad, responsabilidad y dialogo.

Honestidad

En el criterio de Aguilar (2008), la honestidad es una cualidad humana por la que la persona determina elegir actuar siempre en base a la verdad y la auténtica justicia. Ser honesto es ser real, acorde a la evidencia que presenta el mundo y sus diversos fenómenos y elementos, es ser genuino y objetivo.

Para Escobar (2006), esta actitud se relaciona con la confianza en uno mismo y en las personas a quienes son tomadas en cuenta. La honestidad puede entenderse como el respeto a la verdad en relación con el mundo, los hechos y las personas, se expresa en acción de manera sincera, sencilla y veraz lo cual permite exponer un juicio crítico y ser capaz de reconocer los errores para contribuir con el bien propio y colectivo.

Responsabilidad

Según Moreno (2007), la responsabilidad significa asumir el compromiso adquirido con uno mismo, con los demás y con la sociedad en general, así mismo reconocer las consecuencias de sus propios actos y acciones, dando lo mejor de sí para proporcionar la ayuda solicitada y cumplir con tareas propias con puntualidad, calidad, eficiencia, efectividad, promoviendo siempre el desarrollo integral de la persona.

La responsabilidad es una obligación acogida, por el sujeto, que se quiere hacer cargo de las consecuencias de sus acciones por un lado, y pretende mejorar constantemente dicha acción, para que dichas consecuencias sean beneficiosas para sí mismo y para los demás.

Opina Santana (2008), que la responsabilidad es la otra cara de la libertad, de su incremento y desarrollo. La libertad aumenta progresivamente el potencial operativo del sujeto y desde ese crecimiento, la persona se da cuenta de las acciones y responde a sus efectos.

Diálogo

En el criterio de Albornoz (2007), el diálogo es un proceso de comprensión interpersonal, un espacio de negociaciones de significados y una revalorización de las diferencias como oportunidades de alcanzar nuevas perspectivas. El diálogo constituye entonces un indiscutible valor humano en cuanto es un instrumento de entendimiento y sana convivencia entre las persona. Aclara Santana (2008), que el proceso inicial de todo dialogo consiste en intercambiar ideas y posiciones. De ahí la pretensión del reencuentro, respeto y entendimiento recíproco en una cultura de paz. Así, en el ámbito educativo el aprendizaje de la habilidad de dialogo, modos de enseñar a dialogar, abarca conceptos y modelos de educación moral.

La educación moral y ética pretende enseñar a vivir colectivamente de modo justo y solidario, respetando la conciencia personal y el compromiso de convivencia en el cual se sustenta la sociedad. Los valores éticos se integran mediante la reflexión, la interacción con el medio y la práctica social, justa con el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, la personalidad, habilidades técnicas y destrezas operativas. En si los valores éticos sirven para orientar las acciones humanas y el propósito de la vida de las personas.

Valores Morales

Representa esfuerzos encaminados a poner los valores al servicio de la dignidad del ser humano, se trata de que lo aprendido a lo largo de la vida se transmita de la sociedad al individuo para mantener la forma nueva o correcta de actuar. Según Santana (2008), este conocimiento es útil a los docentes, quienes tienen el principal compromiso de contribuir a formar la dimensión valorativa de estudiantes, sino además a todos los organismos e instituciones de la comunidad, entre ellos los medios de comunicación social, cuyo alcance educativo es imprescindible debido a su capacidad de penetración.

Según lo expresado por el autor, los valores morales se refieren a los modos de conducta necesarios para alcanzar los valores finales. Dichos valores poseen dos características peculiares: (a) se pone en práctica en relación con las demás personas, (b) en las personas se traducen en conductas consecuentes, que generan sentimientos orientados a comportamientos aprendidos en su contexto.

De acuerdo con Santana (2008), educar en valores es educar moralmente, porque son los valores quienes enseñan a los individuos a comportarse como hombre y mujer digno, al establecerse una jerarquía de las cosas, al llegar a la convicción de algo importante o no importante, valedero o no valedero y de si es un valor o un contravalor. Es imperativo formar moralmente a quienes luego llevarán las riendas de la sociedad, es por ello que las instituciones educativas están llamadas a desempeñar un papel estratégico en la formación integral del individuo alineado al desarrollo armonioso de las capacidades cognitivas y valores para contribuir al relajamiento de la sociedad.

En concordancia con lo expresado, las instituciones educativas deben demostrar su pertinencia social como espacio idóneo para promover valores éticos destacándose entre ellos, la justicia debe ser estimulada desde la práctica docente para generar mejores condiciones en la educación impartida.

Justicia

Según Escobar (2006), la justicia es el conjunto de reglas y normas que establece un marco adecuado a las relaciones entre las personas, autorizando, prohibiendo y permitiendo acciones específicas en la interacción de individuos, en busca de una convivencia sana.

Plantea Flores (2009), que el valor de la justicia es aquella a través del cual una persona se esfuerza constantemente para dar a los demás lo que es debido de acuerdo al cumplimiento de sus propios deberes y en sus derechos personales. En el ámbito educativo, se requieren propiciar condiciones para el reencuentro, el dialogo y la posibilidad de descubrir como seres humanos en una cultura de paz donde se enseñe y se practique la justicia reciproca.

En este sentido, el docente debe motivar a sus estudiantes de modo que realicen sus actividades con iniciativa y responsabilidad en un marco de libertad y justicia. Quien proceda de modo diferente va en contra de la realidad educativa. Para evitar este resultado, el docente debe respetar y alentar el proceso educativo de cada uno de sus estudiantes.

Respeto

Según lo expresa García (2008), el respeto es entendido como la capacidad de reconocer, comprender y tolerar las diferencias individuales, sociales y culturales, evitando imponer las propias, así como promover y proteger el principio de la dignidad humana y derechos universales del hombre, encaminados al bien común, a través de la escucha empática que permite aceptarse a uno mismo por los demás. El respeto consiste en reconocer que cada ser tiene propio valor intrínseco. Como esto se expresa de forma diferente cada persona tiene un valor único. Ser consciente de ello ayuda a concentrar la visión en las virtudes de las personas y no en sus defectos. Solo se obtiene respeto, cuando se respeta a los demás y solo respetamos a los demás cuando conseguimos respetarnos a nosotros mismos. Sin el respeto, la capacidad de interacción y comunicación se limita en el contexto donde se desenvuelve el individuo. En el proceso educativo el respeto constituye la base fundamental de convivencia, escuchar se convierte en el foco del aprendizaje, el encuentro de la diversidad de ideas, el respeto de las diferencias es fundamental para enriquecer la cultura y la calidad educativa

Tolerancia

Considerando lo planteado por Santana (2008), el ejercicio y la práctica de la tolerancia en la escuela se desarrolla a través de toda la gestión institucional, en la que se propicia que los miembros de la comunidad, estudiantes, docentes, padres y madres de familia respeten y acepten al otro que son diferentes. La escuela como instrumento de la sociedad se preocupa porque sus miembros, especialmente los estudiantes tengan conocimientos y aceptación de sí mismos y de los demás, por lo cual deben brindar experiencias para que el alumno sienta orgullo de lo que es a nivel personal, conozca sus necesidades y aspiraciones.

De acuerdo con Flores (2009), el docente debe prepararse en promover que los estudiantes ejerciten y desarrollen su capacidad de tolerancia, planteando experiencias orientadas a generar conocimientos, destrezas y actividades para respetar y aceptar a sus compañeros, al docente, y a su familia. En este clima de apertura se toma conciencia y se hace realidad la convivencia entre personas diferentes, comprobándose que la aceptación de la diversidad enriquece la relación interpersonal apuntando a la construcción de la unidad, en el ejercicio de la tolerancia.

En base a lo planteado, se destaca la necesidad de que en las instituciones educativas como centro social de relaciones, se propician las condiciones para la convivencia, contribuyendo al crecimiento de las personas. Por ello, se necesita vivir y convivir en armonía, encontrarnos con otros, organizarnos para tener un ambiente democrático y de colaboración.

Confianza

En el criterio de Flores (2009), la confianza es un valor que le ayuda al ser humano a sentirse bien consigo mismo, favoreciendo la creatividad, participación y la motivación en la realización de tareas determinadas. Cuando hay confianza, la interacción en otra persona fluye y nace un sentimiento de cooperación, creándose un entorno favorable para el descubrimiento de las potencialidades del grupo para alcanzar metas con una visión positiva.

Para Santana (2008), la confianza compartida permite crear un ambiente de apertura donde las personas sean libres de manifestar y discutir problemas sin miedo a represalias, ser honestos acerca de sus propias limitaciones, estar disponibles cuando otros necesitan su apoyo, ser respetuosos y escuchar las ideas de los miembros del grupo además mostrar congruencia en sus actos y evitar el comportamiento errático e impredecible.

Los esfuerzos encaminados a poner la ética al servicio de la dignidad del ser humano no pueden desconocer el desarrollo inherente a juicios éticos y morales. Este conocimiento es útil no solo a padres y docentes, quienes tienen el compromiso de contribuir a formar la dimensión valorativa de los niños y jóvenes, sino además a todos los organismos e instituciones de la comunidad. De acuerdo con Santana (2008), educar en valores es educar moralmente, porque son los valores quienes enseñan a los individuos a comportarse como hombre y mujer digno, al establecerse una jerarquía de las cosas. En este sentido debe existir una correspondencia entre el desarrollo cognitivo y el desarrollo moral, lo cual contribuye a la labor académica orientada a la formación de valores.

4. Aspectos Metodológicos

La investigación se orientó por el paradigma positivista, clasificándose como analítica y de campo con un diseño no experimental transversal. La muestra del estudio quedó constituida por 148 docentes adscritos al colegio universitario Monseñor de Talavera, UNIR, Pedro Emilio Cols. Para recopilar los datos se aplicó la técnica de observación por encuesta y se diseñó un cuestionario de alternativas múltiples con veintisiete ítems (27) orientados a medir las variables objeto de estudio, se estructuró por dimensiones al desglosar y estudiar los elementos de la ética y práctica del docente de educación superior. El referido cuestionario fue validado en su contenido por juicio de expertos de alto nivel académico, los cuales hicieron observaciones que fueron corregidas. La confiabilidad y confiabilizado

empleando el método de Cronbach, cuyo valor fue, 0,86, altamente confiable. Los datos se procesaron empleando una estadística descriptiva para interpretar el comportamiento de la variable en el contexto objeto de estudio, cuyo análisis contribuyó a dar respuesta a las interrogantes y objetivos planteados en el estudio.

5. Resultados

Una vez alcanzados los objetivos que orientaron la presente investigación, se arrojaron los siguientes resultados: En lo que respecta a identificar los valores éticos de los 148 docentes adscritos al colegio universitario Monseñor de Talavera, UNIR, Pedro Emilio Cols, respondieron en un 84% que casi siempre está presente la honestidad, responsabilidad y el diálogo, otorgándole mayor importancia a la responsabilidad como un valor que les permite asumir las consecuencias de sus actos en la institución educativa y cumplir con tareas con puntualidad, calidad, y eficiencia.

Estos resultados coinciden con lo expresado por Aguilar (2008), la honestidad es una cualidad humana por la que la persona determina elegir actuar siempre en base a la verdad y la auténtica justicia, para ello se requiera acuerdos mediante el diálogo. Aclara Santana (2008), que el proceso inicial de todo diálogo consiste en intercambiar ideas y posiciones. De ahí la pretensión del reencuentro, respeto y entendimiento recíproco para la construcción de la práctica docente.

Se mostró según los datos obtenidos la suficiente disposición para la comunicación, el intercambio de ideas y el entendimiento mutuo con los estudiantes dentro y fuera del aula de clases. En cuanto a los valores morales el 75% de los docentes estuvo de acuerdo en que casi siempre en su práctica ética promueven la justicia, el respeto, la tolerancia, y la confianza. Estos hallazgos permiten deducir que los docentes están conscientes de la necesidad de ser modelo y líderes sociales ejemplares mediante su comportamiento moral y ético expresado en su compromiso con el otro; teniendo presente la comunicación, el respeto, honestidad, responsabilidad, justicia, tolerancia. De acuerdo con Santana (2008), educar en valores es educar moralmente, porque son los valores quienes enseñan a los individuos a comportarse como hombre y mujer digno, al establecerse una jerarquía de las cosas, al llegar a la convicción de algo importante o no importante, valedero o no valedero y de si es un valor o un contravalor.

Los valores han de ser transversales en la práctica docente crítica, reflexiva permitiendo la libertad, creatividad de las diferentes corrientes del pensamiento en las instituciones de educación superior.

Conclusiones

En la práctica docente se evidenció el compromiso con la ética mediante su actitud y comportamiento dentro de la academia y fuera de ella hay identificación, vocación y amor por lo que se hace, lo que se refleja en las respuestas expuestas. En referencia a los valores que estos promueven y aplican a través de su práctica educativa, como la honestidad, responsabilidad y el diálogo, reflejado en su pensar, sentir y actuar. Esto permite generar planes con estrategias que fortalezcan la ética y moral en las universidades.

Asimismo, los valores éticos en los docentes de las instituciones educativas abordadas están presentes los vinculados a la justicia, el respeto la tolerancia y la confianza, lo cual representa una condición favorable para que se pueda convivir en armonía y desarrollar el compromiso con las tareas desempeñadas en la institución. Toda esta actitud positiva promueve instituciones académicas con disposición a los cambios a pesar de las debilidades económicas y materiales el trabajo en equipo lo que impulsa la creatividad y la calidad educativa de las universidades.

Recomendaciones

A partir de los resultados obtenidos en la investigación, se recomienda reforzar los valores éticos y morales en los docentes de las instituciones de educación superior, para optimizar la praxis ética del docente y de esa manera, aplicar principios esenciales que orienten su conducta en la institución, sobre todo la capacidad de diálogo y la confianza, induciéndolos al mejoramiento de su conocimiento, habilidades y actitudes con orientación esencial del que hacer educativo, acompañado del compromiso ético, mediante las siguientes acciones:

Desarrollar en la institución educativa talleres teórico-prácticos orientados a fortalecer al máximo los valores éticos del docente, motivándolos para que los conozcan y los integren de manera continua a su práctica y de esa manera lograr resultados positivos que contribuyan al bienestar común y al logro de metas.

Formalizar el establecimiento de un perfil ético del docente de las instituciones de educación superior, identificando los valores éticos y morales que de acuerdo con la filosofía de la organización deben que en su conjunto constituyen en su conjunto una parte esencial de la praxis profesional de un docente.

Referencias

- Aguilar, M (2008). Concepto de sí mismo Dykinsen. Madrid. España
- Albornoz, J (2007). Enseñanza para jóvenes. Caracas Editorial Vadell. Hermanos.
- Escobar V (2006). Ética, introducción a su problemática y su historia. Quinta edición, McGraw -Hill. México.
- Flores (2009). Estrategia didáctica para el reforzamiento de los valores en la modalidad de educación de adultos. Tesis de Grado.
- García, L (2008). Ética y filosofía moral. Editorial. Trillas México.
- Moreno, F (2007). Diseño instructivo de la formación. Ariel Educación. Barcelona
- Paya, M (2007). Educación en Valores para una sociedad abierta y plural. Colección aprender a ser. Desclee de Brower. España.
- Ramos, M. (2005). Educar en valores. Editorial Paulinas. Caracas, Venezuela.
- Santana. L (2008). Ética. Fondo editorial de la universidad pedagógica experimental Libertada FEDUPEL. Caracas Venezuela.
- Savater, F (2001). El valor de educar. Editorial Ariel Colombia.
- Taboada, I (2006). El estudio de la ética y los valores. Lecturas para la convivencia global en el siglo XXI. Editorial Thompson

COMPROMISO Y RESPONSABILIDAD DEL DOCENTE EN LA FORMACIÓN DE VALORES DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO

Miriam Rodríguez Quiroz

Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC) Venezuela

miriamrodriguezq@hotmail.com

Belkis Ballester

Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULAC) Venezuela

Belkisb12@hotmail.com

Resumen: En el presente trabajo de investigación en curso se plantea la problemática que existe en cuanto al compromiso moral y la responsabilidad ética del docente con relación a la formación de valores en los estudiantes universitarios. En ese sentido se expone la situación existente con respecto a la responsabilidad que le compete al docente en la formación de los valores que la sociedad actual requiere de sus profesionales. El tema se considera desde distintas ópticas de especialistas en las ciencias sociales, profesionales de la educación e investigadores de áreas afines, interesados en esa temática, destacándose el cuestionamiento de si el docente asume su compromiso y su responsabilidad en torno a la problemática planteada. Como objetivo general se propone: Contrastar la teoría en uso y la teoría explícita del docente respecto a la formación de valores en los estudiantes universitarios; teniendo como actores sociales un colectivo de docentes universitarios y como escenarios: la Universidad Deportiva del Sur y la UNESR, núcleo Cojedes. El estudio se aborda con el paradigma crítico, desde el cual se puede entender la realidad social como parte de un mundo dinámico, en constante cambio, donde existen múltiples realidades, teniendo como centro al ser humano y su comportamiento. En el aspecto metodológico, se aplica la ciencia de la acción y se emplean técnicas complementarias y concurrentes para recoger, analizar e interpretar la información, utilizando principalmente el grupo focal.

Palabras clave: compromiso moral; responsabilidad ética; valores; contexto universitario.

1.- Introducción

La importancia que representan los valores en la vida del hombre, y el papel del docente en la formación de éstos en sus estudiantes, crea suficientes motivaciones para su estudio, por lo cual en el presente trabajo, después de realizar una revisión de las tendencias actuales de la educación universitaria en América Latina y El Caribe, desde la perspectiva de la formación de valores de los estudiantes en el ámbito universitario, se consideran el compromiso moral y la responsabilidad ética del docente como aspectos relevantes en dicha formación. Así quedó asentado en el Art.2, correspondiente a las misiones y funciones de la educación superior, en la Conferencia Mundial para la Educación Superior (UNESCO, 1998) donde se señala como función: “utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad” (p. 28). Declaración que fue ratificada en la Conferencia Mundial para la Educación Superior (UNESCO, 2009) en el aspecto referido a La Responsabilidad Social de la Educación Superior, literal 4, en los siguientes términos:

La educación superior debe no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios

éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia.(p. 2).

Sobre el comportamiento ético se destaca la concepción de Maturana y Pörksen (2004), cuando indican que la posibilidad de la ética solo puede darse “recién cuando uno percibe al otro ser humano como un legítimo otro y se preocupa de las consecuencias que las propias acciones podrían tener para su bienestar” (p.109). Lo anterior se explica en razón de considerar que la ética se fundamenta en el amor, característica de la convivencia humana. Se trata, en la perspectiva de Maturana (1992), de convivir con humanos que se respetan a sí mismos y a los demás, donde “los demás” son verdaderamente ciudadanos, y el comportamiento ético es una relación de amor con el otro. Asevera Maturana que “El motivo ético aparece en el momento en que uno toma conciencia de sí mismo y se da cuenta de las posibles consecuencias de determinado acto para alguien que es importante para uno” (p.107).

El autor se refiere además, de manera preponderante, al papel del docente y explica que “el actuar docente de hoy está ligado con su vida, su biografía, con el tipo de persona que cada uno ha llegado a ser”. Así que al docente no se le podrá cambiar de manera apresurada y radical, pero el reto de iniciar los cambios es impostergable. Rus (2010) asegura que las ideas que se vienen expresando en ese sentido “nos remiten a una crisis ética y moral, que afecta directamente a la agenda educativa en su arteria más sensible, pues es ateorico concebirla libre de principios, tal como le sucede a la vida misma” (p. 418). Sin embargo, para Hernández (2010), el compromiso social del profesorado ha disminuido notablemente, como consecuencia de “las incertidumbres ante los cambios en los saberes de la enseñanza, obsesión por la técnica y la primacía de los valores económicos” (p. 28), entre otros factores. Y destaca, de manera acentuada, que si bien es cierto que la competencia profesional es necesaria para desarrollar el conocimiento ético y social, también es cierto que la competencia profesional se sustenta en los compromisos éticos y sociales.

En Venezuela, como en el resto de América Latina, las instituciones universitarias deben asumir como una obligación ética, la responsabilidad de ofrecer una educación de calidad, con pertinencia personal y social, lo que vendría a significar verdadero compromiso en las acciones de cambio y renovación que la sociedad espera en el siglo XXI. Hardy (2011), indica que el docente del nivel universitario debe ser un gestor axiológico-cultural, que pueda orientar al estudiante más allá del dominio del conocimiento y de habilidades académicas, destacando su actuación como eje principal en los cambios que requiere la educación universitaria en este nuevo siglo.

Por otro lado, numerosos autores, como Delors (1996), Rincón y Briceño (2008), Miranda (2007), coinciden en expresar que el progreso del siglo XXI dependerá, ante todo, de la gestión educativa, la cual debe corresponderse a las necesidades de las nuevas realidades sociopolíticas, sobre todo a la población estudiantil que se forma en las instituciones universitarias, donde las conductas poco adecuadas para una sana convivencia ganan cada vez más espacio en la sociedad. Delors (0b.cit.) expone, en el informe a la UNESCO sobre la educación del siglo XXI, que: “Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p.9).

Con respecto a la declaración de la finalidad de la educación, González (2010) refiere que “Los fines educativos son en realidad valores, no queda duda, aunque se les formule de otra manera, ya que su finalidad es que las personas lleguen a apropiarse de su propia dignidad como seres humanos” (p. 27). En correspondencia con tal apreciación, la autora explica que “Educar significa, entonces, educar en la responsabilidad moral que tiene lugar en el encuentro con el otro” (p. 32).

En la Ley Orgánica de Educación (2009), el artículo 3 considera, entre sus aspectos esenciales, “la valoración del bien común, la valoración social y ética del trabajo” (p.4). La misma ley, hace referencia a la formación profesional, en el artículo 31, según el cual: “la educación universitaria profundiza el proceso de formación integral permanente de ciudadanas y ciudadanos, críticos, reflexivos, sensibles, comprometidos social y éticamente con el desarrollo del país” (p.16).

Sin embargo, frente a estas competencias del Estado en materia educativa, en todos sus niveles, propuestas como “lo deseable”, se encuentra otra realidad: una práctica contraria a los principios y fines de la educación, que es la vivencia cotidiana en los entornos educativos, práctica ésta de docentes y otros gestores educativos que ocupan grandes espacios universitarios. Producto, en parte, del crecimiento veloz de la matrícula y la creciente diversificación de carreras, programas e instituciones de educación superior, que al propio tiempo, como se plantea en el informe de la Comisión Internacional del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD- (1998) “son dos logros muy destacados de nuestros sistemas educativos; y sin embargo el desorden que ha acompañado a esta expansión redundante en desmedro de la eficiencia, de la equidad y de la calidad”. (p.16).

Botero (2008) se refiere al docente como un elemento clave para afrontar la crisis de valoración en el espacio correspondiente a la educación, y enfatiza que “Una de las causas que dificulta la formación integral recae sobre los profesores (...), los educadores no están capacitados para formar en valores”. (p. 10). Indudablemente, el educador tiene que ser un modelo de referencia, de quien el estudiante internaliza valores. Beato (2011), también afirma que: “la educación en valores dependerá de la firmeza del grupo docente que asuma esta misión, del grado de compromiso con que la asuman y de la profundidad de sus convicciones” (p. 14).

Queda claro, con base en los señalamientos expuestos, que existe una urgente necesidad de formación permanente y pertinente en el personal docente de las universidades. Se ha planteado que la sociedad actual requiere cambios, y por ende éstos deben producirse en las instituciones educativas, no solo en el planteamiento teórico de las aspiraciones emergentes para un nuevo país, sino en la práctica que se lleva a cabo en las aulas de clase, tanto en la concepción del estudiante como del docente, lo que implica al propio tiempo formas distintas y diversas de abordar el contenido educativo.

Por otro lado, la masificación de la educación superior ha traído, entre sus consecuencias, aulas con mayor número de estudiantes, que sobrepasan a veces los 50 estudiantes por docente. Este es, sin lugar a dudas, un grave problema que vive actualmente la educación en Latinoamérica, donde se confronta, con regularidad, la masificación versus la calidad educativa, como se ha expuesto anteriormente. En tales condiciones, además de la diversidad de asignaturas y cantidad de horas clase que el docente debe atender, es cada vez más difícil y complejo brindar una educación de calidad que incluya la formación de valores.

Según lo plantean algunos investigadores, el nudo crítico se encuentra en que la masificación debe ser producto de una planificación rigurosa, dentro de la cual se contemple la formación adecuada de los docentes, contar con la infraestructura requerida y la nivelación de los estudiantes. Asegura Yegres (1998), que la educación en Venezuela ha configurado a un hombre que hoy está en crisis “en su relación con la naturaleza, con la convivencia, con la responsabilidad familiar y hasta consigo mismo”. Por ello considera que los valores deben concebirse dentro del proceso educativo de “modo explícito y sistemático” (p. 23).

A esa realidad se suman las debilidades o equivocaciones en materia social y académica que acompañan la gestión docente en muchas instituciones universitarias, aun contando con excelente formación en las áreas técnico-científicas de sus especialidades, lo que dificulta aún más la formación integral de los jóvenes estudiantes, cuya causa puede ser, como lo señala Botero (ob.cit), que “los educadores en general, le prestan más importancia al proceso formativo de habilidades que al proceso de la formación de valores”.

Ahora bien, ¿por qué prestarle tanta importancia al proceso de formación de valores? Porque los valores responden a las necesidades del ser humano, sobre todo a la necesidad de convivencia, de interrelación con los demás. Según Yegres (1998), “los valores sirven para evaluar nuestras propias acciones y las de los demás, y sobre todo, sirven para guiar el comportamiento de las personas” (p. 40). En palabras de Martínez (2013), los valores son “las pautas que marcan los comportamientos humanos, y/o sociales, orientándolos hacia conductas que presumen la mejora en el desarrollo de la persona o de

una colectividad”. Los valores, entonces permiten a los individuos orientar su comportamiento en función de realizarse como personas.

Para otros autores los valores se encuentran en constante transformación; por tal razón, en cada época aparecen nuevos valores, atendiendo los cambios propios de cada sociedad. Así lo apunta Orta (2011), al definir los valores como “expresión dialéctica de lo individual en lo colectivo y de lo colectivo en vínculo con los sujetos”, por lo que forman parte esencial en la formación integral del sujeto como ciudadano y, en el caso del estudiante universitario, como futuro profesional.

En este contexto se pueden apreciar diferentes enfoques: constructivista reflexivo, en el caso de Macías y Bujardón (2010), que cierran con la proposición de un modelo didáctico para ser aplicado a través de la simulación. Enfoque fenomenológico, en el estudio de Ezzatti (2011), o la falta de una efectiva formación ético-social en los estudiantes de educación superior, según lo observa Pérez V. (2013). En cuanto a los valores, se resalta que los más importantes o necesarios de formar en el contexto universitario, son fundamentalmente: respeto, solidaridad, responsabilidad, honestidad, tolerancia, ser ético, justicia y compromiso; repitiéndose en la mayoría de los estudios responsabilidad, solidaridad y respeto.

En todo lo expuesto, se destaca la importancia y la pertinencia del tema sobre la formación de valores, y el compromiso del docente universitario en esa tarea, particularmente en esta época, caracterizada por profundas contradicciones en las funciones públicas, desigualdad en las oportunidades sociales y un consumismo exacerbado, lo cual requiere, sin lugar a dudas, atención y acción transformadora. Como observa Beato (ob. cit.): “la familia, el sistema político, el arte, la cultura y la educación, entre otros, son estructuras sostenidas por un sistema de valores, y por lo tanto, también en ellas se generan crisis y cambios trascendentales” (pág.4).

Ciertamente, se pueden apreciar diferentes puntos de vista acerca de los problemas esenciales que debe atender la educación universitaria hoy día, no obstante, es oportuno destacar la coincidencia general de considerar al docente como un factor fundamental de influencia determinante en la formación de valores en sus estudiantes, se requiere entonces aprendizaje de doble recorrido, según dirían Argyris y Schön (1989), es decir llegar hasta nuestras creencias fundamentales, cuestionarlas y cambiarlas, que consiste en el manejo de las variables gobernantes: valores, normas y creencias.

Los señalamientos reiterados sobre el rol protagónico del docente en la educación universitaria, justifican la indagación, con profundidad, sobre la situación problemática planteada, por lo que es pertinente insistir en preguntarnos: ¿Está consciente el docente universitario de la responsabilidad que implica, por su condición profesional, ser formador de personas? ¿Está convencido el docente de que su misión no es sólo ser facilitador o mediador en un proceso aprendizaje académico, sino también ser formador y modelo de valores? ¿Está preparado el docente para afrontar los retos que trae consigo la transformación educativa impostergable en el contexto universitario?

Los planteamientos anteriores pueden llevar a la búsqueda de respuestas múltiples y de variada complejidad, fundamentalmente porque no puede concebirse la convivencia social sin valores, y el proceso educativo implica un proceso de convivencia social, pues se vive y se comparte en comunidad. Por tanto, considerando que existe una insuficiencia en la formación de valores en la educación del estudiante universitario, y que fundamentalmente existen vacíos en la concreción del compromiso del docente en la responsabilidad que le compete en dicha situación, se formula el siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las teorías explícitas y en uso del docente respecto a la formación de valores en los estudiantes universitarios? Proponiendo como objetivo: Contrastar la teoría en uso y la teoría explícita del docente respecto a la formación de valores en los estudiantes universitarios.

2.- Metodología

La investigación se fundamenta metodológicamente en la Ciencia de la Acción (Argyris, Putman y McLain, 1987), una epistemología de la práctica que plantea que no se puede construir conocimiento

científico asumiendo al objeto de estudio como una muestra, porque el investigador forma parte de la realidad que investiga, por lo que debe involucrarse en ella no solo como observador de lo que ocurre sino para realizar acciones que contribuyan en la resolución de los problemas planteados. La investigación, por tanto, se realiza, no sobre la práctica del docente como profesional, sino desde su práctica, con su participación y su reflexión durante la acción y sobre la acción.

En correspondencia con lo expuesto, el acercamiento al objeto de estudio se hace desde la identificación y análisis de la realidad bajo la perspectiva del paradigma crítico, destacando la concepción de que las realidades se construyen en una interrelación entre el sujeto investigador y lo observado, centrado en el estudio de las acciones humanas y el entendimiento de la vida social a objeto de transformarlo. Al respecto, se asumen las características de este paradigma, según Koetting (1984), referido por Chourio (2011), en los términos de plantearse como finalidad el cuestionamiento, la crítica y la identificación de potencialidades para la transformación de la realidad, cuya naturaleza ontológica es múltiple, construida y divergente, donde la hipótesis de trabajo corresponde a un contexto y tiempo dados, asumiendo, en el aspecto axiológico, que los valores y la ideología tienen un papel relevante e influyen en la selección del problema, la teoría y los métodos de análisis.

3.- Estrategia metodológica

Al adoptar la estrategia metodológica descrita como Ciencia de la Acción, propuesta por Argyris, Putman y McLain (1987), el diseño de la indagación es abierto, flexible y emergente, lo cual permite que se lleve a cabo un proceso de generación de conocimientos vinculados con la práctica que se utilizará como modelo de construcción para provocar, en diálogo con los docentes, reflexiones en y sobre la acción docente que develen el proceso de concienciación de su compromiso moral y su responsabilidad ética, como realidad que se aspira interpretar y reconstruir a partir de las acciones de los actores sociales que incluyen la del propio investigador como parte de la realidad que se investiga.

4.- Escenario y actores

Para realizar la investigación se seleccionaron dos universidades ubicadas en San Carlos, en el estado Cojedes: la Universidad Deportiva del Sur (UDS), y el núcleo en San Carlos de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, UNESR. Para el estudio se tomó una muestra intencional representada por seis (06) docentes de cada institución, lo que suma un total de doce (12), para constituir el grupo focal que promueva un proceso de comunicación colaborativa en el desarrollo de la investigación. Los actores fueron seleccionados atendiendo los siguientes criterios: 1.- docentes que tienen más de 3 (tres) años de experiencia en la respectiva institución. 2.- que han manifestado interés por la temática relacionada con la formación de valores. 3.- que disponen de tiempo para participar en los conversatorios, talleres y discusiones grupales que se realicen durante la investigación. 4.- que tengan disposición al diálogo, a la comunicación y a la interacción grupal.

5.- Técnicas para la recolección y análisis de la información

La técnica utilizada principalmente ha sido el grupo focal, reuniendo en diálogo y reflexión a los docentes seleccionados para realizar la indagación. Paralelamente, se emplea la observación participante donde la investigadora es parte del contexto de investigación. De manera auxiliar, se desarrollan entrevistas a profundidad con los docentes con quienes se requiera profundizar sobre la data construida.

En cuanto al instrumento, se utilizó el ejercicio de las dos columnas, empleado por Argyris y Schön en sus prácticas de intervención, en la cual se describen los pensamientos y sentimientos de los interlocutores en diálogo, constituido por lo que se piensa, en una columna, colocados en paralelo a la transcripción de los diálogos, que es lo que se expresa en la otra columna.

6.- Resultados parciales y discusión

La presente es una investigación en curso, por lo que sus resultados son de carácter parcial, orientados a satisfacer el objetivo planteado, sobre los cuales se han obtenido avances significativos tales como el hecho de asumir algunas respuestas en torno a la responsabilidad ética del docente y su compromiso moral en la formación de valores en el contexto universitario, alcances logrados conjuntamente con los actores sociales participantes de la investigación.

Con el trabajo de grupos focales se realizaron análisis de las situaciones, diálogos y reflexiones, que pueden llevar a los actores a aceptar la responsabilidad personal de sus propias acciones. Al respecto se realizaron 6 encuentros con los docentes seleccionados de la Universidad Deportiva del Sur (UDS) y el núcleo en San Carlos de la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR), entre los meses de marzo y junio del 2015, durante los cuales se discutieron las siguientes preguntas orientadoras:

- 1.- ¿Qué importancia tiene la formación de valores en el contexto universitario?
- 2.- ¿Cuál es el papel del docente universitario en la formación de valores?
- 3.- ¿Cómo asumes la formación de valores en tu ejercicio docente?
- 4.- ¿Qué mecanismos estableces para fortalecer dentro del aula la puesta en práctica de los valores?
- 5.- ¿Qué estrategias abordas para afianzar y fortalecer el componente axiológico en el aula?
- 6.- ¿Cuáles son las principales barreras que afrontas como docente en la formación de valores?

7.- Hallazgos

Como resultado de las discusiones en los grupos focales, a través del análisis de las grabaciones y transcripciones de los diálogos y respuestas dadas por los docentes participantes, se han obtenido los siguientes hallazgos:

- 1.- El docente, en su teoría explícita, maneja conceptualmente con mucha claridad cuáles son sus deberes, por lo tanto está consciente de su responsabilidad en la formación de valores. Se ilustra, a manera de ejemplo, como parte de las respuestas dadas por uno de los actores del proceso investigativo: *“Yo pienso que lo axiológico debe ser una herramienta que debe prevalecer en el ser humano (...) es una responsabilidad también del docente lo de los valores en el sector universitario. Yo en lo particular considero que es necesario conjugar la actitud con el accionar de la persona”*.
- 2.- El docente en su teoría de uso no asume el compromiso moral de formar valores en el aula, bajo el pretexto de lo institucional, por la prioridad de los contenidos programáticos, por evitar conflictos y confrontación con el estudiante: *“Yo trabajo valores con mis alumnos, pero uno observa, uno se da cuenta de que la mayoría de los profesores no le paran a eso, no asumen que tengan dentro de sus deberes como docentes que formar valores. En la universidad es difícil ver que el docente se dedique...”*
- 3.- El docente, en su teoría explícita conoce el “deber ser” en los principios de la educación declarados en la Constitución Nacional y las leyes respectivas, pero en su práctica docente, su teoría de uso no se corresponde con ellas: *“Ciertamente coincido en que no hay compromiso en su totalidad por parte del docente, con respecto a la formación de valores en el aula. Siempre se busca echarle la responsabilidad a los otros, que eso no me corresponde a mí, que eso es un problema de la familia, que los culpables son los padres...”*
- 4.- En su teoría explícita el docente maneja con propiedad conceptos, deberes, estrategias que pueden emplearse en la formación de valores. Sin embargo durante los encuentros se observó frecuentemente que el docente hace señalamientos del comportamiento que observa en otros docentes y le resulta difícil hablar en primera persona para explicar cuáles son sus estrategias en el aula para formar valores: *“Es triste ver cómo los docentes han dejado de lado el compromiso que tienen de formar o reforzar valores en el aula (...) Es que falta vocación docente, ese es realmente el problema, en el docente no hay vocación ni compromiso con la enseñanza”*
- 5.- El docente universitario está consciente de que tiene un compromiso ético y una responsabilidad moral en la formación de valores en sus estudiantes, pero se queda detrás de las barreras que él mismo

o las exigencias institucionales le imponen, tales como: *“como docentes queremos imponer el respeto, pero amenazamos al estudiante y eso lo que trae es temor, que cuando me dé la vuelta el estudiante hace lo que le da la gana”* (...) *“El problema es que no todos los docentes tienen formación en valores y al no tenerlos el docente no los puede formar en los estudiantes”*

Conclusiones

Aun cuando no ha concluido el proceso investigativo en este caso, el desarrollo del mismo permite presentar seguidamente algunas conclusiones parciales con respecto al objetivo planteado y ofrecer avances en respuesta a la pregunta científica de la investigación:

- 1.- Con la realización de los encuentros del grupo focal se ha logrado contrastar la teoría en uso y la teoría explícita del docente respecto a la formación de valores en los estudiantes universitarios, presentados anteriormente como hallazgos iniciales.
- 2.- Los hallazgos presentados permiten conocer cuáles son las teorías explícitas y en uso del docente respecto a la formación de valores en los estudiantes universitarios, encontrándose una realidad, donde en teoría se asume la responsabilidad ética y el compromiso moral con la formación de valores en el contexto universitario, pero en la práctica se lleva a cabo un ejercicio docente que no se corresponde con los valores declarados como fines y principios de la educación universitaria.
- 3.- Los avances en la investigación nos llevan a coincidir con los planteamientos de Soto (2009) con respecto a la responsabilidad que debe asumir el actual docente universitario: “el docente universitario, al tener bajo su responsabilidad la formación de quienes ocuparán su lugar en años posteriores, debe clarificar que la formación del nuevo ciudadano se realiza desde el ejemplo de su ejercicio profesional”. Esta valoración implica la necesidad de reconocer la teoría en uso del docente y su contrastación con su teoría explícita.
- 4.- Las discusiones del grupo focal permitió identificar algunas barreras que enfrenta el docente universitario para la formación de valores: cree que en lugar de respeto se imponer generando temor en el estudiante, cree que la formación de valores es función de la institución, la cual debe declararlos y hacerlos cumplir, si la institución no se preocupa el docente tampoco lo hace, y por último, el docente separa el cumplimiento de las programaciones didácticas de la formación de valores.
- 5.- El desarrollo de la investigación permite destacar la importancia del aspecto formativo de la educación universitaria como vía de transformación socio-cultural y científica en la sociedad, desde la responsabilidad, la ética, la solidaridad, la convivencia y la paz.

Referencias

- Argyris, C. y Schön D. (1989). *Teoría de la Acción*. Editorial Mac Grill. México.
- Argyris, C.; Putnam, R. y McLain, D. (1987). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Beato, M. (2011). Una Educación en Valores (Reflexión sobre los valores). En <http://www.marthabeatovivir.blogspot.com/2011.../una-educacion-en-valores-pa...>
- Botero C. (2008). Cinco Tendencias de la Gestión Educativa. *Revista Iberoamericana de Educación* editada por la OEI. Disponible en: www.rieoei.org/2811.htm
- Chourio, F., J. (2011). *Los Métodos y su correspondencia con los Enfoques Epistémicos y los Estilos de Pensamiento del Investigador*. En: www.xa.yimg.com/kq/groups/24707613/1464285269/name/Sociocri
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO. Madrid.

- Ezzatti, G. (2011). Desarrollo moral en la formación inicial docente como vía para la toma de decisiones que conduzcan al bien común. (Ponencia). XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación 2011. En www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/224.pdf
- González L., T. (2010). Democracia y Formación Ciudadana. Cuadernos de Divulgación de la Cultura Democrática del Instituto Federal Electoral de México. En: www.biblio.juridicas.unam.mx/libros/8/3563/1.pdf
- Hardy M., A. (2011). El Desempeño del Docente Universitario en el siglo XXI. *Revista Eumed.net*. vol.3, N° 31. Disponible en Línea: www.eumed.net/rev/ced/31/achm.html
- Hernández S., G. (2010). Formación Docente y Desarrollo Ético. *Revista Académica de eumed.net*. Vol. 2, N° 18, disponible en www.eumed.net/rev/ced/18/ghs.htm de FDYDÉTICO-2010
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinaria, de la República Bolivariana de Venezuela.
- Macías, M. y Bujardón, A. (2010). La Educación en Valores desde el Enfoque Ciencia-Tecnología-Sociedad: La Simulación Educativa como Herramienta Didáctica Avanzada. Disponible en *revistas.ojs.es* > [Inicio](#) > [Vol 1, No 4 \(2010\)](#) > [Macías Llanes](#)
- Martínez, N. (2013). La importancia de los valores. En línea: www.laimportanciadelosvalores21.blogspot.com/.../
- Maturana, H. (1992). *El Sentido de lo Humano*. Ediciones Pedagógicas Chilenas. S.A. Disponible en www.matriztica.cl/wp-content/.../CAps-1-y-4-El-sentido-de-lo-humano.
- Maturana, H. y Pörksen, B. (2004). *Del ser al Hacer (Los Orígenes de la Biología del Conocer)* J.C.SAEZ Editor. Disponible en www.archivosociologico.files.wordpress.com/.../del-ser-al-hacer
- Miranda V. J. (2007). *Ciencia y Tecnología en América Latina* (Aspectos esenciales para la formulación de políticas de desarrollo en un contexto de integración). Disponible en www.bio-nica.info/.../MirandaCienciaTecnologíaAméricaLatina.pdf
- Orta, K. (2011). La Sistematización de Experiencias en el Proceso de Formación de Valores de los Estudiantes Universitarios. © 2011 IPLAC. En www.revista.iplac.rimed.cu/index.php?...proceso...2011
- Pérez V., I. (2013). *Formación Ética y Social para Universitarios*. Disponible en <http://suite101.net> > [Educación y Formación](#) > [Universidad](#)
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo –PNUD– (1998). *Resumen Ejecutivo: una meta, un balance, un camino*. (En Educación: La Agenda del siglo XXI. Hacia un Desarrollo Humano). www.ing.unal.edu.co/admfac/iei/.../educacion_agenda_siglo_XXI
- Ramírez H., I. (2011). El Compromiso Ético del Docente. *Revista Iberoamericana de Educación*. Vol. 2, N° 55. Disponible en www.rieoei.org/jano/3989RamirezJano.pdf
- Rincón de P., H. y Briceño, M. (2008). Categorías Conceptuales sobre la Producción y Gerencia del Conocimiento en la Universidad de los Andes (ULA). *Revista venezolana de Gerencia Vol. 13*, N° 43. Septiembre, 2008. En www.scielo.org/ve/scielo.php?pid=S1315-99842008000300003...
- Rus, A. (2010). Los Problemas de la Educación. *PROFESORADO Revista de Currículum y Formación del profesorado*. VOL. 14, N° 1 (2010). Disponible en: www.ugr.es/~recfpro/?p=777
- Soto A., D. (2009). El Profesor Universitario de América latina: Hacia una Responsabilidad Ética, Científica y Social. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=86912384010>.

- UNESCO (1996). CRESALC, Ministerio de Educación Superior de la República de Cuba .Informe Final y Plan de Acción. La Habana.
www.unesdoc.unesco.org/images/0014/001493/149330so.pdf
- UNESCO (1998). Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. Disponible en:
<http://www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001163/116345s.pdf>
- UNESCO (2009). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009 La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Disponible en:
www.unesco.org/education/WCHE2009/comunicado.pdf
- Yegres M., A. (1998). *Ética y Formación Docente*. Serie “Estudio” N° 06. Publicaciones del Instituto Pedagógico de Caracas (IPC). Caracas.

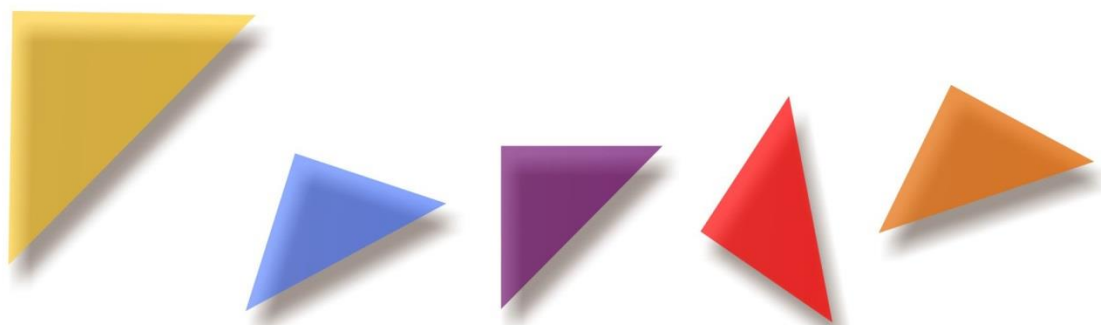
COMMITMENT AND RESPONSIBILITY OF TEACHERS IN THE FORMATION OF VALUES OF UNIVERSITY STUDENT

ABSTRACT: In this present research work the problem that exists in terms of moral commitment and ethical responsibility of teachers in relation to the formation of values in college students. In that sense the situation is exposed with respect to the responsibility that falls to teachers in the formation of values that society requires professionals. The issue is considered from different angles of specialists in education professionals and researchers in related areas, interested in the subject social sciences, highlighting the question of whether the teacher assumes its commitment and responsibility around the issues raised. The general objective is proposed: Contrasting the theory in use and explicit teaching theory regarding the formation of values in college students; as social actors taking a group of university professors and as scenarios: University Sports South and UNESR, core Cojedes. The study addresses the critical paradigm, from which you can understand the social reality as part of a dynamic world in constant change, where there are multiple realities, centering on human beings and their behavior. In terms of methodology, the science of the action applies and complementary and concurrent to collect, analyze and interpret the information, notably the focus group techniques are used.

Keywords: moral commitment; ethical responsibility; values; university context.

Colección Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional

- Altuve, Jorge (Compilador) (2017). ***Temas emergentes en la didáctica 2.0.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15867>
- Alvarado, Ángel. (Compilador) (2017). ***Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: Medios Instruccionales.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16439/1/libro_CIES_tecnologia_alvarado2017.pdf
- Delgado, Gabriela. Montoya, Mariel. Belloso, Yleni. (Compiladores) (2017). ***El quehacer pedagógico: educación e instrucción.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15106>
- Guzmán, Wendy. (Compiladora) (2017). ***Experiencias investigativas en universidades venezolanas.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/16748>
- Meza-Chávez, Mildred (Compiladora) (2017). ***La Escuela en Democracia.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15229>
- Ramírez, Tulio (Compilador) (2017). ***El Texto Escolar Diferentes Miradas.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/16437/1/libro_CIES_librotexto_ramirez2017.pdf
- Reyes Echegaray, Ramón Francisco (compilador) (2017). ***Aulas Que Hablan.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15866>
- Salcedo Audy. (Compilador) (2017). ***Alternativas Pedagógicas para la Educación Matemática del Siglo XXI.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15712>
- Uzcátegui, Ramón Alexander - Junguittu Martínez, Rosa Leonor (Compiladores) (2017). ***Historia, Historia de la Educación y su Enseñanza.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/16652>
- Valera-Villegas, Gregorio (Compilador) (2017). ***Filosofía del arte, el amor y la pedagogía.*** Caracas: Centro de Investigaciones Educativas – Universidad Central de Venezuela. Disponible en: <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/15105>



Desafíos de la Educación: Formarnos en Valores, en la Crítica Transformadora
y en Comunidades de Aprendizaje

Compiladora: Mildred Meza

ISBN: 978-980-00-2885-8.



9 789800 028858