

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LA MISIÓN PEDAGÓGICA EN LA
ESCUELA CONTEMPORÁNEA, DESDE CONCEPCIONES DE DOCENTES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Autora: Milangela Alessandrino Serrano
Tutor: José Armando Santiago Rivera

San Cristóbal, julio de 2018

C.C.Reconocimiento

**UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA**

**APROXIMACIÓN TEÓRICA SOBRE LA MISIÓN PEDAGÓGICA EN LA
ESCUELA CONTEMPORÁNEA, DESDE CONCEPCIONES DE DOCENTES
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Tesis Doctoral para optar al Título de Doctor en Pedagogía

www.bdigital.ula.ve

Autora: MilangelaAlessandrino Serrano

Tutor: José Armando Santiago Rivera

San Cristóbal, julio de 2018

C.C.Reconocimiento

DEDICATORIA

A **DIOS** la razón sagrada de mi existir, por tu demostración de amor infinito, fiel y cándido.

A mis amados **PADRES** por ser ejemplo de amor, constancia, dedicación, honestidad, disciplina.... En ustedes jamás una muestra de agotamiento.

A **ANTONELLA** y **ENZO** con sus travesuras y cambios acelerados con los que he aprendido a ver el mundo desde tantas ventanas para actuar de forma equivocada y otras veces un poco más asertiva.

A mi **HERMANA Iraida** y **SOBRINOS Michelangel, Iriamni e Iriana** por su apoyo siempre, los amo.

A **LORE** por tu sonrisa inocente que fortalece cada día.

A **MARIELA** y **DOMINGO** por su apoyo incondicional y motivación permanente... Mi gratitud y cariño sincero con ustedes.

A mi **TUTOR Dr. Armando Santiago** columna de sapiencia académica y humana...A usted mi profesor una gran oportunidad de aprendizaje.

A mis **Jurados Dra. María Auxiliadora Chacón y Dra. Nancy Escobar** por su disposición de orientar en cada una de las etapas atravesadas en este recorrido. Siempre agradecida.

A mis **Amigos, Amigas, Compañeros de Estudio, Trabajo y Docentes** por su disposición de atender las inquietudes, responder y aportar desde sus prismas con amable disposición de compartir su tarea educativa en cada instante que se hacía necesario.

A Todos fuente de inspiración cuando necesite.

Milangela Alessandrino

RECONOCIMIENTOS

Hoy mi deseo de reconocer profundamente a quienes permanentemente me apoyaron en la construcción de lo que representa este trabajo de investigación. Mi reconocimiento está dirigido a la gracia de Dios, a mi tutor Dr. Armando Santiago, al Coordinador del doctorado Dr. Oscar Blanco, a mis jurados Dra. María Chacón, Dra. Nancy Escobar y al jurado suplente Dr. Yesser Alcedo, a las autoridades y personal administrativo de la universidad de los andes, a mis amigos Mariela Silva de Toledo, Domingo Toledo y Bernardo Montes. A todos los que en algún momento escuchaban y compartían mis inquietudes, temores, reflexiones, acciones y relaciones sobre la escuela, con el propósito de generar una aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, desde las concepciones docentes de educación primaria

www.bdigital.ula.ve

ÍNDICE

	Pp
LISTA DE CUADROS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	ix
LISTA DE IMÁGENES	ix
RESUMEN.....	xi
Abstract	xii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULOS	
I. UNA MIRADA PRELIMINAR AL OBJETO DE ESTUDIO	5
La temática generadora	5
Propósitos.....	13
Propósito General.....	13
Propósitos Específicos	13
Naturaleza Constitutiva para el Cambio	14
II. PERTINENCIA EPISTÈMICA	17
Visión Histórica Sobre la Escuela.....	18
Visión histórica sobre la escuela venezolana.....	27
Misión Pedagógica en la Escuela Desde las Teorías Educativas.....	38
Antecedentes	52
Bases Teóricas.....	60
La Educación Humanística	60
La Educación Primaria.....	64
La Escuela.....	67
El Docente de Educación Primaria	71
Misión pedagógica en la escuela primaria	84
Las Teorías.....	92
Teoría de la Complejidad.....	92
Pedagogía Crítica	96
Fundamentos Filosóficos	100
Visión Histórica	100
Visión Axiológica	102
Visión Sociológica	103
Bases Legales.....	103
III. MARCO METODOLÓGICO	108
Visión Ontológica	108
Visión Epistemológica	109
Paradigma de la investigación.....	110
Naturaleza de la Investigación	113
Tipo de Investigación.....	117

El Escenario	119
Los Informantes Clave	122
Recolección de la Información.....	124
Análisis de la información recabada	129
Validez y Confiabilidad de Investigaciones de Naturaleza cualitativa	131
Validez	132
Confiabilidad.....	133
IV. LA MISIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA EN LAS CONCEPCIONES DE DOCENTES	135
V. ELABORACION TEÓRICA.....	229
LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD ANTE LO POLÍTICO, ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL	232
NOCIONES DE UNA ESCUELA COMPLEJA.....	235
TAREA EDUCATIVA Y FORMATIVA EN LA ESCUELA.....	237
DOCENCIA CONCEBIDA EN PRINCIPIOS DE DIGNIDAD, RESPETO, TOLERANCIA, COLABORACIÓN Y JUSTICIA	239
LA ESCUELA EN SU MISIÓN EDUCATIVA HUMANÍSTICA	242
LA ESCUELA COMO PROMOTORA SOCIAL EN LA COMUNIDAD	243
LA EDUCACIÓN PRIMARIA ABIERTA A LOS CAMBIOS IMPERANTES EN LOS NUEVOS TIEMPOS	245
DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA FORMADO INTEGRALMENTE	247
LA ESCUELA ANTE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	248
ESCUELA CON VISIÓN INNOVADORA.....	250
REFLEXIONES FINALES	252
REFERENCIAS.....	258

LISTA DE CUADROS

Cuadro	P
1. Evolución Histórica de la Escuela Venezolana.....	33
2. Evolución Histórica de la Formación Docente en Venezuela.....	36
3. Criterios de rigor científico en la investigación cualitativa.	132
4. El escenario de la época y la escuela	137
5. La complejidad de la época y la escuela	150
6. La educación y la tarea formativa en la escuela.....	160
7. La acción formativa cotidiana de la escuela.	168
8. La misión educativa de la escuela.....	179
9. La misión pedagógica de la escuela.....	187
10. La Educación Primaria.....	195
11. El docente de la Educación Primaria.	205
12. La concepción de la escuela por los docentes.....	212
13. Para innovar la escuela.....	221

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico		Pp
Gráfico 12	La escuela y la sociedad ante lo político, económico, social y cultural.....	232
Gráfico 13	Nociones de una escuela compleja.....	235
Gráfico 14	Tarea educativa y formativa en la escuela	237
Gráfico 15	Docencia concebida en principios de dignidad, respeto, tolerancia, colaboración y justicia.....	239
Gráfico 16	La escuela en su misión educativa humanística.....	242
Gráfico 17	La escuela como promotora social en la comunidad	243
Gráfico 18	Educación primaria abierta a los cambios imperantes en los nuevos tiempos.....	245
Gráfico 19	Docente de educación primaria formado integralmente	247
Gráfico 18	La escuela ante los imaginarios sociales de los docentes de educación primaria.....	248
Gráfico 19	Escuela con visión innovadora.....	250

LISTA DE IMÁGENES

Imagen	P
Imagen 1 Mural de la E.B.N. Borotá	119
Imagen 2 Panorámica Borotá	120
Imagen 3 Actividades Decembrinas de E.B.N. Borotá.....	121
Imagen 4 Actividad Comunitaria de E.B.N. Borotá	121

www.bdigital.ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
NÚCLEO UNIVERSITARIO “DR. PEDRO RINCÓN GUTIÉRREZ”
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA
TÁCHIRA VENEZUELA

**Aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela
contemporánea, desde concepciones de docentes de educación primaria**

Autora: Milangela Alessandrino S.

Tutor: José Armando Santiago R.

Fecha: julio de 2018

RESUMEN

El propósito del estudio fue generar una aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, desde concepciones de docentes que laboran en la Educación Primaria. Se asumió que en el contexto sociohistórico del mundo globalizado, la escuela debe desarrollar la formación educativa y pedagógica en forma coherente con las complejas realidades que vive la sociedad. Al respecto, debe considerar su labor formativa acorde con el nivel biopsicosocial de sus educandos e integrada a su comunidad. Por eso, el estudio acudió a las concepciones de los docentes que laboran en la educación primaria, derivadas de su formación académica, experiencia profesional y desempeño escolar cotidiano. Metodológicamente el estudio se orientó en los fundamentos del paradigma cualitativo, apoyada en el método fenomenológico. El escenario fue la E.B.N Borotá, ubicada en Borotá, parroquia Constitución del estado Táchira. Los informantes clave, fueron diez (10) dos directivos, seis docentes de grados de 1ero a 6to y dos docentes especialistas en la referida institución, a quienes se aplicó la entrevista a profundidad, de cuyos datos emergió el hallazgo del estudio revelado desde las concepciones que los docentes le asignan a la escuela en su misión pedagógica aspectos que generalmente cada uno reflexionó de acuerdo a la convicción de su tarea formativa. Esto hace que surja como conclusión final la misión pedagógica de la escuela contemporánea la cual debe estar dispuesta a reflexionar la diferencia, redimensionar sus relaciones y reconstruir sus funciones, tarea a cargo de los docentes quienes tienen que actuar ante los desafíos de un mundo cambiante con el propósito de comprender lo educativo y así superar el afán de una escuela solucionadora de los males de la sociedad. Una institución para formar a las personas que le circundan, para ello, es necesario profundizar y argumentar la labor educativa en su propia escena y con sus autores propios.

Descriptor: Misión Pedagógica, Escuela Contemporánea, Concepciones Docentes, Educación Primaria.

**Theoretical approach on the pedagogical mission in the contemporary school
from conceptions of teachers of primary education**

Author: Milangela Alessandrino S.

Tutor: José Armando Santiago R.

Date: july, 2018

Abstract

The purpose of the study was to generate a theoretical approach on the pedagogical mission in the contemporary school, from conceptions of teachers who work in Primary Education. It was assumed that in the sociohistorical context of the globalized world, the school must develop educational and pedagogical training in a manner consistent with the complex realities of society. In this regard, you should consider your formative work according to the biopsychosocial level of your students and integrated into your community. Therefore, the study went to the conceptions of teachers who work in primary education, derived from their academic training, professional experience and daily school performance. Methodologically, the study focused on the foundations of the qualitative paradigm, based on the phenomenological method. The stage was the E.B.N Borotá, located in Borotá, parish Constitution of the state Táchira. The key informants were ten (10) two managers, six teachers from grades 1 to 6 and two specialist teachers in the aforementioned institution, to whom the in-depth interview was applied, from whose data the finding of the study revealed from conceptions emerged. that the teachers assign to the school in its pedagogical mission aspects that generally each one reflected according to the conviction of his formative task. This makes the pedagogical mission of the contemporary school emerge as a final conclusion, which must be willing to reflect on the difference, resize their relationships and reconstruct their functions, a task that teachers have to face in order to face the challenges of a changing world. the purpose of understanding the educational and thus overcome the desire of a school to solve the ills of society. An institution to train the people that surround it, for this, it is necessary to deepen and argue the educational work in its own scene and with its own authors.

Descriptors: Pedagogical Mission, Contemporary School, Teaching Conceptions, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

En estos tiempos de mundo globalizado, es imperativo para la institución escolar revisar su papel dentro de la sociedad, por cuanto, en la actualidad, se producen con rapidez una serie de cambios históricos manifestados en lo político, social, económico, histórico, cultural, científico y tecnológico. Esta situación coloca en discusión, una vez más, a la misión pedagógica en la escuela. Por tanto, se exige que de acuerdo con lo planteado por los nuevos paradigmas y epistemes, esta institución requiere de innovadores fundamentos pedagógicos.

En efecto, los investigadores de esta temática se han preocupado por optimizar esa tarea, al tomar en cuenta la respuesta que la escuela ofrece a la dinámica del actual momento histórico; en especial, se advierte el requerimiento de una escuela de nuevas ofertas renovadoras en su tarea educativa y evitar las reiterativas críticas a su afecto al pasado.

Por ello fue necesario disponer la mirada sobre las consecuencias del mundo globalizado y sus implicaciones institucionales, con el propósito de poder articular e integrar a los razonamientos, las reflexiones, las acciones y las relaciones sobre la misión pedagógica de la escuela, en un marco sociohistórico entendido como un entorno turbulento, de incertidumbres, paradojas y contrasentidos.

Se trata de la posibilidad de sentir y vivir la realidad de la escuela contemporánea en sus complicaciones y adversidades, como de sus realidades y realizaciones. Vale resaltar que inicialmente la tarea de esta institución, se orientó en un proceso de práctica espontánea y natural, donde la pedagogía cumplió con facilitar el cumplimiento de su finalidad de formar a los ciudadanos, coherente con los retos de la época y las necesidades de la sociedad industrial.

Este aspecto definió originariamente el cumplimiento de una tarea limitada a transmitir contenidos esencialmente librescos y superar los niveles de analfabetismo en el colectivo social. Además de ser rigurosa con la disciplina, el orden, la conducta y el desarrollo intelectual, con una actividad estricta, implacable e inclemente de la

práctica escolar centrada en la actividad diaria del aula de clase.

En la actualidad, antes las realidades del actual momento histórico, un aspecto a resaltar son los cuestionamientos ante su evidente desfase de la época y la vigencia de las orientaciones pedagógicas de características tradicionales, cuando se requiere una formación a los niños y las niñas más relacionada con la compleja realidad vivida en el presente.

Por tal razón, fue preciso pensar de manera renovada en una institución donde los estudiantes sean capaces de comprender las circunstancias vividas, en una labor donde se fortalezcan el diálogo, la reflexión y la formación de valores. Es indiscutible que la escuela debe abrirse a las nuevas demandas de una sociedad democrática y pluralista e involucrarse en la complejidad de los nuevos tiempos.

En este sentido, fue importante resignificar el norte de la escuela, ante los efectos derivados de las posturas pedagógicas tradicionales, propias de la aplicación escolar de los fundamentos del positivismo. Significa que si se asumen los fundamentos de la ciencia cualitativa, la percepción sobre la escuela debe cambiar; en especial, ser acordes con los acontecimientos del mundo globalizado.

De allí que el estudio consideró la importancia de las concepciones de los docentes que laboran en las escuelas, como los sujetos que están en capacidad de ofrecer planteamientos conducentes a innovar la misión pedagógica de la escuela. Se trata de educadores que han obtenido experiencia en su desempeño cotidiano y están en capacidad de aportar conceptos y prácticas factibles de promover los cambios que requiere la escuela en el mundo actual.

De esta manera, esta investigación asumió la subjetividad de los docentes, como la base esencial para generar una aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, cuyo propósito esencial es justificar la tarea pedagógica de la escuela, con la perspectiva innovadora. Al respecto, se pretende contribuir a mejorar su misión educativa desde fundamentos teóricos aportados por docentes que laboran en la educación primaria.

En consecuencia, acudir a los docentes respondió a solicitar en ellos, su perspectiva personal sobre la misión pedagógica que debe desempeñar la escuela en

el actual momento histórico. Eso obedeció a lo reiterativo de las críticas formuladas sobre su acción pedagógica, cuestionada porque todavía esta afianzada en una práctica centrada en el recinto escolar y poco coherente con la realidad vivida.

Al acudir a docentes que laboran en instituciones educativas del subsistema educativo de la educación primaria, se ha pretendido dar a conocer otro punto de vista sobre la escuela, además de los planteamientos habituales de los expertos que siempre recomiendan sobre lo que se debe hacer y poco animan a asumir lo que dicen los educadores como actores de la vida escolar cotidiana.

Sobre la base de la experiencia de la investigadora como docente en su actuación en las diferentes situaciones de la escuela primaria venezolana y su permanente interacción con los sujetos que hace vida en la escuela, permitió considerar a sus pares como valiosa fuente de información para la investigación y posterior generación de la aproximación teórica, que emanó del estudio realizado.

Por tanto, se destaca valorar las reflexiones que pudieran promover la innovación de la misión pedagogía en la escuela, con un carácter científico, pedagógico, igualmente cooperativo, creativo, reflexivo y constructivo, a fin de establecer sus transformaciones hacia el cambio social.

En tal sentido, la tesis se presenta en una estructura de cinco capítulos y las reflexiones finales; el primer capítulo, se enfocó en Una Mirada Preliminar al Objeto de Estudio, se plantea la temática generadora descriptora de la situación de estudio, los propósitos: el general y los específicos, además la Naturaleza Constitutiva Para el Cambio.

El capítulo dos, presenta la Pertinencia Epistémica, la Visión Histórica Sobre la Escuela, para dar continuidad con la Visión Histórica Sobre La Escuela Venezolana, la Misión Pedagógica en la Escuela Desde las Teorías Educativas, los Antecedentes, las Bases Teóricas, las Teorías, los Fundamentos Filosóficos y las Bases Legales.

En el capítulo tres se plasma el Marco Metodológico, el Paradigma de la Investigación, la Naturaleza de la Investigación, el Tipo de Investigación, además el Escenario, Informantes Clave, Recolección de la Información, Análisis de la información recabada, la Validez y Confiabilidad de Estudios de Naturaleza

Cualitativa.

En el capítulo cuatro, se muestra La Misión Pedagógica de la Escuela en las Concepciones de Docentes, en un primer orden se presenta una Introducción que asoma la importancia de la información obtenida, también se consideró describir el proceso de integración de la información a través de los Hallazgos.

En tal sentido, se presentan los significados expresados por los informantes clave; en la que se extienden las categorizaciones resultantes. De igual manera, se da a conocer, la triangulación de la información; a la luz de los referentes teóricos que explicitan las posturas de los expertos, con aportes de la investigadora, productos de su experiencia y reflexividad.

El quinto capítulo, suscita la Elaboración Teórica. Resalta las diez categorías teóricas emergentes a partir de los propósitos formulados en la investigación. En él se muestra el agrupamiento de conceptos, características y proposiciones de manera específica para conformar la organización que permitió establecer los aportes que contribuyen a la aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, desde la perspectiva de docentes de educación primaria.

Posteriormente, se presentan las Reflexiones Finales reveladas en esta actividad investigativa. En último lugar se presentan las Referencias que integraron el corpus del trabajo.

CAPÍTULO I

UNA MIRADA PRELIMINAR AL OBJETO DE ESTUDIO

La temática generadora

Desde fines del siglo XX, se ha hecho necesario explicar los objetos de estudio en el contexto donde se producen. Eso representa asumir el escenario actual como un mundo sinuoso, de avasallantes cambios en diversos contextos, expresado en lo social, político, económico, histórico, cultural, científico, tecnológico, y educativo.

Esta realidad demanda una tendencia humana en favor de la valoración de nuevas concepciones que posibiliten el desplazamiento del pensamiento simplificador de la modernidad y sus influencias de la formación educativa que desarrolla la escuela en el actual momento histórico.

Eso se corresponde con las exigencias que la época le plantea a la sociedad contemporánea en lo referido a los cambios y transformaciones que requieren de maneras diferentes de explicación. Eso significa para Ugas (2007): “la necesidad de abrirnos a nuevas dimensiones de pensamiento que den lugar a lo diverso y a lo múltiple... de relación unos con otros” (p. 111).

Al respecto, resulta imprescindible desarrollar reflexiones acordes con el desenvolvimiento de los actuales acontecimientos, donde es forzoso reconocer la importancia analítica del pensamiento complejo para entender lo humano, la naturaleza, la vida social y sus relaciones en un contexto marcado por la complejidad, la crisis, el cambio acelerado y la incertidumbre.

Esta perspectiva incide en prestar atención a una remozada opción de pensar desde distintas dimensiones y elementos relacionados, como también la apertura a otros puntos de vista, otras reflexiones sobre el sujeto y todo lo relacionado con otras

formas de coexistir. Por tanto, ante el reto de una nueva forma de pensar y actuar, en criterios de Ugas (2008), es deber: "...reconocer lo singular y lo concreto sin desunir; integrar religando un juego dialógico: orden, desorden, organización, contexto e incertidumbre..." (p. 13).

Por tanto, al abordar los acontecimientos tejidos en un contexto sociohistórico caracterizado por una escala global, implica reconocer al pensamiento distinto, como posibilidad para articular y englobar las diversas explicaciones reflexivas en un ámbito de circunstancias plagadas de incertidumbres, paradojas e imprevisibles, pues en cualquier momento puede ocurrir lo inesperado, cuando menos se espera.

Esta situación se ha convertido en una oportunidad para desarrollar un nuevo modo de concebir, sentir y vivir el mundo inmediato adverso, complicado e intricado y de notables implicaciones en la formación educativa, como originando efectos en la labor pedagógica. De allí que según López (2009): "...por ejemplo, el profesorado, requiere aceptar una visión del mundo en la que tenga cabida un horizonte de sentido" (p. 13).

Desde este punto de vista, significa que la acción educativa actual, debe ser acorde con las necesidades de la sociedad, como también valorar otras interpretaciones a las maneras dominantes del razonamiento técnico y científico, ante el acento hegemónico de la sociedad industrial en el mundo globalizado. Ahora se hace imprescindible comprender el desempeño social y personal en el escenario de lo asombroso y lo sorprendente.

Tal situación coloca en alerta, la tarea de educar con compromiso social bajo el propósito de entender cómo el mundo ha cambiado junto a sus múltiples significaciones. Esta realidad, en consecuencia, demanda elaborar nuevas aproximaciones teóricas y metodológicas que posibiliten el diseño y puesta en práctica de opciones factibles de originar cambios pedagógicos significativos.

Por tanto, un el reto es superar las explicaciones dominantes que han predominado en la formación educativa con fines de desviar la atención hacia la formación intelectual, cuando es necesario educar desde una visión integral, holística y sistémica, capaz de comprender analítica y reflexivamente el contexto, la sociedad y

lo educativo, en forma sistémica. Es, en la opinión de Ugas (2007), lo siguiente:

Hay que construir un pensamiento a partir del cual se pueda pensar la problemática de las prácticas discursivas de una manera emancipada. Es iniciar un proceso de sensibilización frente a la vida, frente a las cosas por las cuales valga la pena vivir (p.12).

El hecho de construir un pensamiento crítico implica construir otras iniciativas ajustadas a la época, como la forma de pensar, los valores, los sentimientos y la acción emancipadora, articulados para echar las bases del entendimiento de la complicada realidad, a través del empleo de procesos críticos que permitan de manera contextualizada, construir nuevas posturas analítico-críticas.

Punto de partida a considerar es la referencia histórica de culturizar la sociedad desde una formación pedagógica donde se active el pensamiento y la mente sea escenario para la creatividad y la innovación.

Por cierto, es válida la reflexión que realizó Freire (2004), quien resaltó la exigencia de mejorar los niveles de conciencia de la sociedad, desde una acción educativa donde el proceso escolar pueda contribuir a superar las relaciones de poder y al respecto propuso la pedagogía liberadora, como posibilidad para motivar la reflexión crítica sobre el contexto histórico vivido.

En el caso venezolano, históricamente ha sido incesante la aspiración de innovar el proceso pedagógico, pues como es bien sabido, a través de las distintas reformas educativas, durante el período democrático, desde finales de la década de los cincuenta, hasta el inicio del siglo XXI, se ha manifestado la exigencia de la innovación pedagógica, como el desafío del mejoramiento del sistema educativo. Muestra de ello, es lo afirmado por Santiago (2008), al destacar lo siguiente:

La educación, a pesar de una cada vez más creciente producción de modelos, enfoques y puntos de vista es marcadamente afectada porque se aferra a preservar sus fundamentos tradicionales de transmitir nociones y contenidos estructurados como opción pedagógica para educar al colectivo social (p. 1).

Significa que aunque en el ámbito educativo se proponen nuevos planteamientos para responder sobre la necesidad de la renovación de la tarea pedagógica, es inobjetable reconocer la presencia en la escuela contemporánea de los fundamentos

originados por el propósito positivista en el siglo XIX. En efecto, al analizar esta situación histórica Althusser (1984), consideró que la escuela: “desempeña un papel decisivo en la reproducción de las relaciones de producción dentro de un modo de producción” (p, 48).

Lo referido por el autor advierte que una característica relevante de esa escuela alienadora y reproductora, es la poca garantía para originar cambios significativos desde su labor pedagógica e introducir cambios escolares significativos. Un impedimento significativo es que la acción pedagógica actual, todavía se apoya en los enfoques tradicionales y conductistas, que son condiciones consideradas como afectas a la transmisión y reproducción del bagaje cultural.

Entretanto, su labor rutinaria persiste en el desenvolvimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje donde la práctica pedagógica del docente queda sujeta a la uniformidad de la aplicación estricta del currículo, enmarcado en el control y la regulación totalitaria del conocimiento en el recinto escolar caracterizado por la ausencia de la explicación del mundo exterior.

Desde luego, la escuela del mundo contemporáneo debe ofrecer una lectura crítica de la realidad, el mundo y la vida en forma acorde a las circunstancias globalizadas., pues de acuerdo con Ugas (2007): “La escuela ya no es depositaria privilegiada del saber. La información desborda los centros educativos. El saber escolar tiene que competir con los nuevos soportes del saber social” (p. 47).

Esta ruptura con la exclusividad fundamenta en las orientaciones pedagógicas, fundadas en la concepción positivista del conocimiento, donde priva lo abstracto, lo acumulativo y lo estable, han originado su condición de institución aislada, donde se privilegia el manual, los contenidos y métodos, con preguntas y respuestas definidas, además de la memorización.

Esta escuela de carácter conservador arraigado al método tradicional; ofrece escasas oportunidades para construir los valores que definen la nueva cultura escolar, al acentuar el énfasis pedagógico con contenidos y prácticas empeñados en la reproducción de nociones y conceptos.

Hoy la escuela, según Santiago (2008): “...ante las nuevas circunstancias

históricas del presente, sus fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales tienen dificultad para explicar el desarrollo incierto y paradójico de los acontecimientos actuales” (p. 1). Desde esta perspectiva, es de urgencia fortalecer el debate y la acción por superar este modelo escolar, centrado en la pedagogía memorística, cuando se exige la reflexión analítica, crítica e interpretativa.

El hecho de mantener la escuela el modelo pedagógico instruccional centrado en la transmisión de conocimientos conceptuales, manifiesta que preserva la práctica escolar vertical que concibe al alumno como un sujeto pasivo obediente ante la autoridad, aunque se le solicita a la escuela que desarrolle una misión pedagógica orientada a educar con propósitos hacia la comprensión de su contexto social y en el diálogo son los nuevos saberes.

Así, la vigencia de la pedagogía tradicional representa la debilidad y la amenaza de obstáculo para entender el contexto educativo desde la investigación, lo dialógico y la reinterpretación, con referencias históricas y culturales plenas de alternativas en una sociedad de constantes desafíos; es decir, una escuela abierta, integrada a su comunidad y promotora del cambio social.

Lo anterior supone revisar la misión pedagógica de la escuela, direccionada por una práctica centrada estrictamente en los espacios de enseñanza y de aprendizaje, la administración de lo que se ha de hacer en la escuela; plasmado en horarios y calendarios que el profesorado y el resto de los protagonistas del hecho educativo asumidos como espectadores de las rutinas escolares. Hay una evidente preocupación por educar ciudadanos formales, intelectuales e imparciales.

Para que eso ocurra, en la labor diaria todo gira en función de pautas rígidas, estrictas e inmutables en el tiempo, para organizar las disciplinas del conocimiento y los procesos disciplinados, bajo un formato fragmentado, donde el docente cumple su práctica formativa con la actividad reproductora, con la didáctica centrada en el dictado, el dibujo, la copia y el calcado.

En efecto, la misión pedagógica se reduce a transmitir contenidos programáticos, mantener el orden, exigir el cumplimiento de tareas, entre otros aspectos. De allí la exigencia de profundizar en la explicación de la misión pedagógica de la escuela. El

desafío se centra en la comprensión del hecho pedagógico con fundamentos teóricos y metodológicos propios de la práctica y la reflexión docente.

Por tanto, preocupa que la escuela, a pesar de su presencia y profundo valor durante tres siglos en el cumplimiento de la tarea formativa de la sociedad, desvanece su misión al conservar los fundamentos teóricos y metodológicos que fueron estructurados como base esencial de su misión social: transmitir, reproducir y mantenerse en los linderos de su edificación.

Este rasgo le convierte hoy día en un tema de inquietante importancia ante las circunstancias del mundo globalizado, intensamente informado e innovado con la revolucionaria ciencia y tecnología. En efecto, en esta tarea investigativa, se asumió como actor de fundamental importancia en el esfuerzo por innovar la misión pedagógica de la escuela, al docente.

Por tanto, es preocupante que la escuela todavía se aferre a reproducir los contenidos planteados en los textos oficiales, evitar ejercitar las posibilidades de investigar, debatir y reflexionar, cuando la formación pedagógica debería apoyarse en el desarrollo de procesos reflexivos orientados desde el diálogo entre el pensamiento, el comportamiento y los sentimientos. En efecto, es superar los fundamentos positivistas que debilitan su labor formativa, como la explica Bolívar (2015), cuando afirmó:

En estos tiempos de reestructuración y reconversión del sistema escolar heredado de la modernidad, los centros educativos se ven obligados a aprender a responder a las demandas de un entorno incierto, turbulento, inestable, sin esperar ni confiar en reformas estructurales (p. 1).

De esta forma la escuela debe ser escenario para construir posibles respuestas a los acontecimientos que vive la sociedad en el inicio del siglo XXI, donde es imprescindible considerar a los actores que dan significado al hecho educativo desde la escuela: los docentes. Al respecto, es necesario concebir la labor docente en la perspectiva asumida por Giroux (1997), cuando afirmó: "...los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar más específicamente como intelectuales transformativos" (p. 36).

En efecto, en su condición de actores fundamentales del acto pedagógico, los

docentes, deben promover las acciones que motiven las transformaciones de y en la escuela. Se trata de educadores críticos para afrontar el reto de innovar la misión pedagógica con orientación transformadora de la escuela, como su tarea fundamental.

Esta situación fue analizada por Cervantes (2004), quien consideró como significativo valorar: "...la formación docente como uno de los componentes más importantes del ámbito educativo, ya que se reconoce que el maestro es el motor fundamental del cambio pedagógico" (p. 105).

Por tanto, cuando se pretende mejorar la calidad formativa de la misión pedagógica en la escuela, el docente es un recurso de fundamental importancia en esa pretensión. Aunque lo preocupante es que en la revisión de la práctica pedagógica en la escuela, el docente se aferra a las orientaciones pedagógicas envejecidas y pretéritas.

Se valora su condición de sujeto que vivencia diariamente la forma como se cumple el cometido asignado por la sociedad a la institución escolar. Al consultar sus puntos de vista, emergerá desde su experiencia, su formación académica y profesional, los aportes garantes de asegurar la confianza y la validez, a los comentarios por ellos formulados.

De esta forma se reivindican los planteamientos que en forma común expresan los educadores en su vivencia diaria sobre la tarea formativa que debe cumplir la escuela. Es reconocer las acotaciones habituales sobre el desenvolvimiento del currículo oculto, tan poco reivindicada por la exigencia positiva; es decir, valorar la subjetividad tan descalificada como saber vulgar, pero que se reivindica con las orientaciones de la ciencia cualitativa.

De allí que la inquietud se orienta a buscar la forma de superar el principio totalizador al cual ha sido sometido el pensamiento y trabajo docente, con el propósito de resignificar el papel de la escuela en correspondencia con la cotidianidad; en cuanto su labor formativa, sus contenidos, objetivos y maneras no pueden continuar ajenos a los procesos sociales reales de un mundo complejo y globalizado.

En función de lo enunciado, el estudio asumió la necesidad de obtener un

conocimiento sobre la misión pedagógica en la escuela, ajustado a las realidades de la época actual, en el que se hacía imprescindible tomar en cuenta las concepciones de los docentes, pues ellos tienen el compromiso de avalar en su labor cotidiana, que eso ocurra en forma responsable y comprometida.

En consecuencia, se trata de revelar, en la perspectiva de docentes que laboran en la educación primaria, sus concepciones sobre la misión pedagógica en la escuela. Es volver la mirada hacia los educadores como actores fundamentales en la acción pedagógica escolar y obtener en ellos sus puntos de vista sobre la misión contemporánea que la escuela debe cumplir.

De allí la exigencia de repensar el sentido y significado de la escuela contemporánea, desde la perspectiva personal, empírica, académica y profesional de los docentes. Se trata de actores de primer orden quienes desarrollan en sus vivencias, experiencias y prácticas que, de una u otra forma, les facilitan manifestar saberes coherentes sobre la labor escolar.

Es necesario destacar que las dificultades actuales de la escuela, tiene en la experiencia de los docentes, opciones que se pueden convertir en contribuciones significativas para dar respuesta a la exigencia de mejorar la calidad pedagógica escolar. Por tanto, la importancia de asumir sus concepciones en la gestión por renovar la acción pedagógica en la escuela.

De esta forma, se reivindican los planteamientos que en forma común expresan los docentes en su vivencia diaria sobre la tarea formativa que debe cumplir la escuela; es decir, valorar la subjetividad tan descalificada como saber vulgar por la ciencia positiva, pero valorada por la orientación científica cualitativa.

Este aspecto influyó en la investigadora para considerar el desarrollo de la investigación, pues dado su condición de docente de la educación primaria, ha vivenciado cómo sus colegas, desde su experiencia, formación académica y profesional, formulan ideas interesantes sobre temáticas de interés escolar.

Dentro de este marco, se produjo la inquietud que guió a la investigadora, para encaminar el estudio centrado en la misión pedagógica de la escuela contemporánea, bajo planteamientos de naturaleza científica, académica y cooperativa, con el

propósito de descifrar en las concepciones de docentes, oportunidades, alternativas y opciones factibles de impulsar cambios y transformaciones a la pedagogía escolar.

Desde este argumento, se presentan las siguientes interrogantes:

¿Qué concepciones manifiestan los docentes de educación primaria sobre la misión pedagógica que debe desarrollar la escuela contemporánea?

¿Cuáles son las concepciones manifestadas por los docentes de educación primaria sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea?

¿Cuáles fundamentos teóricos emergentes de las concepciones manifestadas por los docentes de la Educación Primaria, sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea?

Propósitos

La temática estudiada sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, se realizó desde la perspectiva del docente de educación primaria; sostuvo su razón en la necesidad de contribuir con la elaboración de un pensamiento innovador para la comprensión de la realidad social y educativa desde lo dialéctico y sus complejidades hacia las transformaciones esenciales que exige el ámbito educativo actual. En tal sentido, se formularon los siguientes propósitos del estudio:

Propósito General

Generar una aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, desde las concepciones de docentes de educación primaria.

Propósitos Específicos

- a) Determinar las concepciones de los docentes de educación primaria sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea.
- b) Caracterizar las concepciones manifestadas por docentes de educación primaria sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea.
- c) Estructurar fundamentos teóricos derivados de las concepciones de docentes de educación primaria sobre la misión pedagógica en la escuela

contemporánea.

La orientación de los propósitos enunciados, constituyeron un argumento de importancia para la pedagogía de la escuela venezolana, en el ámbito de las condiciones del mundo contemporáneo sobre la base de un esfuerzo interpretativo. Se pretendió entonces, ofrecer un aporte desde la interpretación de la práctica y el sentido del pensamiento pedagógico, desde las concepciones de docentes que laboran en la educación primaria.

En él, las dimensiones ontológica, epistemológica, axiológica y teórica; se amalgamaron para brindar posibilidades de dar cuenta del ser, las relaciones entre el sujeto investigado y el sujeto investigador en la búsqueda de un conocimiento nuevo, derivado de la interpretación de las concepciones de docentes, como opción para promover la transformación de la escuela, acorde con los desafíos del presente siglo.

Por tanto, se hizo necesario tomar conciencia que la escuela actual está llamada a promover procesos pedagógicos coherentes con el momento epocal y las necesidades de la sociedad que circunda, a partir de la investigación dialógica y reflexiva. Eso determinó acudir a docentes quienes están en la capacidad de revelar sus puntos de vista sobre su labor pedagógica de la escuela actual. En este propósito se hizo significativo plantearse cómo el docente comprende e interviene su tarea pedagógica escolar.

Naturaleza Constitutiva para el Cambio

Inicialmente, se considera que el estudio es una contribución orientada a aportar fundamentos teóricos con capacidad para apoyar el mejoramiento de la misión pedagógica en la escuela. Así pues, el conocimiento develado permitirá explicar referentes teóricos derivados de la experiencia obtenida en su diaria práctica escolar por los docentes involucrados en el estudio.

De allí que esta investigación pretende realizar una aproximación teórica sobre la misión pedagógica de la escuela; consideración, en palabras de Arellano (2010) que supone que: "...los nuevos retos que se le plantean a la escuela deben responder a un

replanteamiento de múltiples discursos pedagógicos que han funcionado como imaginario en las prácticas pedagógicas desde Comenio hasta hoy en día” (p. 58).

Lo mencionado por Arellano, sirve para que la investigación fundamente un discurso innovador sobre la misión pedagógica en la escuela, desde las concepciones de docentes de educación primaria. Es decir, la transformación pedagógica de la escuela gestionada desde su propio contexto, sus propios actores y, desde allí, aportar conocimientos factibles de originar cambios, como estimular futuras indagaciones sobre temáticas afines o similares.

En lo práctico se busca ofrecer opciones hacia el mejoramiento de la acción pedagógica del docente como sujeto con posibilidades de contribuir con aportes transformadores a la labor escolar. Lo anterior hace intuir la importancia que el educador revele su subjetividad sobre la realidad institucional contemporánea, como saber sustentado en la práctica crítica forjada en su experiencia escolar.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio dirige su esfuerzo a indagar sobre la realidad pedagógica. Eso demanda recurrir a un paradigma, a un método y a una metodología. En este caso, se asume las orientaciones científicas de la investigación cualitativa. Eso permite adentrarse en la problemática a través de la dialógica entre los docentes y, desde allí, ofrecer una aproximación teórica innovadora de la acción pedagógica.

En este orden de ideas, es puntual referir a Martínez (2006), cuando señala que: “la metodología, es por definición, el camino a seguir para alcanzar conocimientos seguros y confiables y, en el caso de que éstos sean demostrables también ciencia...” (p. 128).

El estudio procura ser una contribución social que encuentra su valor en la interpretación crítica del saber pedagógico del docente, revelado en el diálogo, el intercambio, la reflexión y la búsqueda de significados desde sus propias concepciones. La intención es que a partir de acciones investigativas, se faciliten aportes para mejorar la calidad pedagógica escolar.

Vale indicar que la investigación asume como su escenario al sector rural del estado Táchira, específicamente, la localidad de “Borotá” del Municipio Lobatera y,

en esa localidad, la Escuela Básica Nacional Borotá.

Desde la perspectiva epistemológica, se considera que la elaboración del conocimiento en este estudio, toma en cuenta al sujeto investigado en la institución donde labora, pues es en este lugar donde los docentes de educación primaria, pueden manifestar su punto de vista flexible, amplio, sistematizado y profundo, nutrido por su reflexión sobre su propia práctica pedagógica.

Conforme a las contribuciones anteriores, la identidad ontológica se sostiene como base en la interpretación de las concepciones de los docentes, a partir de su desempeño, tanto en la obtención del saber, como en el docente en la escuela; es decir, el ser involucrado en su propia realidad compleja y cambiante.

Por su parte, la aportación innovadora se enmarca en la necesidad de propiciar que la institución escolar pueda cumplir con su misión de la transformación pedagógica en la escuela del presente siglo; de modo que en ella se generen sus propias preguntas y se elaboren sus propias respuestas para mejorar la calidad de la acción pedagógica, de la sociedad que vive la incertidumbre y lo cambiante.

La iniciativa de la investigación apunta hacia el pensamiento docente, al tomar en cuenta su permanente crecimiento intelectual, que lo habilita para comprender su tarea pedagógica en el marco de la cotidianeidad escolar. Es decir, más allá de educadores aplicadores de verdades preestablecidas y elaboradas por otros; por cierto, enfatizada en la acumulación de datos, fórmulas y números sin sentido.

Igualmente, es aspiración de la autora, contribuir con un estudio sobre una temática de interés en el debate educativo curricular, pedagógico y didáctico en el mejoramiento de la calidad formativa que se debe desarrollar en el ámbito escolar. En efecto, un estudio conducente a proponer una Línea de Investigación en el Doctorado de Pedagogía que desarrolla la Universidad de los Andes, en el Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez de San Cristóbal, estado Táchira, sobre las concepciones de los docentes que laboran en la educación primaria.

CAPÍTULO II

PERTINENCIA EPISTÈMICA

En este capítulo se reflexiona sobre los fundamentos que facilitan la explicación e interpretación de la misión pedagógica en la escuela contemporánea. Se trata de interpretar este objeto de estudio desde otras posibilidades epistémicas en consideración al pensamiento de Foucault (1984), cuando advierte que para romper la imagen que nos tiene preso, primero hay que poder verla.

En ese propósito se exponen fundamentos históricos, bases teóricas y bases legales, con el objeto de sustentar la explicación que permite apreciar el nivel de explicación sobre el objeto de estudio. Por eso, la convocatoria para entender en correspondencia con la época contemporánea, la misión pedagógica en la escuela y las concepciones de docentes.

Significa que hoy, ante el desenvolvimiento de las complejas realidades, se mira con destacada atención las reflexiones sobre el pensamiento pedagógico, la figura del docente y las instituciones escolares al servicio de la educación.

En otras palabras, es ver la apreciación que sobre la misión que debe cumplir la escuela, como las concepciones del docente sobre la escuela; en especial, cómo opera su labor pedagógica, cómo administra el conocimiento y regula el saber. Sin duda, la necesidad de una escuela con docentes críticos, capaces de romper el paradigma de un dador de información y reproductor del saber.

Por tanto, en este capítulo, se pretende analizar el deber ser de la innovación de la escuela, desde una perspectiva científica, pedagógica y cultural, que faciliten innovar la escuela como una institución innovadora y transformadora. La visión histórica de la escuela, la visión histórica sobre la escuela venezolana, la misión pedagógica en la escuela desde las teorías educativas, los antecedentes del estudio, la teoría de la

complejidad, la pedagogía crítica y los fundamentos filosóficos.

Visión Histórica Sobre la Escuela

Al considerar como objeto de estudio a la explicación de la misión pedagógica en la escuela, se asume como exigencia relevante y significativa, en la actualidad, al hecho de limitarse a educar limitada a su entorno áulico, fomentar la intelectualidad, facilitar contenidos para ser reproducidos, formar a los estudiantes de acuerdo a las exigencias del aula y de la institución, reglamentar el desempeño estudiantil para una excelente conducta escolar y se aferrarse a mantener la disciplina y el orden, entre otros aspectos.

Sin embargo, la explicación de esa realidad trae como consecuencia colocar en el primer plano del análisis a la vigencia de los fundamentos positivistas en la actividad diaria en el aula de clase, pues distorsionan los fundamentos teóricos propuestos en las propuestas de innovación curricular. Ello implica repensar al espacio, el tiempo escolar y el desempeño de los actores el acto educante, desde una concepción autónoma, crítica y colectiva con el propósito de fracturar la condena de la incidencia de lo tradicional e incursionar en una práctica en permanente dialógica.

Sobre lo antes señalado es importante incluir a Díaz (2006), quien agrega: “Es posible entonces, transformar las prácticas pedagógicas, si se generan los espacios institucionales necesarios para reflexionar acerca de los supuestos que la sustentan” (p. 105).

Es la posibilidad de conocer cómo se enseña y desde allí, la opción para innovar lo educativo desde la propia identidad del desempeño profesional. En efecto, es reivindicar el pensamiento epistemológico docente, hacia su innovación con consecuencias en el mejoramiento de su propia práctica, como respuesta del desarrollo de procesos investigativos y reflexivos sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Estas consideraciones llevan a examinar aportes, fundamentos teóricos y concepciones procedentes de estudiosos para explicar la pedagogía como práctica transformadora, (Habermas, 1984; Carr y Kemmis, 1988), quienes proponen: la

reflexión y acción educativa como principio para generar conocimientos teóricos, desde un proceso de reflexión/acción, que al mismo tiempo permiten mejorar la misión pedagógica en la escuela, desde las concepciones de los docentes.

De ahí la importancia de otras visiones epistémicas para que la escuela actualice su tarea pedagógica, al promover la innovación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, ejercite el pensar permanente, motive la comprensión de su función social, ciudadana, democrática y cooperativa, para dar sentido a la misión de la escuela del siglo XXI, como respuesta garante ante las exigencias complejas y cambiantes del mundo actual.

Por tanto, ante la necesidad de innovar la labor escolar, se asume el apremio de valorar la influencia de la escuela en el desarrollo cultural, político y científico de la existencia humana e implica perfilar su trayecto histórico con el propósito de develar sus creencias, prejuicios, costumbres, símbolos y comportamientos; es decir, su identidad evolutiva ir más allá de la acumulación de datos. Al respecto, López (2013), resalta que: “durante las últimas décadas, ha cobrado especial interés el estudio de la escuela como espacio social que se construye con una cultura propia” (p. 17).

Por tanto, para avanzar en el valor social y humano que tiene la escuela para el desarrollo del individuo y la sociedad, se necesita pensar en la institución educativa en sus acciones y realizaciones; por ejemplo: repensar su tarea pedagógica en el marco de los acontecimientos de la época contemporánea.

Lo enunciado implica la necesidad de regular ciertos procesos influyentes para la vida de la sociedad del siglo XVIII exige el paso de la actividad social de la educación hacia la configuración de la educación como institución social con principio universal, público y obligatorio. Se constituye entonces la escuela. Santiago (2008), refiere que inicialmente, en Prusia y, luego en Francia, se crearon las primeras escuelas con el fin de incorporar la población a la cultura de lo escrito, así como valerse de las operaciones matemáticas elementales; allí el aprendizaje estaba sujeto a la fijación de datos e informaciones.

En cuanto a la práctica escolar del siglo XVIII de la escuela prusiana considera el citado autor que se redujo a favorecer una preparación elemental, ya que la pretensión

era dar una educación a las personas carentes de conocimientos que no sabían leer, ni escribir que, por ser tan numeroso, representaba una complicación para el Estado burgués. Todo esto en miras supuestamente de asegurar la deuda social con la población desfavorecida.

También, Godotti (2003), describe el siglo XVIII como político – pedagógico por distinción en el cual los ciudadanos en condición proletaria reclamaban más el conocimiento y la educación pública. El estado responde al implantar la obligatoriedad escolar (Prusia, 1717). Así, el control del Estado se incrementa al crear escuelas con fundamentos y programas que confluyeron en originar gran impacto pedagógico nacional, especialmente en Francia, a finales de mencionado siglo. En ningún tiempo se había argumentado tanto la educación del ciudadano a través de las escuelas, como fue el periodo de la revolución francesa.

Esta insistencia obedece a la respuesta que la burguesía dio ante la evidente existencia de la ignorancia masificada, mientras se aumentaba la influencia de la revolución industrial. En consecuencia, dar el salto alfabetizador social así, en palabras de Godotti (2003), reconocer que: “la escuela pública es hija de esa revolución burguesa.” (p. 82-83).

Es entonces, en la edad moderna cuando se da fin a la hegemonía del régimen absolutista con poder concentrado en el clero y la nobleza, para dar paso a la reivindicación del saber y la educación pública como iniciativa de la burguesía, dado su impresionante poder económico y financiero, a promover el mejoramiento cultural de los ciudadanos, como atender el elevado nivel de analfabetismo apreciado en Europa occidental.

Eso fue determinante para fundar una institución fortalecedora de la práctica democrática, laica, pública, el propósito de unificación de todos los grados y el método monitoreal. Sin embargo, estaba marcada por una fuerte división de clase e influenciada por un modelo administrador del acatamiento, la disciplina y el régimen autoritario.

Althusser (1984), enfatiza la función de una escuela para la sociedad burguesa en la preparación de trabajadores útiles al sistema con una práctica transmisora de

ideología dominante. Del mismo modo, Gimeno y Pérez (1995), puntualizan los buenos oficios de la escuela a fin de educar a las “nuevas generaciones” en dirección a contribuir en el mundo laboral y la actividad pública. Es decir, una educación principalmente para instruir trabajadores al servicio de las elites, en ella también se pretendía una formación ciudadana liberal y democrática, con una formación disciplinada y obediente.

Al mismo tiempo, se hacían presentes las ideas de los grandes pensadores e intelectuales del siglo de las luces las cuales promovían en líneas generales la comprensión de la actividad humana mediante la razón, la libertad y la tolerancia. Entre los teóricos más predominantes del siglo XVIII están Rousseau, Kant y Pestalozzi.

Para Luzuriaga (1979), a pesar del pensamiento pedagógico amplio de Rousseau es viable abreviarlo en una educación que: “constituye un desarrollo natural, que procede de dentro a fuera en vez de ser una construcción de fuera a dentro” (p. 169). Por ello, el conocimiento procedía de la experiencia de los sentidos y del conocimiento sensorial en un proceso natural que respeta los intereses y particularidades del que aprende. Para Rousseau la educación debía de permitir que la naturaleza del hombre floreciera a partir de sus instintos e intereses personales; sin reprimir libre de condicionamientos.

Esta idea fue destacada por Kant en la procura de los derechos del hombre, de la libertad y de la igualdad civil a través de la educación. Asimismo, la obra de Pestalozzi recogía la idea del contacto con el entorno inmediato donde el conocimiento emerge desde dentro con el apoyo de un método natural y armonioso.

Igualmente, Prieto (1984), distingue un elemento novedoso que Pestalozzi incorpora a la escuela el afecto humano que le faltaba “el amor” en ella el niño debía aprender por la experiencia (práctica- manual) a través de una enseñanza elemental de carácter universal. La influencia de los principios pestalozzianos marca de forma acentuada a Herbart, Froebel y la educación prusiana. Para estos tres educadores y teóricos, la escuela es entendida para los niños; en ella, se le debían permitir vivencias con el fin de enfrentar los desafíos de la naturaleza y de esa manera

propiciar la observación, la convivencia, el juego, el trabajo, el lenguaje y el dibujo para el desarrollo personal y social del hombre. Una educación para la moralidad, la intelectualidad y la práctica.

Posteriormente, Luzuriaga (1979), precisa que durante el siglo XIX las luchas políticas fundamentadas en las ideas conservadoras, reaccionarias y liberales buscan apropiarse de la educación, de esta manera orientar la labor de las escuelas para sus propósitos. Conjuntamente la escuela primaria se expande, rompe los límites territoriales. Se enfatiza así la función social de la escuela y la intervención del Estado.

En consecuencia, Godotti (2003), da cuenta de dos movimientos opuestos el “popular y socialista” y el “elitista burgués” que se produjeron en el cobijo de la ilustración y la sociedad burguesa, los cuales se desarrollan en el siglo XIX consolidándose en las denominadas corrientes: positivista y marxista representada por sus principales exponentes Comte y Marx respectivamente.

De allí vale destacar que para los representantes del positivismo el valor del surgimiento de lo científico y el orden social fueron los principios que representaron tales ideas pedagógicas. En la actualidad, a ese pensamiento se oponen la pedagogía popular con su concepción social de la educación, es decir, una escuela igual para todos que reflexiona y organiza de forma equilibrada los problemas de producción y los problemas sociales.

De acuerdo con Godotti, (2003), Comte aporta el carácter científico para la formación de la sociedad; es decir, la indagación de los fenómenos humanos y sus hechos a través de leyes universales distanciada de la subjetividad en la explicación de los acontecimientos y, de esta, manera superar el desorden “orden y desorden.”

También subraya el citado autor, Marx proclamaba la igualdad y libertad del hombre lo cual solo sería posible si se cambiaba el sistema económico, político, jurídico, ideológico y cultural. Sostenía que había que entender la realidad para transformarla; esto sería posible mediante la ciencia de la historia a la que Althusser (1984), refiere como “materialismo histórico”

Es decir, el estudio de una sociedad para entender su origen, evolución y

transformación, tomando como base su organización material a través de sus relaciones de producción, estructura política y jurídica. Se trata de una respuesta a la acción burguesa preocupada por la acumulación de la riqueza y desnaturalización de lo social hacia su provecho como fuerza de trabajo.

Estas tendencias filosóficas influyen significativamente en la pedagogía del siglo XIX y en consecuencia en la escuela aunque adquiere mayor fuerza la del método científico de esencia conservadora; una escolaridad para el orden y el progreso reguladora de la conducta humana.

Por consiguiente, la trayectoria del idealismo, el humanismo, la educación del niño preescolar, el positivismo y la pedagogía científica sustenta la escuela tradicional nacida a mediados del siglo XVIII, a la par de los desafíos que pretendía medrar la pedagogía del siglo XIX.

Por tal razón, Luzuriaga (1979), confirma que en ese tiempo: “proceden los sistemas nacionales de educación y las grandes leyes de la instrucción pública de todos los países europeos y americanos.” (p. 138). Hace además referencia a los representantes de tal periodo histórico que buscaban explicaciones de cómo entender el mundo circundante entre ellos por destacar algunos se encuentran Hegel, Herbart, Herbert, Durkheim y Weber.

Cada uno con sus concepciones epistemológicas y metodológicas muestran la evolución de lo educativo, como una exigencia de la transformación social, sostenida en la reflexión filosófica y sociológica. El resto fue mejorar la calidad formativa de la educación con el aprendizaje gratuito, la formación ciudadana destinada desarrollar en el individuo la posibilidad de pensar y orientar su propia vida donde las contradicciones son superadas por la elaboración de otras consideraciones superiores a partir de tales contradicciones.

Sin embargo, en este contexto, es posible señalar el énfasis de la escuela tradicional como una institución formal que brota de la necesidad de secularización de la educación y nuevas formas de relaciones de poder que dispone el estado con intereses políticos, económicos y sociales que garantizarían “el progreso de la sociedad,” con el propósito educar al hombre mediante la reproducción de valores.

A eso se suma un campo disciplinar amplio que pretende resolver progresivamente el problema educativo. Entonces una escuela ilustrada, naturalista, elemental, manual, positivista, idealista y científica.

Al recapitular los aportes de Rousseau, Pestalozzi y Froebel es posible identificar las raíces que dan paso al cimiento de la escuela nueva. Flórez (1999), plantea que, al comienzo del siglo XX, florece considerablemente el avance de la pedagogía, evidenciándose en el surgimiento de la escuela nueva influenciada por el romanticismo, la valoración de la infancia y el respeto.

Surge así, la renovación de la escuela concretando una forma distinta de la escuela pública burguesa con profundos aportes de la sociología y psicología educativa en la preocupación de colocar al niño en el centro de la actividad pedagógica.

De Zubiría (1997), expone que Dewey, Claparède, Ferriere, Freinet, y Montessori son los pioneros de la escuela nueva, también conocida como la escuela activa. Por su parte Godotti (2003), también reconoce las contribuciones de Kilpatrick, Decroly y Cousinet.

Se trata del pensamiento pedagógico emergente como inquietud de los fundamentos planteados por la escuela nueva del siglo XX, hacia la relación entre la teoría y la práctica, desde donde derivaron aportaciones que pretendieron contribuir a la búsqueda de sentido de una realidad social concreta exigente de renovar otras maneras.

En ellos encontramos los fundamentos de la escuela nueva; tales como la actividad espontánea, personal, productiva, convivencia democrática y aprender haciendo. Con respecto a la teoría y la práctica de la escuela nueva el citado autor describe su aportación para la renovación de la educación que reconocía la autoformación y el dinamismo natural del niño.

En efecto, surge el “paidocentrismo” que coloca su acento en el alumno como centro de la práctica en el aula; con él el florecer de métodos activos y creativos. Así como el método por proyectos, los centros de interés, aprendizaje activo, el método de observación y la pedagogía científica que fundamentaban las distintas escuelas que surgían en función de la escuela nueva.

Se trata en la perspectiva de Luzuriaga (1979), de una nueva denominación de la escuela de la siguiente manera: escuelas de vida completa, escuelas experimentales y las escuelas de ensayo y de reforma.

También, relata Prieto (1980), que los principios de libertad e igualdad promulgados por la Revolución Francesa y la Revolución Americana son de relevante valía para estos pueblos. Es el espíritu renovador de la escuela hacia una misión renovada de su misión pedagógica, ahora más conveniente con las nuevas realidades del momento histórico.

En estos cambios históricos, Godotti (2003), reconoce los avances de la sociología y la psicología educativa como los grandes impulsores para la “renovación” de la nueva escuela. En ella el niño se convierte en el sujeto esencial del proceso educativo es decir una relación diferente entre docentes y alumnos. Todo debía originarse a partir de las necesidades e intereses de los niños.

De acuerdo con tal visión, la pedagogía pretendía reducir la misión transmisora de información, respetar y desarrollar la personalidad mediante el trabajo manual, el interés, la espontaneidad y la autonomía del ser en formación, en ella la escuela formaría parte del mundo real. El maestro se convierte en un acompañante que elabora estrategias para que el alumno lograra los objetivos propuestos.

Las aproximaciones teóricas brindadas han sido especialmente significativas pues permitirían avanzar en un pensamiento amplio para la transformación de la escuela enmarcado en grandes líneas, que giraban en torno a la psicogenésis, el psicoanálisis, el método de trabajo en equipo y la pedagogía de la liberación.

Todo este proceso de institucionalización de la educación en Europa llega a América Latina aproximadamente en el cerrado y móvil proceso de luchas por la independencia de estas tierras. Para Prieto (1980): “La educación en América Latina ha vivido de prestado” (p. 8). Debido a que las concepciones y prácticas para el establecimiento del sistema escolar son adoptadas de las “naciones colonizadoras,” marcado por una educación clasista y elitista.

A su vez, más adelante advierte la obligatoriedad y gratuidad de la educación como deberes vulnerados establecidos en la ley. Dado que aun la escuela se ocupaba

de las clases opulentas debido a los marcados valores del absolutismo. Por lo tanto, se formaba intelectualmente a un grupo privilegiado que vivía de la mano de obra de los excluidos del sistema.

Paralelamente, se promovió una práctica transformadora que sugirió un proceso de naturalización, para hacer frente a las realidades planteadas en la evolución histórica. Al respecto, el fomento del diálogo, con voluntad, intencionalidad y argumentación docente; no solamente para perfeccionar el hecho educativo, sino para lograr una comunicación entre el docente y la escuela.

En efecto, es propio seguir de acuerdo con Heller (1998), cuando identifica a la innovación como derivada del pensamiento creativo del docente en el cumplimiento de la actividad pedagógica, porque permite poner en práctica su imaginación, la espontaneidad al pensar con fluidez sobre las ideas, lo novedoso, lo original.

Indiscutiblemente que en el mundo contemporáneo, el docente debe ser entendido como un sujeto conjugado entre emociones, sensaciones y carácter cognitivo; no como un profesional pre construido sino un educador que nace en cada momento que desempeña su práctica. Ello, le brindara la posibilidad de ser y hacerse un educador consciente, comprometido, transformador y orientador de su labor pedagógica en el ejercicio del pensamiento creativo e innovador, también por la integración de un nuevo todo.

Al respecto, Bachler (2016) reflexiona que cualquier formación que apunte un cambio deberá conjugar un proceso de tipo teórico junto a un trasfondo vivencial, desde esta premisa será posible superar las formaciones docentes de tipo verbalista y trascender a relacionar el sentimiento y la cognición docente con el fin de propiciar la formación de un docente crítico y transformador, en su propia institución escolar.

En ella la investigación, la reflexión, el análisis e interpretación contribuirán a comprender e intervenir pedagógicamente, a partir de una práctica propia más ajustada, a elaborar en conjunto respuestas a las necesidades de la sociedad que viven; por tanto, debe estar dispuesto a sentir y a debatir para generar soluciones y aportar ideas. Eso le traerá como consecuencia, una acción flexible de tal manera de reacomodar su actividad educativa acorde con las nuevas realidades que emergen

rápidamente en el nuevo milenio.

Visión histórica sobre la escuela venezolana

En Venezuela, históricamente, surge por primera vez en 1811 el reconocimiento del estado docente a través de la naciente Constitución en la época de la independencia que pretendió ilustrar de manera particular a los indígenas por sus condiciones de “mayor atraso”. Esta pretensión no llegó a cristalizarse, pues fueron muchas las fuerzas cambiantes por la lucha de la libertad, que en esos momentos sacudía la geografía nacional.

En las primeras décadas de la república, Rodríguez y Bolívar, consideraban que para la constitución de la república era imprescindible un pueblo educado. Con semejantes convicciones se pueden apreciar a Miguel José Sanz y Juan Agustín de la Torre, para quienes la educación representaba la consolidación del nuevo orden social, es decir, el estado republicano. Por ello, la instrucción debía estar al alcance de todos. La inspiración se encontró en el pensamiento ilustrado formación para el trabajo y ciudadana. Surge la escuela de primeras letras.

Bolívar, consciente de la necesidad de naciones libres, independientes e identidad propia; refleja en las Cartas de Jamaica de septiembre de 1815 y el Discurso de Angostura de febrero de 1819 su entendimiento sobre la educación. Su idea se centraba en que solo a través de ella sería posible vencerlas desigualdades y la formación de ciudadanos libres.

Por tanto, intenta consolidar una estructura política, jurídica y social que propiciara un cambio educativo que; por cierto, resaltó Prieto (1980), se manifestó en la Constitución de 1819, donde se creó el principio de pureza de las costumbres y la educación del pueblo: “El Poder Moral”.

Esta idea del cuarto poder comprendería dos cámaras: la Moral y la de Educación fue de gran debate para los legisladores. La cual, registra Prieto (1980) fue estimada de “difícil aplicación y se decidió publicarla como apéndice en la constitución” (p. 74).

Otro rasgo, de la educación republicana es la idea de educación popular entre sus

promotores más destacados encontramos al Dr. José María Vargas, Andrés Narvarte y Diego Batista Urbaneja; el llamado de atención se hacía al gobierno para que la escuela popular ocupara su primera atención ya que ésta constituiría el cimiento del orden, progreso y libertad.

Por otro lado, cabe destacar el Primer Código de Instrucción Pública, Carvajal (1997), lo confirma como fundamento para la estructuración educativa nacional decretada en 1843 y legitima hasta finales del siglo XIX con enmiendas y anexos. En éste disponen los niveles y modalidades de las instituciones educativas: escuelas, colegios nacionales, universidades, institutos de enseñanza aplicada, academias y sociedades económicas.

En particular, el crecimiento de la escuela primaria en este período fue lento y de poca inversión. Por más que se fomentara un pensamiento a favor de una escuela universal, popular, gratuita y obligatoria. Carvajal (1997), precisa que: “no se le consagra como obligatoria ni como gratuita. Se soslaya la responsabilidad que frente a su promoción, orientación y sostenimiento, podría tener el Ejecutivo Nacional, y se le remite a la competencia de las Diputaciones Provinciales” (p. 66).

En consecuencia, determina Rodríguez (1997), “Las escuelas de primeras letras, sobrevivían gracias a las iniciativas de los maestros, de particulares y del magro auxilio de las Diputaciones Provinciales” (p. 19). De manera que, todo este recorrido ideológico y esfuerzos constituyen las bases para la materialización de la instrucción primaria más adelante.

En la constitución de 1864 se reconoce la obligación del estado de fomentar la instrucción primaria y la urgencia de fundar escuelas en todo el territorio. Hecho que junto a la política educativa de Guzmán Blanco con la promulgación del decreto del 27 de junio de 1870 para universalizar la educación primaria gratuita y obligatoria marcan de forma favorable la educación venezolana como materia de interés nacional. Se establece la escuela pública nacional.

Durante el siglo XIX la educación venezolana procura los progresos científicos y tecnológicos fundamentados en un pensamiento positivista y evolucionista en el empeño de equipararse con las naciones más adelantadas. Para el momento, se infería

que la escuela evolucionaría a la vez que prosperaban sus maestros. Razón por la cual, para el estado la formación docente pasa a ser de gran valor.

Según reseña Peñalver (2007), se crearon en Caracas y Valencia las primeras escuelas normales en el año de 1876, con cursos de seis meses de duración, en los cuales se incluían clases de escritura, lectura, geografía, historia y el estudio de la Constitución Nacional.

Luego en 1881, se incorporaron las escuelas normales de Cumaná, San Cristóbal y Barquisimeto. Como consecuencia del Decreto Orgánico de los Colegios Nacionales, se incorporó la enseñanza de la pedagogía en sus programas y a cada una de las instituciones formadores se le anexó una Escuela Federal Primaria para el estudio de la lectura y la escritura correcta del Castellano, Urbanidad, Constitución Política de Venezuela, Aritmética Práctica, de la Geografía de Venezuela, de los Elementos de la Geografía Universal y de la Gramática Castellana en toda su extensión; es decir, estas instituciones formaban maestros para la educación elemental.

Es hasta 1936, de acuerdo con Peñalver (2007), cuando se crea por Decreto del Presidente de la República, Eleazar López Contreras, el Instituto Pedagógico Nacional, con carácter de Escuela Normal Superior, para formar al profesorado para la enseñanza secundaria y normalista. Dos años después, se funda La Escuela Normal Rural y El Mácaro, para formar maestros del sector rural.

Posteriormente, el Ministerio de Educación Nacional (1948), crea el Instituto de Mejoramiento del Magisterio, que pasa a denominarse Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. En el año de 1953 la Unión Panamericana, luego Organización de Estado Americanos (OEA), creó la Escuela Normal Rural Interamericana, que había sido aprobada en 1950.

Desarrolla un programa de formación docente para educación rural en el instituto denominado Normal Gervasio Rubio, que en sus primeros años formaba a los alumnos en un régimen de internado. En 1958, la Escuela fue transformada en el Centro Interamericano de Educación Rural (CIER), con el propósito de ejecutar un proceso de formación de docentes rurales en el ámbito internacional, a partir de 1964 pasa al estado venezolano, pero sin dejar de funcionar la Normal Gervasio Rubio.

También, revela Uzcátegui (2017), a partir de 1936 la creación de las escuelas Experimental Artigas Experimental América y la Escuela Experimental Venezuela en el año de 1939, en ellas se emplearon las concepciones de la Escuela Nueva, con los aportes de John Dewey, el trabajo por Centros de Interés, de Decroly y la rotación por áreas de aprendizaje: Laboratorio (Ciencias Naturales, Biología Anatomía), Taller (matemática y geometría), Expresión (Lenguaje, Castellano y Literatura, Asociación (Historia y Geografía).

Así como múltiples actividades especiales como música, banda rítmica, gimnasia, educación física, siembra de huertos y jardines, cocina, manualidades, imprenta, enfermería, deportes, crianza y cuidado de animales, costura, pintura, modelado, entre otras. Se practicaba el gobierno escolar a través de una federación escolar conformada por las repúblicas escolares de cada grado, las cuales estaban integradas por las diferentes secciones de los grados.

Ahora bien, cabe destacar que en todo este recorrido se promovían reformas educativas, que requerían algunos cambios de orden curricular, estructural y extensión a zonas fronterizas y rurales. Las escuelas normales no se salvan de tal situación, pues sus mejores esfuerzos también estaban dirigidos a construir una nación en condiciones emergentes.

Al respecto, Blanco (2010), refiere este cambio como la época democrática. El maestro Prieto, impulsa la educación democrática de masas. Ella debía ofrecer igualdad de oportunidades sin distinción de raza, religión y condición social. Al igual que el desarrollo del individuo sumado al reconocimiento de la intervención del estado.

Con respecto a la educación democrática de masas, Luque (1997), indica que se condensa en la escuela unificada la cual sería desde el preescolar hasta la universidad. Por medio de la cual se pretendía la correlación consagrada a la coherencia de los principios de formación humana en todas las etapas de la educación.

Su finalidad estaba en educar a un hombre vinculado al medio y a su tiempo con entendimiento para el logro de su felicidad y de quienes lo rodean. Es relevante, destacar que dentro del prisma de reformas que acompaña la escuela venezolana en su

segunda etapa del siglo XIX Rubiano (2009), destaca que: “...se realizaron en el marco del populismo y de la génesis de la escuela activa.”

Para 1977 se promulga la resolución número 4 del 5 de enero que establecía como ensayo pedagógico el régimen de escuela básica conformada por nueve grados. Como estrategia en un primer momento se implanta en un área reducida del país modelado en veinte planteles con extensión progresiva.

Más tarde, el 13 de junio de 1980 se promulga el decreto 646 se crea el sub-sistema de educación básica acompañada de la Ley Orgánica promulgada el 26 de julio de 1980. En ella, se institucionaliza el nivel de educación básica en el sistema educativo venezolano.

Durante el desarrollo de la escuela básica el Ministerio de Educación mostro preocupación por conocer los logros y avances de la educación básica; en tal afán durante los últimos años del siglo XX oriento líneas de acción para el análisis, la evaluación situacional y la evaluación conceptual de los planteles encargados de impartir este nivel educativo.

De los resultados de los diversos diagnósticos surgen en un primer momento unas series de recomendaciones que se emplean como base para enmendar el normativo, el plan de estudio y programas, presentar asistencia técnica frecuente, seguimiento y control, incorporación de las modalidades de educación de adultos, especial y los regímenes de educación rural, para indígenas y regiones fronterizas con la incorporación de estrategias metodológicas propias de cada modalidad y régimen.

Un segundo momento para 1997, la implantación de la reforma curricular educativa orientada a organizar las escuelas en redes, la capacitación de los docentes y supervisores, los proyectos pedagógicos plantel, los proyectos pedagógicos de aula y bibliotecas de aula.

En consecuencia, los hechos que han acompañado el pensamiento y la práctica de la escuela venezolana se fundamentan en el amplio proceso de la sociedad occidental y moderna marcados significativamente por la educación popular y la participación del estado. Con ciertas condiciones políticas, económicas, sociales y culturales propias de esta tierra.

Entonces, el proceso educativo venezolano evolucionó mediante la creación de espacios educativos que aunque en diferentes contextos y necesidades sujetas a cada época se consagran en el mérito perseguido de cada nombre concebido para la escuela.

Entre ellas es posible considerar la escuela de primeras letras del siglo XVII, la escuela pública (1877), la escuela federal (1895), la escuela graduada (1908), la escuela primaria (1912), la escuela experimental (1936), la escuela unificada (1945), la escuela artesanal y prevocacional (1960), la escuela básica (1980-1999) y el proyecto de escuelas bolivarianas. Todo ello en la demanda permanente de una pedagogía como aporte para formación de la sociedad y el despliegue de sus cualidades humanas.

Se trata entonces, de valorar el contexto histórico de la escuela, puesto que permite comprender la dinámica del hecho educativo y pedagógico desarrollado en los distintos procesos acontecidos en la sociedad venezolana. De allí, la importancia de contar con una amplia visión sobre el pasado para poder reflexionar el presente a través del pensamiento crítico.

Con ello, dar tratamiento a las dificultades en las que hoy se encuentra la escuela desde nuevas interpretaciones teóricas, con fundamento en la práctica transformadora y compleja. Por tanto, será hacedero construir las nuevas significaciones de la escuela, desde su propio contexto, modos y relaciones surgidas en el marco de una sociedad compleja e irreverente ante las relaciones de poder, con sujetos que navegan en otras formas de saber.

Es adecuar a la escuela a las condiciones del mundo contemporáneo; en especial, a los fundamentos teóricos innovadores que se han estructurado en un todo de acuerdo con la innovación paradigmática y epistemológica fundamentada en el desarrollo de la ciencia positivista y la orientación cualitativa de la ciencia.

Por tanto a continuación se presentan dos cuadros en los que es posible apreciar de forma cronológica la evolución histórica de la escuela venezolana y la visión histórica de la profesionalización docente en Venezuela, tal como se analizó anteriormente.

Cuadro 1

Evolución Histórica de la Escuela Venezolana.

EPOCA	ESCUELA	TENDENCIAS PEDAGOGICAS
<p>Colonial 1700</p>	<p>Escuela de las Primeras Letras</p> <p>El Cabildo de Caracas ordena el establecimiento de dos escuelas en la ciudad.</p> <p>En las escuelas de primeras letras se debe escribir y leer en lengua castellano.</p> <p>José Álvarez de Quiñones pide licencia para poner escuela pública y enseñar niños. Se le concedió la licencia.</p> <p>Se establece en la provincia de Venezuela la instrucción de la doctrina cristiana a la mano de obra esclava.</p> <p>Se le concede licencia a Félix Cabrera para enseñar niños a leer, escribir, contar y rezar.</p> <p>Se advierte repetidamente la necesidad de crear escuelas de las primeras letras en la ciudad de Caracas.</p> <p>En 1767 se establece la primera escuela pública de Caracas; con ello se pretende derogar las escuelas ocultas y privadas que funcionan en el centro de la ciudad.</p> <p>En 1788 se crea en Mérida la escuela patriótica surge al servicio del Estado Monárquico, lo que fortalece el pensamiento de secularización de la escuela. Ese mismo año se extingue la escuela de primeras letras de Caracas por no poder mantener su dotación y el salario de los maestros, sin embargo, se mantiene el esfuerzo de maestros de continuar la labor educativa a través de fondos propios.</p>	<p>La tarea educativa cumple una función evangelizadora con la enseñanza de la lectura, escritura y el cálculo.</p> <p>Carencia significativa de escuelas de las primeras letras para la enseñanza elemental.</p> <p>Este periodo estuvo marcado por el interés en que las ideas pedagógicas “la ilustración” gestadas en Europa no se difundieran.</p> <p>Rodríguez (1794) expresa sus reflexiones sobre los reparos necesarios para la escuela “primeras luces” y presenta un plan para organizar el sistema público de enseñanza, él cual es aprobado por el Cabildo; sin llegar a tomar cuerpo.</p> <p>El azote formaba parte para el desarrollo de lo educativo en esta época; como castigo para el alumno.</p> <p>La incorporación de los ciudadanos a la escuela se fue dando de forma paulatina y de acuerdo al sexo. Al igual que los oficios de herrería y carpintería.</p>

<p>Independentista (1810)</p>	<p>Escuela de las Primeras Letras</p> <p>De acceso limitado con pretensiones de alcanzar a los sectores desfavorecidos. Progresivamente se incorporan maestros pardos a la escuela de las primeras letras y se combinan ambos sexos. En este periodo la escuela pasa por un estado crítico para su manutención, inmersa en un sentimiento de indolencia. A través de la promulgación del Reglamento de la Ley sobre la Organización y Arreglo de la Instrucción Pública del 3 de octubre de 1826 se eliminan el castigo de azotes y palmetas.</p>	<p>Rodríguez (1769-1854), Bello (1781-1865) y Bolívar (1783-1830), Reconocen la utilidad de la educación para la construcción de la nueva república. Se fundamentan básicamente en el pensamiento pedagógico ilustrado representado por Pestalozzi y Rousseau quienes pretendían la reforma de la sociedad a través de la educación de clases populares. El desarrollo armonioso y el contacto con naturaleza eran más relevantes que el depositario de conocimientos Sin embargo, los resultados no eran coherentes con los esperados debido al proceso político que atravesaba el país. En este tiempo también se dio la iniciativa de crear la escuela lacasteriana de Caracas con la presencia del propio Lancaster; sin embargo, los conflictos y las carencias de renta hacen que el proyecto se venga abajo.</p>
<p>Oligárquica Conservadora (1831)</p>	<p>Escuelas Primarias y Casas de Educación</p> <p>Casi exclusivas al servicio de clases sociales privilegiadas. En manos de la iglesia. Se reconoce la educación de forma constitucional como “Libertad de instrucción” y/o “Libertad de enseñanza”</p>	<p>Una educación para la clase pudiente a cargo de maestros, cleros y estudiantes universitarios; los cuales eran remunerados como un servicio privado y en ocasiones se les concebían como servidumbres. La educación aún no se cristalizaba como un servicio público esencial del Estado. A pesar de la importancia que se le dio a lo educativo en el periodo anterior y la regulación legal que fue instaurando de</p>

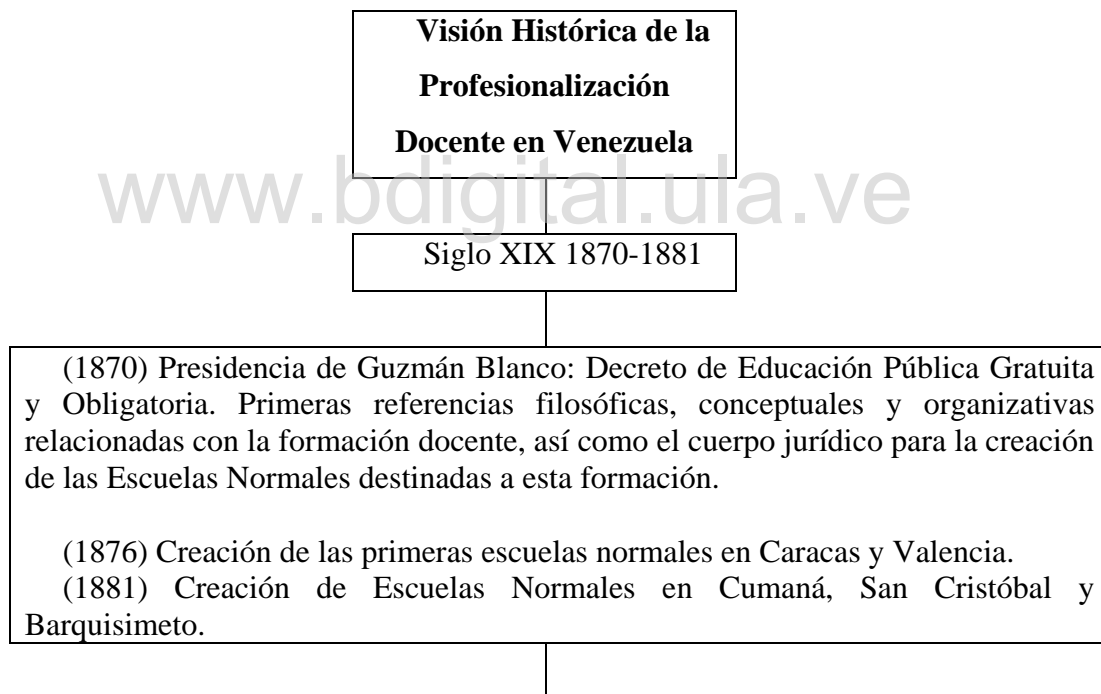
		forma constitucional y regulaciones, es decir, en esta etapa lo educativo no representa un interés prioritario por lo que hay escasos de principios pedagógicos rectores.
Dictatorial (1887)	<p style="text-align: center;">Escuela Primaria</p> <p style="text-align: center;">Escuela Federal</p> <p>Educación gratuita, universal y obligatoria.</p>	La necesidad de formar el corazón y el espíritu de los hombres insiste en este periodo como una verdadera preocupación. Nuevamente la influencia pedagógica extranjera se refleja en lo educativo.
Democrática (1935)	<p style="text-align: center;">Escuela Básica</p> <p>En este periodo se garantiza la educación como derecho, se establecen las escuelas rurales. Se proyectan transformaciones y reformas curriculares que pretenden conducir a cambios de verdadera significación. La escuela como escenario para la renovación docente, una institución generadora de aprendizajes.</p>	En este periodo se propician objetivos, políticas y líneas en consonancia con la reforma del Estado en principio se puede advertir una pedagogía para el desarrollo productivo, en ella prevalecen valores culturales homogéneos, relaciones verticales y el crecimiento productivo, es decir una práctica para repetir una cultura en orden; más adelante una pedagogía que se fundamenta en la educación activa para que el individuo exprese, comprenda y cree; posteriormente una pedagogía para la investigación, la reflexión y la acción estas últimas tendencias promueven la formación a partir de lo que viven los sujetos, lo que siente, las contrariedades, para poder transformar a partir de los saberes elaborados.

Fuente: Alessandrino, (2018)

Como se puede apreciar, se describen los cambios ocurridos históricamente en la institución escolar, en relación con la época y las tendencias pedagógicas generalmente difundidas desde Europa. Se trata de modelos que fueron asumidos por el Estado venezolano, con la Escuela de las Primeras Letras, las Escuelas Primarias y Casas de Educación, la Escuela Primaria, la Escuela Federal y la Escuela Básica. Eso se complementa con la Evolución Histórica de la Formación Docente en Venezuela, pues siempre hubo la preocupación por formar al docente para desarrollar en forma pedagógica su labor educativa, tal como se describe a continuación:

Cuadro 2.

Evolución Histórica de la Formación Docente en Venezuela.



Siglos XX y XXI

1936-2011

(1936) Creación del Instituto Pedagógico Nacional como Escuela Normal Superior, destinado a ofrecer perfeccionamiento y cursos extraordinarios al profesorado.

(1936) Creación del Instituto Pedagógico de Caracas.

(1938) Fundación de la Escuela Rural El Mácaro, dirigida a la formación de maestros que laboraban en el área rural.

(1948) Planteamiento de un sistema unificado de formación docente y la propuesta de crear el Instituto del Mejoramiento del Magisterio bajo la responsabilidad del Instituto Pedagógico Nacional.

(1980) Proyecto Educativo de Educación Básica. Promulgación de la Ley Orgánica de Educación, en la que se dispone la formación a nivel superior de los profesionales de la docencia.

(1981) Suspensión de las escuelas normales donde se impartía el ciclo diversificado de formación docente.

(1983) Promulgación de la Resolución N- 12 contentiva de las nuevas políticas para la formación del docente. Se restringe el ingreso del personal no graduado al sistema educativo.

(1983) Se inicia la carrera de educación integral a nivel universitario a través del programa nacional experimental de formación docente. Con el fin de profesionalizar a los docentes no graduados.

(1991) Se reconoce el esfuerzo de la profesionalización docente con la aprobación del Reglamento del ejercicio de la Profesión Docente.

(1995) IX Plan de la nación en el que señalan cambios profundos para dignificar y dinamizar la profesión docente.

(1996) Derogación de la Resolución N- 12 y se promulga la Resolución N-1. Se crea la Comisión de Formación Docente.

(1997) Se establece el Currículo de Educación Básica Nacional (reforma curricular). También se inicia el plan de capacitación y actualización docente a través de los programas de matemática interactiva, dotación de bibliotecas de aula, material didáctico, capacitación en las áreas de lengua, matemática, ciencias naturales y tecnológicas y ciencias sociales.

(1998) Propuesta Educativo Nacional (formación docente crítica y reflexiva).

(1999) Proyecto educativo de la Educación Bolivariana (formación masiva)

(2001) Proceso de Inducción para docentes de Escuelas Bolivarianas

(2007) Jornada Nacional de Formación Docente “Formación de Facilitadores en el Currículo Nacional Bolivariano-.

(2008) Curso Nacional de Educación Bolivariana. Marzo-Julio 300 Horas

(2009) Se decreta la Nueva Ley Orgánica de Educación (con disposiciones transitorias y en espera de leyes que deriven de la presente Ley). En ella se plasman definiciones con relación a la formación docente, la formación permanente y la política de formación permanente.

(2011) Plan Nacional de Formación “Curso Introdutorio 2011-2012” (líneas orientadoras).

Fuente: Alessandrino, (2018)

Misión Pedagógica en la Escuela Desde las Teorías Educativas

La escuela con el fin de desempeñar su trabajo educativo ha acentuado su importancia en una serie de tendencias insistentes para sustentar la práctica pedagógica y responder a las complejidades de cada época. Por tal razón, es importante destacar algunas de las tantas ideas pedagógicas que han tenido la intención de reflexionar de manera sistemática y metódica el hecho educativo y concebir la escuela como la institución apropiada para formar a los niños y las niñas.

No obstante, para este apartado se consideran a continuación, concepciones sobre la misión pedagógica en la institución educativa desde las representaciones teóricas y prácticas de autores que han abordado la temática. Un caso significativo en esa dirección es el aporte dado por Rousseau (2006).

Desde su perspectiva, se puede percibir inclinación por la creación de una pedagogía existencialista. Plasmada en una de sus obras *Émile, ou De L'Éducation* en 1762 en la cual describe como se debe educar de forma natural a un ciudadano ideal en el orden social donde las desigualdades han sido generadas por el propio hombre. Pensamiento que sistematiza cuando advierte “En el orden natural, siendo todos los hombres iguales, su vocación común es el estado del hombre” (p. 15).

A pesar de introducir aportes para mejorar la calidad formativa de los ciudadanos, este principio crea distanciamiento en la función de uniformidad y el privilegio hereditario que exigía la educación de momento; entonces defiende una teoría educacional nueva en la que prevalecen los derechos de los individuos; con ella pretendía dar importancia a que el alumno sea primeramente hombre en palabras del autor “obrar y hacer”, brevemente, dar sentimiento a la existencia.

Para Rousseau la tarea pedagógica en la escuela consistiría en cultivar las tendencias de la naturaleza humana (el hombre es bueno por naturaleza) en el marco de un proceso educativo, en función, del libre desarrollo de tal naturaleza. El docente debe propiciar situaciones libres de interferencia, distante de la intervención para la adaptación. En concreto, una educación al servicio de la naturaleza humana.

Igualmente, es necesario destacar las ideas pedagógicas de Pestalozzi sobre la tarea en la escuela. Desde su perspectiva la escuela debería fortalecer la individualidad y promover el desarrollo autónomo del niño, en una práctica educativa popular que favoreciera el crecimiento integral (cognitivo, psicomotor y socio afectivo), más que los “discursos interminables”; en ella la observación, el hacer y los sentidos contribuirían al desarrollo del hombre. Para tal fin, estimulaba actividades de escritura, canto, dibujo, educación física, excursiones al aire libre, moldeado y cartografía.

Pestalozzi (1889) en su obra “Cómo Gertrudis enseña a sus hijos”, da a conocer la

misión de la escuela y la educación en la que designa el trabajo docente como una tarea digna y de profunda elevación; de igual manera revela: “que la enseñanza de la escuela tal como la veía practicada, no tiene ningún valor para la gran generalidad de los hombres y para las clases inferiores de la sociedad” (p. 91)

Con ello, marca la distinción entre la educación de la época y la que debería ser la práctica habitual. Según su opinión es el docente el mediador fundamental entre la escuela y la formación educativa que se debe ofrecer a los ciudadanos. Con Pestalozzi, se pueden valorizar su condición de teórico de la educación popular con su conjunto de teorías de aciertos y desaciertos, pues se preocupó por ofrecer una educación más justa y humana, por ello, la educación debía ser igualitaria, lo que quería decir, educar a todos por igual.

Otro aporte a la medición pedagógico de la escuela la formuló Dewey (1859-1952), para quien la educación debería ser fundamentalmente pragmática e instrumentalista, por lo que cabe señalar que para el referido teórico la escuela debía ser concebida como espacio para la producción y la reflexión de la vida social comprometida con los valores democráticos. Aunque, al conocer la realidad escolar, en su desenvolvimiento diario, criticó que el sistema educativo no contribuía a la formación ciudadana adecuada para la vida en una sociedad democrática.

En el punto de vista de Dewey (1998), el origen de la escuela estaba signado a atender el “intercambio social”, sin embargo, advierte que hasta ese momento, solo había proporcionado un ambiente homogéneo y equilibrado el cual caracterizó con: “tres funciones suficientemente específicas, en comparación con las asociaciones ordinarias de la vida, para ser observadas”.

La primera misión la define como la oferta de “un ambiente simplificador”, consiste en la distinción de lo más favorable para enfrentar al niño a reaccionar ante las dificultades, partiendo de lo sencillo hasta lo más complicado, en otras palabras, “un orden progresivo”.

La segunda una misión “purificadora” considera que se deben “eliminar, hasta donde sea posible los rasgos perjudiciales del medio ambiente para que no influyan sobre los hábitos mentales”. Y por último: “contrarrestar diversos elementos del

ambiente social y tratar de que cada individuo logre una oportunidad para liberarse de las limitaciones del grupo social en el que ha nacido y para ponerse en contacto vivo con un ambiente más amplio” (p.29).

El autor reflexiona, entonces sobre la diferencia radical de la escuela con cualquier otra manera de organización social. Por su insistencia en fines y conocimientos estáticos. La escuela a la que refiere Dewey (1998) es aquella en la que el ambiente tiene un rol fundamental para la intervención de la actividad educativa; para ello, el docente comparte, participa y motiva el desarrollo de las capacidades de los sujetos donde se debe disponer un entorno dotado de herramientas para experimentar en conjunto con el trabajo cooperativo de objetivos comunes en la que los estudiantes toman parte.

Necesariamente, para él, la institución educativa debe superar su “espíritu libresco” por el “espíritu social”, fundamentándose la educación en una pedagogía para la experiencia personal, correspondencia con el mundo e intimidad entre “el inmaduro y la persona madura”, es decir, niño y docente. Una actividad pedagógica para el cambio social y la vida democrática.

De ahí que presentó la idea de la educación como una constante reconstrucción de experiencias y prácticas sociales, morales y creencias “aprender haciendo”, en efecto aprender a partir de la propia experiencia. De tal manera que el conocimiento evolucionaría a partir de los intereses y bienestar de las personas. En definitiva, consideró que la educación no consistía en preparar para la vida era “vida”.

A fines del siglo XX, por su parte, Freire (1975) pedagogo contemporáneo, le asignó a la escuela una tarea formativa de sujetos críticos y participantes del cambio social, por medio de ella, la educación debe problematizar a los educandos. Al respecto, Freire (1975) expresó que: “Tantos más desafiados, cuantos más obligados a responder al desafío” (p. 84).

De esta manera, subraya la educación como práctica liberadora que se genera en la propia acción de los “seres en el mundo y con el mundo” en contraste con la práctica pasiva la cual ha conducido al hombre a redundar un mundo en el que él no existe.

Esta práctica, aprecia el acto docente como un sujeto provocador y comprometido de propiciar situaciones para relacionarse con las realidades que viven, y con ello comprender el acto de enseñar y aprender. De este modo, la educación se recrearía permanentemente a partir de la reflexión, el diálogo y la acción de los hombres sobre la realidad.

Es así como los diferentes enfoques dados por los teóricos antes mencionados, se evidencia la necesidad de reflexionar sobre la escuela no como una fría estructura de concreto, con contenidos estándares y límites para relacionarse, sino más bien como un espacio dinámico de convergencia, integración y finalidades educativas variadas con asiento en la reflexión del hecho educativo cómo proceso de crítica.

Al asumir que toda praxis crítica, no es algo fijo, sino una práctica y proceso continuo de reflexión, acción, y reflexión (Freire, 1993); la pedagogía como saber práctico- teórico es de naturaleza reflexiva (Giroux, 1990) y para Santiago (2008); es imprescindible vivenciar lo pedagógico en un ambiente de entendimiento, reflexión y elaboración permanente.

Corresponde orientar el curso de la argumentación sobre la misión pedagógica de la escuela desde las perspectivas de las interpretaciones teóricas asumidas por destacados pensadores, quienes han valorado como tema de su atención investigativa y académica a la escuela y la tarea pedagógica que ella debe cumplir.

En eso es determinante indicar que las escuelas tradicionalmente han sido consideradas como instituciones disciplinarias; aspecto apuntado por Foucault (1988), quien definió su actuación dentro de unos límites cerrados para atender rigurosamente a una precisa economía del tiempo.

Por consiguiente, este tiempo objetivo no sólo fragmenta el conocimiento, sino la propia realidad del espacio escolar, para percibir su condición pedagógica como algo natural, ajeno al individuo, e incluso, a la propia organización escolar.

De allí que se conciba como una simple estructura vacía que se rellena con la educación, con sus docentes, con sus estudiantes y con el personal administrativo y obrero; tampoco es un intervalo temporal con un principio y final en el que se suceden los acontecimientos y los fenómenos educativos (Escolano, 1992; 2000;

Husti, 1992; Etkin y Scharstein, 1995).

Sin duda, según enuncia Gimeno (2003), la preocupación por racionalizar el proceso educativo y didáctico, bajo las premisas de una lógica científica y tecnológica, contribuyó a ajustar el tiempo escolar, en secuencias cortas, concretas y precisas. Lo que lleva a pensar que el tiempo también puede tener otras connotaciones más flexibles como lo menciona Lasén (2000):

Se trata de un tiempo liberado que se aleja de la descripción del tiempo libre en el seno de las sociedades industriales: no es un tiempo alienado dedicado exclusivamente a un consumo pasivo, sino que es el tiempo de la apropiación (re)creación de las relaciones y los vínculos con lo demás y el entorno (p. 200).

En relación con esas ideas, espacio y tiempo escolar incluyen en este trabajo las realidades sociales, sus intereses y sus valores apócales para darle significados. En función de esta realidad, es posible decodificar algunos rasgos que todavía observa el ámbito educativo, como lo es, la reveladora ruptura entre el saber y el hacer pedagógico.

Reflejada en prácticas rutinarias y prisioneras para la intelectualidad docente en un contexto, espacio, tiempo y lenguaje que le pareciera ajeno, con plazos y fronteras; sin congruencia para poder definir el presente.

Así, da la impresión que la escuela se resiste a los cambios y permanece inmutable ante las innovaciones que ocurren a cada instante en los diferentes ámbitos del sistema integral de la sociedad. Por este motivo, Huergo y Fernández (1999) opinan sobre la transformación emanada de lo reflexivo, producida a través del análisis histórico crítico del hacer; los autores lo expresan de la siguiente manera:

Un objeto de transformación puede ser construido a partir del análisis histórico crítico de la práctica y constituirse en generador de conocimientos a partir de la acción sobre él. En otras palabras, no trabajar para una *adaptación* con sentido pragmático a las prácticas como se dan en los ambientes de trabajo, o sea de un *acomodamiento* al habitus. Hablamos de una des-naturalización de la docencia, por la vía de un proceso dialéctico de reflexión sobre la práctica y sobre la reflexión en la acción como eje de reflexión (p. 284).

En efecto, el propósito de comprender y transformar la constitución social de la

escuela en institución, ha estado signado por acentuadas huellas que han conformado relevantes discusiones científicas con significativos aportes teóricos de los expertos para dar valor al pensamiento y la acción pedagógica.

Por ello, la teorización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que acompañan el objeto de estudio de la escuela tradicional está asociada con el aprendizaje como producto mecánico vinculado a estímulos, respuestas y reforzadores determinadas por las condiciones externas, es decir, el conductismo.

Estos principios conceptuales constituyen la base para el desarrollo de la escuela tradicional como institución social responsable de educar. En ella el conocimiento es transmitido a los sujetos receptores que asisten a las aulas de clases con el propósito de reproducir el saber a través del cultivo de la repetición y la memoria. Por eso, el aprendizaje tiene carácter acumulativo y secuencial. Freire (1975), lo describe como una actividad depositaria.

De este modo, la función de la escuela tradicional es la de transferir saberes y valores específicos. Santiago (2008), la puntualiza dentro de una acción pedagógica: “orientada con programas escolares recargados de contenidos, dedicada a fijar contenidos con la copia, el dibujo y el calcado... bajo una estructura curricular de disciplinas y asignaturas, producto del fraccionamiento positivista del conocimiento” (p. 34).

En consecuencia, la escuela desde este conjunto de representaciones como principal fuente de información, supone que el estudiante no posee nociones de lo real. Por ello, su pedagogía se centra en la reproducción secuencial de contenidos y operaciones particulares. La adquisición del conocimiento se determina solo en el alumno mediante la evaluación.

Como base del cuestionamiento a los fundamentos pedagógicos tradicionales, se planteó el conductismo como corriente del pasamiento tiene su origen en las teorías de condicionamiento clásico y el condicionamiento operante De acuerdo con Pérez (1989), a pesar de elementales diferencias los representantes más relevantes del primer enfoque son Pavlov, Watson y Guthrie, entienden la conducta como un complejo sistema de reflejos.

El segundo, encuentra sus principios en Skinner, Thorndike y Hull con los aportes de estos teóricos el conductismo se extiende. En éstos se pretende la consolidación de las respuestas; conforme con el estímulo se incitan los reforzadores necesarios. La conducta es aprendida y el refuerzo contribuye una función fundamental para el aprendizaje.

En este sentido, el conductismo, posee su marco de referencia en el empirismo, quien de acuerdo con Godotti (2003), con su máximo representante Locke (1632-1704) para esta corriente el conocimiento parte de la experiencia humana, es decir, el individuo nace sin nada “tabula rasa.”

Por ello, el conocimiento surge de las impresiones sensoriales. También, había estado influido por la teoría darwiniana de filosofía naturalista la cual sostenía su premisa en la adaptación del individuo al medio.

Al respecto, Ardila (2013), refiere el énfasis del “Manifiesto Conductista” en el ambiente, así, como la perspectiva de ciencia natural. Para ello, cita a Watson (1913) en esta propuesta el fundador de conductismo considera que “la psicología, tal como el conductista la ve, es una rama puramente objetiva y experimental de las ciencias naturales. Su objetivo teórico es la predicción y el control de la conducta” (p. 316).

Entonces, el anterior enfoque, abarcaría todos los organismos y se ocuparía de acontecimientos observables de forma directa o por inferencia para describirlos en términos físicos. Su rúbrica ambientalista centra su ventaja en el perfeccionamiento y modificación de la conducta humana a través del reforzamiento y control de estímulos.

A esta concepción se le suma el condicionamiento operante considerado por Pérez (1989), como un modelo a través del cual: “la respuesta es el motor del proceso, por cuanto que la recompensa, el reforzamiento a partir de las contingencias del medio de la actividad realizada, fija la conducta o la asocia con las características del entorno” (p. 22).

Se trata, pues, de una teoría que sienta su argumento en la conducta observable; centra su objetivo en las respuestas que se producen a partir del estímulo, para ello, las relaciones que se producen en el contexto son determinantes.

Desde esta perspectiva el enfoque conductista se fundamenta en un paradigma positivista. Por tanto, Flórez (1999), refiere el paradigma positivista como premisa de la objetividad máxima que se sirve de la observación universal y absoluta en el marco de un proceso continuo, acumulativo, lineal, y homogéneo.

Por su parte, las teorías mediacionales configuran y representan la identidad de renovación de la escuela a mediados del siglo XX. Pérez (1989), las clasifica de la siguiente manera: Aprendizaje Social por Imitación y Las Cognoscitivas en las cuales distingue; La Gestalt y Psicología Fenomenológica, La psicología Genética-Cognitiva y la Psicología Genética-Dialéctica.

El referido autor reflexiona sobre la importancia del aprendizaje temprano por observación e imitación y lo ubica entre las corrientes de condicionamiento y las cognoscitivas. Debido a que éste introduce notables singularidades como para pensarle “relativamente independiente”.

Entre sus principales investigadores se destacan Lorenz (1972) y Bandura (2002). Ellos coinciden en la significación de los fenómenos de la imitación en la conformación del comportamiento. Es decir, la mayoría de los aprendizajes nuevos adquiridos se hacen a través de la observación, la asociación simbólica y los factores cognitivos.

También, Pérez (1989), precisa la imitación dentro de una concepción de “aprendizaje observacional sin ensayo, por impregnación pasiva, de los modelos a los que el organismo se encuentra expuesto en su vida cotidiana” (p. 35). De tal forma, el aprendizaje social por imitación se refiere a la observación e imitación de la conducta de otros; por ello ambiente, comportamiento y procesos psicológicos de la persona son elementos considerables para el desarrollo de la conducta aprendida.

Dentro de este enfoque Bandura (2002), identifica cuatro elementos para que se propicie el aprendizaje por observación: atención, retención, reproducción y motivación. Ello, supone prestar atención a lo que se desea aprender, retener para luego hacer resurgir lo atendido a través del comportamiento propio.

De igual manera, aporta la concepción de modelamiento, la cual percibe los cambios conductuales, cognitivos y afectivos como resultados de distintas

observaciones. Por lo tanto, el modelado contribuiría para ejercitar nuevas conductas, inhibir o desinhibir patrones del comportamiento.

En cuanto a las corrientes cognoscitivas advierte Pérez (1989), que es posible señalar considerables diferencias, al igual, de relevantes coincidencias y puntos de encuentro. Las teorías cognitivas exponen la conducta a partir de las experiencias, información, ideas, percepciones y proceso evolutivo del hombre, así como la manera de integrar y reorganizar. Por tanto, el conocimiento estaría en permanente elaboración. De modo que es significativo considerar los aportes de Piaget y Ausubel.

Para Piaget (1978), el desarrollo intelectual está vinculado con un proceso de naturaleza biológico. Aporta la concepción de constructivismo genético, según la cual se desarrolla la adaptación; la cual se entiende básicamente como el funcionamiento intelectual por el cual operan dos procesos: asimilación (incorporación) y acomodación (ajuste).

En otras palabras, estos procesos coexisten simultáneamente, son inseparables en una relación dialéctica. Normalmente el individuo está asimilando lo que percibe del contexto, y su mente lo ajusta y acomoda a sus esquemas individuales.

De igual manera, destaca los factores que intervienen en la evolución de las operaciones mentales: maduración, experiencia física, interacción social y equilibrio al igual que las etapas del desarrollo: sensomotriz, preoperatorias y operacional.

Por su parte, Ausubel (1995), aporta la teoría del aprendizaje significativo. Sostiene que el sujeto que aprende vincula lo que ya sabe con lo esencial del nuevo conocimiento, Pérez (1989), distingue que: “Lo importante en las aportaciones de Ausubel es que su explicación de aprendizaje significativo implica la relación indisoluble de aprendizaje y desarrollo” (p.56).

En consecuencia, lo potencialmente significativo sería la forma nueva como la persona ha organizado el aprendizaje anterior producto de un intercambio y no el significado del contenido ofertado., es decir un aprendizaje que se enriquece y modifica con cada nueva incorporación.

En las teorías mediacionales es necesario citar a Vygotsky (1979). Entre sus principales aportes es considerable la importancia que le da la influencia del entorno

para el desarrollo de los seres humanos. Es decir, la interacción del sujeto con el medio un ser eminentemente social. Seguidamente, el concepto de zona de desarrollo próximo entendido como la distancia que el individuo alcanza de forma independiente y el nivel de desarrollo potencial que logra con la intervención de un mediador.

De igual manera, da gran importancia al lenguaje, pues la comunicación es la principal herramienta de transmisión social. De Zubiría (1997), explica que para Vygotsky: “el papel de la escuela tendrá que ser el de desarrollar las capacidades del individuo” (p. 113). Entonces, contexto, intervención y lenguaje contribuyen al desarrollo mental de los sujetos de aprendizaje.

Igualmente, cuando se hace referencia a la misión pedagógica de la escuela desde la visión de los expertos hay que acudir a las teorías críticas las cuales se originaron en Frankfurt (1923) con una serie de planteamientos en aspectos político, social, educativo y económico. En ella podemos encontrar la interpretación, renovación y evolución del pensamiento marxista. Se empeña en la investigación social desde el principio interdisciplinar con el propósito de transformar la realidad circundante.

En virtud de lo anterior, se pueden ubicar entre sus principales pensadores a Adorno (2007), Marcuse (2009) y Habermas (2008). Cada uno con sus matices y líneas particulares reflexionan sobre los pilares de reproducción y producción social de la modernidad; que en resume destacan como un proyecto inacabado en el cual se ha sometido al hombre a una totalidad de cuestiones completamente deshumanizadas. Frente a este contexto surge la necesidad de reconocer el orden existente con el propósito de renovar los valores de libertad, solidaridad, igualdad y tolerancia.

Estas consideraciones caracterizan los principios del pensamiento y la acción crítica para el cambio social que incluirían otro sentido y orientación a lo educativo con base en los enfoques comunicativo, reflexivo, indagador y transformador.

A través de una escuela sustantiva idónea para ofrecer posibilidades de cuestionar lo existente con el fin de reconocer, elaborar alternativas y tomar decisiones relativamente autónomas. Así, cada quien construiría su pensamiento y actuación a partir de lo que vive. Es así como, los teóricos críticos dan paso a la pedagogía crítica.

Al respecto, McLaren (1984), argumenta:

Los teóricos críticos quieren proporcionar a los teóricos de la educación en general un lenguaje público que no sólo afirme las voces de los educadores y de los grupos subordinados en la población estudiantil, sino que además vincule el propósito de la escuela a una visión transformadora del futuro (p.1).

Si se fija la mirada en la cita anterior vale la pena reflexionar sobre los elementos que han marcado la función socializadora de la escuela moderna en cuanto a la reproducción de jerarquías, desigualdades sociales, pensamientos y valores homogéneos. De allí, la importancia de asumir una educación para transformar.

Con ello, será necesario concebir la tarea de la escuela actual, en ella, todos los actores deberían tener la oportunidad de reconocerse, participar y construir la nueva ciudadanía que exige un mundo complejo.

Por tanto en concordancia con el autor, la investigadora da a la escuela una misión educativa que derriba la muralla que no le permite visualizar y escuchar la sociedad en la cual existe. Ante este criterio para establecer la condición de una corriente educativa que permita valorar todas las realidades posibles y sus múltiples relaciones en la cual los sujetos son parte activa. Debe ser entendida como un proceso de lectura y renovación social. Lo que Giroux (1990), describe de la siguiente manera

El objeto de relacionar teoría y hechos hace que destaque poderosamente otro componente fundamental de una pedagogía del pensamiento crítico: las relaciones entre hechos y valores. La forma en que se selecciona, se ordena y secuencia la información para construir un cuadro de la realidad contemporánea o histórica es algo más que una simple operación cognitiva; es además un proceso de íntimamente ligado a las creencias y valores que guían la propia vida (p. 109).

De esta forma, el conocimiento contribuye a generar nuevas actitudes para abordar la realidad social. Es decir, una educación que considera a los sujetos como seres activos. En este contexto se ha de considerar el desarrollo de la pedagogía crítica, la cual se nutre de la complejidad teórica de las ciencias sociales evidenciada en distintos estudios en los cuales coinciden las referencias teóricas de la teoría crítica.

En tal sentido, McLaren (1998) y Giroux (1998), al abordar una serie de ensayos relacionados con una educación sustentada en la pedagogía crítica desde la

comprensión de las categorías cultura, ejercicio del poder, historia y lenguaje, la contribución de Foucault (2002) sobre los mecanismos del poder en el ámbito político, religioso y educativo y los aportes de Freire (1997), relacionados con la educación como práctica de la libertad.

A la luz de todos los planteamientos hechos por los expertos sobre los aportes que sustenta la escuela, es posible identificar las distintas posturas por las que ha atravesado la institucionalización de la Educación en Venezuela. Caracterizada por prácticas experimentales las cuales han contado con procesos de sistematización y normativas legales que no han perdido de vista los modelos de escolarización mundial.

Así pues, que en un primer momento el surgimiento de la escuela venezolana se fundamenta en un paradigma positivista consolidado en una escuela conductista con énfasis en la administración de los programas de estudio, secuenciación de los contenidos programáticos y medición de los objetivos en función de los contenidos y conductas esperadas.

Seguidamente, es de vital importancia reconocer la pretensión del Estado Venezolano por encontrar respuestas para resolver las situaciones y adversidades de la institución educativa presente en todos los discursos y políticas educativas, hecho presente a través de las distintas reformas y propuestas curriculares promotoras de una escuela pertinente, humana, inclusiva, crítica y reflexiva que responda a las exigencias del momento y el contexto.

Sin embargo, a pesar de todos los aportes que han ofrecido los expertos, y en particular los esfuerzos sobre la necesidad de una escuela transformadora, creativa, con enfoque constructivista, social y crítico, hoy, en opinión de la investigadora, la escuela continúa con un enfoque pedagógico tradicional; con ausencia de producción y discusión teórica para una reflexión generadora de nuevas formas de entender y practicar la escuela de hoy.

Por ello, se puede apreciar la escuela desde sus distintos enfoques teóricos a partir de sus pensadores empeñados en darle significado por vía de la reflexión, cuestiones científicas con argumento filosófico, sociológico y psicológico entre otros. Por tanto

haber hecho referencia a ello permite considerar las circunstancias en las que hoy se encuentra la escuela; como una institución educativa pasiva e indiferente ante las nuevas formas de ser de la sociedad. De tal manera que a partir del análisis de los distintos sustentos que fundamentan la institución educativa y su tarea será viable ofrecer otra manera de pensarla e intervenir en ella.

www.bdigital.ula.ve

Antecedentes

La escuela ha sido estudiada por muchos investigadores quienes han querido penetrar en su esencia, razón de ser, funcionamiento y muchos otros aspectos inherentes a la escuela como institución social educativa. De seguida se hace referencia a algunos trabajos que por su temática se relacionan y dan aportes a esta investigación, se colocan de forma cronológica.

En el contexto internacional, En cuanto a la importancia de identificar, proteger y perpetuar la historia de la escuela, Viñao (2012), realizó en Porto Alegre, el estudio titulado: *“La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación”*. El trabajo tiene como objetivo realizar un análisis de la cultura material e inmaterial de las instituciones educativas constituye un campo historiográfico en apogeo. Lo realiza a través de un estudio documental, en él concluye que ha habido un auge en la creación de museos y sociedades interesadas por la conservación y el estudio del patrimonio educativo, experimentado en un crecimiento notable en las dos últimas décadas.

Por ello, ofrece primero, una síntesis de dicho auge. Después, expone la variedad de usos posibles del patrimonio educativo y se tratan algunas cuestiones metodológicas que plantea su estudio. Por último, se efectúan algunas reflexiones sobre la memoria y el patrimonio histórico en la era de la cultura electrónica.

El estudio mencionado aportó a este trabajo en cuanto a que el autor plantea la necesidad de contribuir a la construcción de la memoria social, institucional e individual en el campo de la educación, y siguiendo asimismo la estela, pero en Venezuela no se ha realizado, por lo que es poco lo que se conserva como patrimonio, más aun cuando en el país se observa una disminución no solo en el orden inmaterial, sino que la escuela ha sufrido un proceso de deterioro material, en el cual las instituciones son cada día menos hospitalarias.

Por tanto, si se quiere lograr una verdadera acción pedagógica de la escuela, hay que comprender su historia material e inmaterial para que permanezca en la memoria y sea un patrimonio educativo, razón por la cual, el trabajo de este autor se ha

considerado dentro de esta investigación

Un segundo trabajo con empeño en la memoria y reconstrucción del hacer escolar, López (2012) realizó en la Universidad de Sevilla en España el trabajo titulado: *“Historia de la Escuela y Cultura Escolar: Dos Décadas de Fructíferas Relaciones. La Emergente Importancia del Estudio sobre el Patrimonio Escolar”*. El autor comenta que el objetivo de su trabajo no es otro que realizar una primera aproximación valorativa a la urdimbre de relaciones que se han ido construyendo entre la Historia de la Escuela y este novedoso enfoque, destacando alguno de sus frutos de mayor actualidad, como es el interés por la memoria y la recuperación del patrimonio escolar.

Para el cumplimiento de su propósito, el autor realizó una indagación bibliográfica y efectúa un recorrido que abarca los estudios históricos sobre la escuela, su retrospectiva y balance de urgencia; lo plantea con un “enfoque, conocido como *cultura escolar o culturas de la escuela*” (p. 2), pues considera que se ha propiciado un nuevo impulso, una tercera dimensión, tanto en el ámbito docente como puramente investigador de la Historia de la Escuela, esto ha posibilitado la visualización de aspectos que no se habían revelado en el interés por el estudio del patrimonio pedagógico. Por lo que la cultura escolar se ha configurado como el epicentro de los análisis de la investigación histórico-escolar, y aun en el núcleo o centro de gravedad de los programas curriculares de esta materia.

En su estudio, el autor, destacó los aportes de investigadores y hace referencia a la cultura escolar como un nuevo impulso para la Historia de la Escuela; entre ellos nombra a Julia (1995), Chervel (1998), Depaepe y Simon (1995) y más recientemente a Pozo y Rabazas (2012). Como conclusión, López (2012), señala que la cultura de la escuela se debe visualizar bajo tres dimensiones, como son la de los expertos, expresada en la teoría, la de los administradores, generada por la política y la de los docentes que se manifiesta en la realidad.

El trabajo anterior, fue considerado para esta investigación, por cuanto en la valoración del contexto histórico de la escuela, es significativa la cultura escolar; por lo que en la indagación que se realice a través de las entrevistas a los informantes

clave, hay que apreciar cómo los docentes visualizan la realidad de la escuela, en su relación con lo expresado por los expertos y recogido por la política educativa.

González (2012), realizó en Cumaná, estado Sucre, la tesis doctoral en la Universidad de Oriente, titulada: “*Educación Intercultural: Un Espacio para la Transformación de la Práctica Pedagógica*”. Su objetivo general fue reflexionar sobre los fundamentos epistemológicos de una educación intercultural para la transformación de la práctica pedagógica. En el trabajo se infundió una pedagogía intercultural en un ámbito madurado por la autora como contextualidades situacionales, reflexión, creatividad, relaciones intersubjetivas, diversidad, saberes y alteridad. En ello, los actores escolares tomaron parte con sus experiencias históricas vividas dentro y fuera del contexto escolar como el espacio en el cual se manifiestan diversas culturas. Lo que también sucede en la naturaleza escolar del estado Táchira, más aun cuando es una zona de fronteras en la que se encuentran dos países con peculiaridades diferentes, especificidades particulares, pero también, coincidentes.

González (2012), advierte que como elemento central para la propuesta de fundamentación intercultural, subyace la aceptación de las diferencias y la aceptación del otro, desde su entorno socio-cultural contextual y desde las perspectivas de respeto, comprensión, aceptación e incorporación; lo cual considera la investigadora en el trabajo que presenta sobre la misión pedagógica de la escuela venezolana, como imprescindible en esta época de conflictos, separaciones y desconocimiento de los demás.

En el estudio anterior, la construcción epistémico-metodológica para la reflexión de una educación intercultural es abordada desde la concepción hermenéutica-crítica; con ello se trata de: “...abrir paso a la dialogicidad de nuevas formas de entendimiento en una realidad que se presenta como diversa y compleja” (p. 5).

Por eso, en el contexto metodológico, la acción constituye la vía para la interpretación del contexto social, por eso, se concibe que desde esta propuesta metodológica-hermenéutica, se produce el acercamiento a la realidad educativa para darle el sentido y significado a: “...la construcción de una pedagogía y educación intercultural, así como a la práctica pedagógica, en medio de una trama socio-

educativa en donde esta realidad yace de manera natural y compleja” (p. 5).

Así, se elaboró la propuesta con base en fundamentos onto-epistemológicos interculturales que brindan vías para la transformación educativa con lo que se podrá mejorar la realidad humana dentro y fuera del espacio escolar.

De tal manera, para González (2012), el trabajo constituye un repensar de lo pedagógico desde la interculturalidad, aporte valioso para esta investigación, porque si bien es cierto que la misión pedagógica de la escuela se plantea como reto del siglo XXI, no es menos cierto que en ella hay que contemplar lo intercultural no solo de los actores escolares, como lo plantea el autor, sino de todos los que hacen vida en el entorno y contexto institucional.

Lamoggia (2012), realizó a través de la Universidad de Valladolid, España, la tesis doctoral titulada: “*Capacitación del Profesorado Venezolano. Experiencia de Consolidación de los Círculos de Acción Docente en la Educación Básica*”. Su objetivo general fue estudiar la pertinencia y el funcionamiento de los Círculos de Acción Docente (CAD), como estrategia de formación permanente, a nivel del docente y de los centros escolares de los Municipios Barinas y Antonio José de Sucre del Estado Barinas (Venezuela).

El trabajo se inscribió dentro de la corriente cualitativa, en una investigación social, el autor señala que abarca los tipos exploratorios, descriptivos, correlacionales y explicativos, con enfoque interpretativo y naturalista hacia el objeto de estudio; se utilizaron la entrevista y la observación a través de diversos tipos de instrumentos: entrevistas, imágenes, fotografías, diarios de campo e informes, y una guía de observación con el fin de recoger la información, próxima al objeto de estudio.

El investigador argumenta que en cuanto a la práctica de los CAD, se validó la aprobación y el reconocimiento de su estructura por parte de los profesores, quienes valoraron su importancia para el crecimiento del saber y la práctica pedagógica. Por otra parte, destacó la poca fortaleza con relación a la sistematización de las actas y memorias de los CAD de la mayoría de las escuelas, lo que debilita la tarea investigativa. Sin embargo, observó que en el Centro Salvador Gili, los registros eran muy completos, los mismos han sido de utilidad para producir publicaciones y

ponencias, presentadas en encuentros y congresos organizados por la Fundación “Fe y Alegría”.

El trabajo de Lamoglia (2012), ofreció información para este estudio, sobre todo en lo relacionado con el sistema educativo, su reforma curricular, la formación del docente y los modelos de formación y los CAD. Todo esto da una visión general de la escuela venezolana y su funcionamiento, lo que es de utilidad en el desarrollo de esta investigación, sobre todo, porque en la oferta sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea, que en su propósito hay que considerar a los CAD, por cuanto si se logra su buen funcionamiento, la institución escolar podrá funcionar como centro que impulsa desde su seno, la formación de su personal lo cual va a poder producir cambios favorables desde la reflexión, el dialogo y la indagación.

Un estudio sobre la innovación educativa es la de García (2012), quien realizó en la Rioja, España la tesis doctoral titulada: *“Ganas de reinventar la Educación. El aprendizaje cooperativo en Ciencias Sociales como trampolín hacia el éxito académico”* Su objetivo fue fomentar cualidades individuales y grupales en docentes y estudiantes a través del aprendizaje cooperativo. La investigación fue de campo, en un paradigma cualitativo. Se trabajó con un docente y un grupo de estudiantes del Instituto Tomás el Valiente y Fuenmayor, que aprendían de manera cooperativa y con otro de la misma institución que lo hacían de forma individual y competitiva, para ello se les presentaban situaciones y estrategias de cada tipo.

Se aplicaron cuestionarios, debates, test y evaluaciones a los estudiantes. Los resultados arrojaron que el rendimiento de los estudiantes en las situaciones de aprendizaje cooperativo es mejor que en el aprendizaje individualista y competitivo, para ello, se debía contar con docentes que tuvieran competencias y conocimientos sobre este tipo de aprendizaje, por cuanto es una forma diferente de enfocar la enseñanza, sin necesidad de clases expositivas, sino que en ello es necesario el trabajo conjunto de los estudiantes, bajo la guía del docente.

Como puede apreciarse, la investigación de García (2012), fue valiosa para este trabajo, el cual pretendió generar una aproximación teórica sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea desde la perspectiva de docentes de

Educación Primaria, pues en ella se desarrollaron contenidos del aprendizaje cooperativo, sus formas de interacción y presenta diversas estrategias aplicables en los espacios escolares, planta dejar a un lado la monotonía en la enseñanza y poder el docente ser partícipe de la transformación de su centro educativo; con ello, podrá cumplir con esta misión, pero ello debe realizarse, a partir de las creencias de los docentes.

En el territorio nacional, Rodríguez (2014) realizó en la Universidad de Córdoba, España, la tesis doctoral titulada: “Aproximación a un modelo teórico de participación social que fortalezca la calidad de vida desde el contexto de la educación venezolana”; el trabajo se ubicó en un paradigma cualitativo, con una investigación de tipo documental, apoyada en un diseño bibliográfico, de carácter analítico-interpretativo. El método utilizado fue hermenéutico, según Lincoln y Guba (1999), con el propósito de diseñar un Modelo Teórico de Participación Social que Fortalezca la Calidad Vida desde el Contexto de la Educación Venezolana.

Las técnicas de recolección de información fueron la observación documental y resumen analítico y los instrumentos fichas, dispositivos electrónicos y matriz de análisis. Para el análisis de datos, el autor recurrió al análisis de contenido, círculo hermenéutico-dialéctico de Guba y Lincoln. Posteriormente, los datos fueron categorizados para facilitar el proceso de teorización.

El autor en su trabajo concluye que: “...desde el escenario educativo se avanza hacia el contínuum del desarrollo humano, aproximando al ser hacia el compromiso y transformación social, en un marco sustentable de inclusión y generación de espacios comunicativos de aprendizajes” (p. 13); esto desde la relación de funciones existentes entre el individuo, la escuela y la comunidad.

También expresa que en ello está implícita: “...la movilización estratégica del capital social, como sujetos participativos, avancen hacia la construcción social interactiva de significados para la potencialización de las capacidades y competencias, que permitan entender mejor las interacciones del ser humano y su entorno” (p. 13).

Con esto, el autor apreció que se amplían las oportunidades y se incentiva la

generación de esfuerzos comunes dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida colectiva e individual que son válidas para la transformación social, por lo que propone el modelo teórico antes comentado. En este sentido, se presentó oportuna su selección como antecedente, por cuanto la misión pedagógica de la escuela venezolana, que se plantea en esta investigación, lleva consigo su transformación social.

Prado (2015), realizó en la Universidad de Educación a Distancia de España, una investigación titulada: “El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de Educación Básica primaria en las pruebas de saber Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá”. Para esto, reflexionó la educación desde la perspectiva del rendimiento de los estudiantes en las evaluaciones externas tipo Saber de la Educación Básica Primaria, y su rendimiento vinculado a los modelos pedagógicos o didácticos que utilizan los docentes de estos cursos en las Instituciones Educativas Distritales.

De esta manera, consideró tres categorías para analizar: Los modelos pedagógicos o didáctico en relación con los elementos conceptuales o teóricos que dicen los docentes y Directivos, guían el desarrollo de su práctica, las características de las prácticas de orden didáctico, las interacciones educativas entre los agentes educativos, el clima institucional y los planes de estudio, La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y Las políticas educativas, buscando los elementos que pueden llegar a direccionar las prácticas de enseñanza y la evaluación de los aprendizajes directamente en las Instituciones educativas, para ello se analizaron: Planes de Desarrollo Sectorial desde el 2004 hasta la planeación prevista para 2016, Los Proyectos Educativos Institucionales P.E.I., como carta de navegación de la institución y construidos de manera consensuada y participativa.

Para lograrlo, metodológicamente apeló a un estudio de carácter cualitativo con pretensión explicativa y fundado epistémicamente en un análisis de corte hermenéutico, con la vinculación de dos grupos de Instituciones Educativas Distritales. El primero de ellos, contó con resultados ubicados en los rangos de mínimos e insuficientes, y el segundo, con resultados avanzados y satisfactorios, lo

cual facilitó encontrar puntos de contraste en donde divergen y convergen las prácticas educativas para estimar su potencial relación con los resultados en esas evaluaciones externas. Además, logró valorar cómo a pesar de conservar un mismo marco político, se generan dinámicas pedagógicas heterogéneas en la realidad escolar, debido a la comprensión, la aplicación y la concreción de los lineamientos desde la autonomía institucional y la libertad de enseñanza que cobija a la acción docente.

Por su parte, Prado (2015), precisa que esa situación le permitió evidenciar un primer nivel de aproximación al análisis de lo pedagógico, y es el nivel de precisión que guarda el discurso teórico del docente y su practicidad. Por tanto, una de las relevancias de esta investigación deriva de la significación que hace el autor:

... el escuchar directamente la voz de los actores quienes, desprovistos de cualquier pretensión personal, viven de primera mano y pueden reportar las situaciones que ocurren diariamente al intentar aplicar los lineamientos políticos perceptualmente concebidos, muchas veces por profesionales que carecen de éste insumo (p. 29).

Tal aseveración y lo antes citado sobre este trabajo constituyó una referencia verdadera para esta investigación, por cuanto presenta asuntos relacionados con la precisión del discurso pedagógico de los docentes, frente a la realidad que viven día a día en el contexto escolar, ya que son los maestros la clave para reflexionar acerca de la necesidad de avanzar con la tarea de la escuela contemporánea.

Las fuentes antes expuestas otorgaron aportes a la investigación por cuanto son trabajos referidos a la temática en estudio en distintos espacios geográficos, tanto como nacional e internacional. La razón de haberlos consultados obedecieron a que es necesario encontrar otros puntos de vista que permitan fortalecer los elementos conceptuales de la investigadora a partir de la vinculación que entre ellos y la nueva situación revelan.

Bases Teóricas

Los aspectos teóricos que fundamentaron el estudio que tenía como propósito Generar una aproximación teórica sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea desde las concepciones docentes de Educación Primaria, se refieren a los planteamientos y enfoques que presentan los autores, los cuales proporcionaron direccionalidad y basamento al estudio.

En tal sentido, se hizo referencia a la educación humanística, la educación primaria, la escuela, el docente de educación primaria, las concepciones docentes y también fue necesario presentar la misión pedagógica de la escuela; pues todo ello permitió la elaboración de constructos para satisfacer el propósito planteado anteriormente.

La Educación Humanística

En procura de una explicación sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, implica contextualizar el análisis en el marco de los fundamentos del modelo educativo coherente con la compleja realidad del mundo contemporáneo.

Se trata de la educación humanística concebida por Rogers (2000), como aquella labor centrada en la persona. En tal sentido, la educación humanística representa el medio esencial para favorecer el desarrollo del hombre como persona en un proceso que incide en elaboración de dar respuestas y sentido a las necesidades humanas. En ella cada uno será responsable, aprenderá desde sus propias experiencias en el plano intelectual, afectivo y las relaciones que surjan.

Desde el campo humanístico el mundo globalizado amerita de un modelo educativo coherente a las realidades del momento histórico. Por tanto, se impone aproximarse a una concepción de la educación con pertinencia epocal, como de la óptica que ha acompañado su desarrollo e interpretación en el contexto formativo. Por ello, se partirá de la máxima de Ugas (1997) cuando admite estar: "...de acuerdo con Carlos Calvo cuando señala: ... en educación todo es posible, a diferencia de la escolarización donde todo es determinación." (p. 35)

En este sentido, la educación debe entenderse desde principios más amplios sin saberes, políticas obligadas, limitaciones sociales y contenidos predeterminados. Es pensar en la diferencia, en lo individual, en lo colectivo, en las esferas y en la contemporaneidad donde todos evolucionan dentro de un sistema de valores válidos para unos, y no para otros.

A partir de esta idea, esta investigación se suscribe a la línea de autores que conciben la educación como una estrecha relación entre la sociedad, la cultura y lo comunitario (Huergo y Fernández, 2000); la educación como una fuente renovadora (Freinet, 2010) y para (Freire, 1975) un proceso problematizador que se extiende en la liberación de los sujetos.

Estos principios llevan a repensar la educación como un proceso continuo, integral y complejo que aporta a la construcción de un conocimiento crítico del mundo en que se existe. De acuerdo con Arellano y Bello (1997):

La educación vuelve, como un ciclo recurrente, a ser objeto de estudio y debate en el mundo. Las nuevas realidades están signadas: por cambios en la naturaleza de la producción del saber y conocimiento; sus implicaciones con el mundo del trabajo y su despliegue en la vida cotidiana; los medios masivos que van generando espacios inéditos de socialización; la informática introduce nuevos códigos e imágenes que tocan desde lo espacial hasta las vivencias de tiempo y, por supuesto las relaciones entre los seres humanos y entre ellas las diversas formas de lenguaje y de estar en la vida (p. 59).

Cabe señalar, en concordancia con lo dicho por los precitados autores, que en las sociedades modernas los cambios que se han propuesto con respecto al campo educativo y a la escuela se hacen de manera encíclica, los perfiles de los profesionales cambian con nuevas dimensiones, se fortalece con los nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, con la intención de poner en marcha una serie de transformaciones para la realización de tareas pedagógicas en una función renovadora en la escuela. Esto hace posible pensar la educación como un hecho en permanente renovación con pretensión cercana a la vida cotidiana. Entonces, educar en el siglo XXI supone originar un conocimiento de construcción individual y colectiva en un proceso comunicativo de interacciones permanentes que suma los

sujetos, los consumos culturales, la curiosidad a la par de la creatividad. Es decir, una estrecha cercanía de los elementos circunstanciales que se revelan fuera y dentro de la escuela decodificados en la socialización, modos de pensamiento, relaciones y comunicación.

Por lo tanto, la educación conducirá al desarrollo en y para el hombre, será, pues, tan diversa y única como son los seres humanos. En tal sentido, las contribuciones anteriores son de gran utilidad para este trabajo que sin duda aporta la argumentación para el desarrollo de una educación social que promueve ir más allá del contexto escolar con relevancia en la construcción del ser próximo a sus complejidades. Razones necesarias que pretende generar renovaciones posibles en la tarea educativa de la escuela primaria.

En el contexto de la educación, innovar la escuela supone prestar atención a la necesidad de reivindicar la formación educativa centrada en lo humano. Para comprender a qué se hace referencia con “educación humanista” construida desde la escuela, es importante partir de la concepción de filantropía surgida en Grecia: “El amor a la humanidad”.

Se trata de la idea que más adelante los romanos cristalizan en la educación del hombre, como la “humanitas;”; ambas consideraciones tienen origen en el principio sofista: “el ser humano es la medida de todas las cosas.” El propósito es reivindicar la esencia de lo humano como tarea de fundamental importancia para la educación. De allí que la acción pedagógica debe tomar en cuenta que se educan seres humanos y que la labor de la escuela es potenciar el valor humano y social de sus estudiantes

Al respecto, Arbea (2002), considera a juicio de muchos estudiosos que el discurso de Cicerón, presenta un ideal de vida y de educación fundamentada en la cultura humana y el cultivo del espíritu con dimensión intelectual y moral. Por su parte, Freire (1997), precisa que para la humanización de hombre: “la educación habría de ser valiente, ofreciendo al pueblo la reflexión sobre sí mismo, sobre su tiempo, sobre sus responsabilidades, sobre su papel en la nueva cultura de la época de transición” (p. 51).

Se infiere, de acuerdo a lo planteado por Freire en el párrafo anterior, la necesidad

que los sujetos sean responsables por su educación, capaces de tomar decisiones acerca de su propio aprendizaje y del que necesita aprender; de manera que pueda administrar su tiempo y ser responsable en la construcción de una nueva sociedad.

Asimismo, se aprecia un enfoque humanista de la educación, la cual dialoga e interroga los desafíos que se suscitan en el mundo exterior; en la propia existencia del hombre vinculada a la comprensión para transformar las contrariedades individuales y colectivas muy por el contrario a los modelos educativos de adaptación y acomodación. De tal modo, que la educación humanista centra su sentido de ser en el desarrollo integral de la persona.

Considera lo social, lo afectivo, lo cognitivo, lo estético y lo ético para el desenvolvimiento del espíritu humano en una pluralidad en la que todos existe y provocan los cambios necesarios. Una educación para la conciencia de renovación, de indagación, de apertura hacia la diferencia, la especificidad y lo inesperado.

De ahí que cobra especial importancia, en esta investigación el valor de lo humano en la dinámica de la escuela, ya que son los propios sujetos quienes dinamizan el hecho educativo; construyen sus propias maneras y relaciones en un espacio social donde lo exterior y lo interior deben ser considerados.

Es decir, el compromiso de una educación más sensible, autónoma, contextualizada, crítica y transformadora. Fundamento que permitirá valorar a todos los sujetos que coinciden en la escuela.

En este recorrido investigativo la educación humanística da cabida a una actitud diferente, al respeto de lo individual, la concepción de lo colectivo, es ver una escuela en la cual se evoluciona dentro de un sistema de valores válidos para unos, y no para otros. Es pensar la educación desde una relación sociedad, cultura y comunidad.

Por lo tanto, bajo esta perspectiva la educación conduce al desarrollo en y para el hombre, por esta razón es diversa y única como son los seres humanos. Para lograr este propósito la educación humanística debe ser dialógica y curiosa a los desafíos que se suscitan en el mundo exterior.

Finalmente, la mirada humanista muestra una educación a favor de la conciencia

de renovación, indagación, apertura hacia la diferencia, la especificidad y lo inesperado. Ello implica la inclusión de los sujetos para generar una educación sensitiva, independiente, acorde al entorno, consciente y transformadora.

La Educación Primaria

La explicación sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, trae como consecuencia la necesidad de contextualizar el análisis en el marco de la educación primaria, como escenario del desarrollo pedagógico para educar a los niños y las niñas, cuya edad oscila entre los seis (6) y los doce (12) años.

La educación primaria entendida también como educación elemental y básica es la etapa formal de la educación que ha estado centrada en organizar pautas, saberes y valores para consolidar la formación posterior a la edad infantil o preescolar. En las cuales están implícitos procesos tales como la adquisición de la lectura, la escritura, el pensamiento lógico y matemático, así como el conocimiento elemental de fenómenos naturales, la ciencia, la tecnología, los deberes y derechos de una comunidad, la valoración y disfrute de las artes, la actividad física y deportiva.

Por tanto, la explicación sobre una educación coherente con la época complicada y de rápida transformación, debe orientar su esfuerzo en el ámbito curricular de la educación primaria. La educación primaria se desarrolla curricularmente durante el lapso de seis años y sus estudiantes tienen la edad de seis a doce años. Al respecto, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007), la escuela es considerada como la institución escolar en la Educación Primaria, para cumplir la “formación de un ser humano social, solidario, crítico y con una participación democrática, protagónica y corresponsable” (p. 9).

En lo referido al objetivo general de la Educación Primaria, el MPPE (2007) formula:

Aplicar en la práctica los conocimientos elementales relacionados con el uso adecuado, racional, crítico y creativo de la lingüística, el procesamiento de la información, la resolución de problemas, reforzando sus actitudes físicas y el trabajo cooperativo, capacidad de investigación para el análisis de problemas sociales y ambientales que permitan desarrollar experiencias afectivas, en las cuales se ponga en evidencia los

valores como: amor, respeto mutuo, libertad justicia, responsabilidad, solidaridad, honestidad y una actitud positiva hacia la conservación del ambiente, el patrimonio histórico-cultural y hacia el ejercicio de la ciudadanía. (p. 100).

De acuerdo a esta perspectiva, el objetivo general de la Educación Primaria está referido a una educación capaz de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de niños y jóvenes; las cuales abarcan los procesos de lectura, escritura, expresión oral, cálculo y solución de problemas; así como también los conocimientos teóricos y prácticos, los valores y las actitudes presentes en los contenidos a desarrollar desde el curriculum; y que son necesarios para que las personas puedan desarrollar plenamente sus capacidades, participar de su propio desarrollo, mejorar la calidad de vida, manteniendo y protegiendo el medio ambiente que le circunda, para de esta manera continuar aprendiendo.

En este sentido, la perspectiva del MPPE (2007), señala que la escuela debe dar cumplimiento a la orientación pedagógica con la capacidad de fortalecer: “...una conciencia crítica para el análisis de los contenidos divulgados por los medios de comunicación social y alternativos” (p. 9).

A la par, debe aportar experiencias y conocimientos que sirvan de base sustancial a la formación integral de los niños y las niñas, como propiciar las razones para elevar su calidad de vida, con el trabajo productivo y liberador; el fomento de valores y actitudes, el afecto a la integridad territorial, la convivencia, el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia y a la igualdad social.

Igualmente, en la escuela, desde el punto de vista de la Ley Orgánica de educación (2009), debe orientar sus procesos de enseñanza y de aprendizaje, a contribuir a fomentar los derechos humanos y la construcción de la paz, la participación ciudadana, las innovaciones educativas, al uso de la ciencia y la tecnología, a la solución de problemas y el desarrollo comunitario y a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).

La educación primaria en Venezuela de acuerdo con lo planteado en el artículo 25 de la Ley Orgánica de Educación (2009), se encuentra dentro de la organización del sistema educativo, específicamente en el subsistema de educación básica en el nivel

de educación primaria; destinado a la atención educativa integral que transcurre desde primer grado con una duración de seis años hasta la obtención del certificado de educación primaria con la culminación del sexto grado.

Según lo establecido por el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007)

Su finalidad es formar niños y niñas con actitud reflexiva, crítica e independiente, con elevado interés por la actividad científica, humanista y artística; con una conciencia que les permita comprender, confrontar y verificar su realidad por sí mismos y sí mismas; que aprendan desde el entorno, para que sean cada vez más participativos, protagónicos y corresponsables de su actuación en la escuela, familia y comunidad (p.26).

Es decir, partiendo de que la Educación Primaria es un nivel formativo elemental y obligatorio, está diseñado para proporcionar a los niños y jóvenes una educación integral. Ésta a su vez, les permitiría interrelacionarse en una sociedad altamente compleja, donde se valora su crecimiento personal y su disposición para continuar aprendiendo en diferentes contextos. Entendiendo que estos contextos están referidos a su propia identidad y desarrollo personal como sujetos de derecho; lo que les permitirá incursionar y desarrollar una educación básica crítica y transformadora.

En atención a los planteamientos anteriores, la finalidad de la educación primaria se aprecia que el estado venezolano pretende el desarrollo de una educación para la reflexión y el pensamiento crítico. En ese sentido, se observa la voluntad para el desenvolvimiento autónomo, humano y científico de los niños. Una educación vinculada a la vida basada en la participación como principio fundamental para los procesos de transformación.

Dentro de los objetivos de la Educación Primaria el Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE, 2007), la actividad pedagógica debe orientar su esfuerzo educativo a la formación de ciudadanos creativos, críticos y autónomos; en especial, desarrollar los procesos reflexivos, desde el aprende a pensar, al ejercitar las funciones cognitivas.

Significa orientar la acción pedagógica a facilitar la comprensión de la realidad a partir de la valoración histórica y cultural para forjar el presente. Con ello, supone la

construcción de saberes integrales que lleven a los niños consolidarse en seres socialmente responsables y solidarios.

En ella, los avances serán valorados con el fin de distinguir los logros y los avances. De igual manera, coloca su acento en todos los actores: estudiantes, maestros, maestras, familias y comunidad en general.

También, da a conocer el perfil del egresado de educación primaria que pretende abarcar (MPPE, 2007), a través de valores como la libertad, solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, independencia, convivencia; promotora del trabajo liberador. Un ser humano que desarrolle actitudes y valores hacia la creación, la originalidad y la innovación de pensamiento organizado y transformador.

Sobre tales fundamentaciones referente a la educación primaria venezolana, se justificó la significación de estudiar la poca correspondencia entre finalidad, objetivos educativos y perfil de los niños que egresan de este nivel del sistema educativo que insiste una vez más en la transmisión de conocimientos fragmentados lejos de favorecer una formación problematizadora sobre su realidad inmediata para profundizar y dar sentido a su existencia.

Razones suficientes para consolidar aportaciones teóricas en el desafío de abordar este escenario educativo actual. Por tanto, centrarse en la educación primaria, es darle prioridad a la formación de un ser humano social, solidario, crítico, con participación democrática, protagónica y corresponsable. Fundado en este carácter colectivo, la primaria es para fomentar derechos humanos, la construcción de la paz, participación ciudadana, además de generar innovaciones educativas para el uso de la ciencia y la tecnología, a la solución de problemas y el desarrollo comunitario.

Al cumplir con los objetivos señalados, la educación primaria permite fortalecer el presente desde la valoración histórica y cultural, ello implica la formación desde valores de libertad, solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, independencia, convivencia; elementos generadores del trabajo liberador.

La escuela

En la explicación sobre la misión pedagógica, en este estudio, la escuela cumple la

tarea fundamental en el desarrollo del acto educativo. Históricamente se ha considerado como la institución esencial para cumplir la tarea de educar a los niños y a las niñas, aunque inicialmente, también educó a jóvenes y adultos. Lo cierto fue creada por el Estado para cumplir la misión de alfabetizar con el cumplimiento de la enseñanza de la lectura, la escritura y las cuatro operaciones matemáticas elementales.

Luego con el transitar de los años, fue renovando su perfil institucional en la medida en que los teóricos de la educación fueron innovando su labor educativa, como su misión pedagógica.

. La necesidad de establecer formas de convivencia que contribuyeran al desarrollo y conservación de la vida humana se han hecho presente a lo largo de la historia acompañada de una serie de explicaciones teóricas y prácticas con pretensiones de atender este asunto desde la tarea educativa, se origina pues, la escuela.

Al respecto, Dewey (1998) advierte que “las escuelas nacen cuando las tradiciones sociales son tan complejas”... (p. 28) Entonces, la idea de una estructura social conforme a la necesidad de cada generación encuentra su desahogo en la institución educativa.

Entorno, Gimeno y Pérez (1995), refieren dos procesos de socialización por los cuales ha transcurrido el hombre; uno primario surgido en las maneras de socialización directa de los pequeños y los jóvenes contenida en la cotidianidad adulta y el otro como socialización secundaria que de forma continua se va organizando hasta consolidarse en la escuela. De la misma manera, Gimeno y Pérez (1995), sostienen:

En estas sociedades la preparación de las nuevas generaciones para su participación en el mundo del trabajo y en la vida pública requiere de la intervención de instancias específicas como la escuela, cuya peculiar función es atender y canalizar el proceso de socialización (p. 18).

En otras palabras, las experiencias sociales que se ofrece a los estudiantes dentro de la escuela abierta, serían más nutritivas y variadas que las de la escuela encerrada en sí misma, integrando a ésta grupos y personas diferentes.

Por lo tanto, si los intercambios con el entorno son habituales y forman parte del currículo que cotidianamente se desarrolla, las perspectivas y posibilidades de

socialización que ésta ofrece se amplían y su papel como agente educador social se ve facilitado y potenciado.

En atención a la cita anterior es posible considerar que la escuela aparece como una institución moderna que persigue transmitir los valores sociales y culturales para su prolongación y conservación. Es decir, una escuela con aparente necesidad de institucionalizar la vida social de los hombres.

Pero, las estructuras, disposiciones e influencias de la vida política y económica han influenciado la tarea de la escuela dejándola al margen de una función generalizada para la producción y reproducción de un orden social. Una institución para organizar la división social del trabajo.

Sin embargo, es importante reconocer que a pesar de la corta trayectoria de la institución escolar consolidada hasta siglo XVIII presente hoy; se encuentra frente a un sinnúmero de cambios en los valores y en las formas que impactan el ámbito social y en consecuencia su concepción.

En consideración, Bello y Arellano (1998), manifiestan que “al leer la escuela en las coordenadas de los cambios civiliza-torios, entendemos que se requiere también un cambio de supuestos” (p. 41).

En efecto, históricamente la escuela se ha considerado como el centro de los cambios, la mejora de la sociedad. Con cada sugerencia de cambio se formulan una serie de supuestos que deberían actualizarse o modernizarse a la par con la actualidad que muestra la escuela de la mano con los avances tecnológicos. En tal sentido, la convocatoria está en interpretar la escuela según la idea referida por los autores señalados anteriormente

...como uno de los múltiples espacios donde se generan movimientos de saber y disciplinas, lugar para la construcción permanente de formación y la enseñanza, el aprendizaje y la educación también constituyen un lugar para contactar con el espíritu de la época y la construcción de lo público (p. 40).

Al respecto, se infiere que la escuela se constituye como el espacio idóneo donde las personas aprenden diferentes áreas del conocimiento y del saber humano que van desde lo científico, pasando por lo social, abarcando la práctica, como parte del

acervo cultural que ha quedado plasmado en el transcurrir histórico de la misma y que es apreciado fundamentalmente para ser transmitido y recuperado de generación en generación. La escuela surge en el siglo XVIII con el objetivo de incluir la mayor parte de la población trabajadora que no tenía acceso a la educación y cultura hegemónica.

En razón de ello, se puede entender la escuela no como la entidad exclusiva para el desarrollo del intercambio y convivencia de una sociedad determinada, pero si, con profunda trayectoria en la búsqueda de tal fin.

Por tanto, está llamada a caminar en una epistemología amplia para comprender la diversidad social, cultural, científica y política, para alcanzar correspondencia con los que asisten a ella; provocadora del pensamiento reflexivo para el desarrollo de un comportamiento responsable y autónomo de cualquier grupo social. Un lugar para el recuento permanente de comunes y no comunes que intentan; dar respuestas a las exigencias complejas del mundo donde son.

En este contexto, la pedagogía insiste en la renovación teórica y práctica del cómo abordar el ser, hacer y pensamiento de los hombres ahora, de manera que se produzcan las relaciones necesarias entre la escuela, la pedagogía, el saber y la cultura de estos tiempos. Santiago (2008), reflexiona:

...para entender la problemática del trabajo escolar cotidiano y la urgencia de su cambio pedagógico, es obligatorio considerar la estabilidad e inmovilidad paradigmática y epistemológica que, desde fines del siglo XVIII, hasta la actualidad, ha tenido la transferencia de los fundamentos de la Modernidad, en el ámbito educativo (p. 32).

En otras palabras, la escuela que apreciamos hoy es lo suficientemente diferente de la establecida a mediados del siglo XVIII con la finalidad de alfabetizar a la población y hacer crecer la economía de los estados.

Para muchos países del mundo aun ese es un gran desafío, ya que esto implica que la educación desde la escuela como institución ha de ser planificada de manera diferente en sus contenidos, objetivos y actividades curriculares.

Por tales razones, la escuela de este siglo se revela desde una naturaleza compleja debe extenderse en una variedad conceptual para entender la educación y la

pedagogía desde el vasto horizonte que le evidencia.

Esto significa, definir la escuela como un lugar de oportunidades y tiempos múltiples que pretende aproximarse a los nuevos procesos para las transformaciones sociales; donde la diferencia y lo común no se convierten en elementos de exclusión, sino de integración. Que desconstruye los patrones y reflexiona lo que existe. En efecto, una institución en la que piensa, construye, escucha, dialoga y transforma el entorno.

Lo antes señalado argumenta en este trabajo una escuela en correspondencia con el pensamiento epocal, las nuevas formas de socialización y una cultura en elaboración. Con ello, se hace necesario replantear las funciones y maneras de la escuela del aquí y el ahora siendo de gran utilidad para la pedagogía de la educación venezolana.

Por ello, la escuela será entendida como una institución esencial para el desarrollo lo educativo, en ella los sujetos deben tener la oportunidad de reflexionar y armonizar el intercambio social, las referencias culturales y políticas. Con el fin de evitar la copia de patrones y contribuir en comprensión auténtica de los fenómenos.

www.bdigital.ula.ve

El Docente de Educación Primaria

La explicación de las razones que justifican la innovación pedagógica de la escuela en el mundo contemporáneo, trae como consecuencia prestar atención a las concepciones que sobre esta institución, ofrecen los docentes que en ella laboran. En tal sentido, para poder cumplir con la función formadora, las instituciones cuentan con el personal docente, el cual, de acuerdo con las exigencias actuales, debe haber egresado de la Educación Universitaria.

Es así como ser docente supone ser un profesional con condiciones a las cuales refiere Boom (2000), como: "...intelectuales de la pedagogía y sujetos de saber" (p. 99). Valdría entender su tarea formativa con pertinencia social y cultural enmarcada en un proceso que se recicla a partir de sus intereses y necesidades. Es decir, un docente es un experto que desarrolla a lo largo de su desempeño, profundos rasgos sobre autonomía, humanización reflexión y dialogicidad.

El desempeño del docente de Educación Primaria se debe analizar a través de un

enfoque humanístico, que considere que, en la actualidad, no se le puede visualizar como transmisor de conocimientos, pues su perfil está basado en la división de funciones administrativas, técnicas y didácticas, que se corresponde al enfoque tradicional. Para Galvis (2007), ahora ese perfil: “Está cambiando poco a poco para dar paso a otro perfil, o mejor a un, a perfiles diferenciales” (p. 2).

Por cuanto esta autora sostiene que no se puede definir mecánicamente, enumerando competencias, sino que es necesario indagar cómo es su actuación en el campo intelectual, social, profesional, interpersonal e intrapersonal para poder ser, hacer, conocer y convivir en el espacio escolar y extraescolar, porque el docente no puede circunscribirse a las paredes de su aula, sino que su desempeño trasciende ese ámbito.

Es importante, entonces, que el docente dentro de la naturaleza humanística que desarrolla, realice una acción ajustada a las necesidades e intereses institucionales, en ella, debe contemplar el contexto donde está ubicado el plantel, para poder presentar estrategias diferentes e innovadoras que conduzcan a tener relaciones intra y extra institucional con todos los entes educativos.

El perfil del docente debe abarcar sus competencias dentro de una concepción dinámica, esto se aleja, como ya se señaló de la enumeración de funciones que el docente debe cumplir dentro de su rol de educador, para Galvis (2007): “Todas las sociedades, en todas las épocas, han elaborado imágenes y valores sobre la persona del maestro y su labor pedagógica”. (p. 3).

En este sentido y en concordancia con lo dicho por Galvis (2007), el reto de la sociedad y sus instituciones educativas debe enfocarse en la formación de profesionales inteligentes. Capaces de generar conocimientos que conduzcan a los cambios y las transformaciones necesarias para la formación y la transformación de la sociedad, y que respondan a los objetivos y finalidades que para el momento se planteen, con respecto de las políticas educativas del Estado en una actividad fructífera más que reproductora. Para lograrlo, el gran paso es constituir una aproximación del perfil del docente que el país necesite, es urgente sentar las bases del docente que se aspira ser.

Por ello son indispensables los cambios, los cuales deben girar en torno a una nueva concepción del docente el cual históricamente ha sido signado a través de las políticas públicas establecidas por Estado, cuya responsabilidad radica en crear el perfil del docente que se adecue al sistema educativo vigente.

En ellas se puede apreciar la finalidad social que se asocia a la educación y que se validan a través de las concepciones pedagógicas que imperan en cada momento histórico. Es así como en este trabajo, se consideró el perfil que plantea Galvis (2007), el cual se visualiza no solo a través de las dimensiones relacionadas con el ser, hacer, conocer y convivir, sino con competencias vinculadas con lo intelectual, profesional, social, interpersonal e intrapersonal de cada docente.

La pedagogía como ciencia tiene como objeto, de acuerdo con lo que explica Contreras (2012), la formación del ser humano, la enseñanza y la educación; en este sentido, el docente como formador le corresponde la delicada tarea de formar a los estudiantes que están bajo su responsabilidad para que aprendan, se desarrollen en atención a sus características individuales, sus necesidades, intereses, tomando en cuenta entorno sociocultural donde transcurre su ciclo vital. Igualmente, para Díaz (2012):

El docente es una circunstancia que se forma desde la interioridad de una persona, si la persona tiene principios, valores y convicciones, así las tendrá el docente y con esta referencia axiológica, que se inicia y desarrolla en la familia como valores primarios, se forma el docente (p. 1).

Esto sugiere, que muchos de los principios, valores y convicciones que se enseñan y se promueven en la escuela, ya sea de manera conceptual o procedimental, se encuentran influidos inevitablemente por el recorrido e historia personal y profesional del docente.

En el común de los casos, la misma condición de maestro se constituye en ejemplo, en modelo a seguir o como referente de valor. De esta manera, se considera que los estudiantes actúen similarmente a dicho maestro; es así que esta forma de ver al docente, permite afianzar la reflexión en torno a la práctica de los valores. Particularmente porque cuando el maestro se ve a sí mismo como ejemplo, de manera

intencional busca que sus alumnos sean el reflejo y una prolongación de su propia persona.

Por tal razón, el docente en su formación responde a diversos factores históricos, políticos, económicos, sociales, intelectuales, culturales e ideológicos, los cuales tienen influencia en su desempeño pedagógico. De ahí que cada uno se desenvuelva en forma diferente e individual; sin embargo, dentro de su desempeño, debe exhibir ciertas particularidades que son imprescindibles en su acción pedagógica.

Por tanto, el docente de aula, responde a un perfil polivalente, abierto y dinámico, el MPPE (2007) en este perfil contempla lo planteado por la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000) en cuanto a los cuatro pilares del conocimiento, como son aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a convivir y aprender a ser; estos pilares están asociados a las competencias requeridas para el desempeño de la acción pedagógica.

Este perfil se plantea en tres dimensiones, como son la personal, pedagógica – profesional y social – cultural y se caracteriza por las siguientes características:

El Ser como algo personal del docente

El ser dentro del perfil del docente, tiene que ver, según lo señala el Ministerio de Educación y Deporte (MED, 2005), con lo personal, “...lo que implica situarse en el contexto de una democracia genuina, desarrollando carisma personal y habilidad para comunicarse con efectividad” (p. 67). Desde esta perspectiva, el saber y el hacer docente configuran la validación de un sujeto constituido que siente, crea, comprende y comunica, en otras palabras, un docente que trasciende la transmisión del conocimiento para vivir la sociedad en que vive.

Es por eso que en la dimensión personal se abarca el desarrollo integral, tanto en lo que se refiere a lo físico, intelectual, afectividad, “...sentido estético, responsabilidad, individual, espiritualidad, además del desarrollo de la creatividad e imaginación y de la capacidad para actuar de acuerdo a un conjunto de valores éticos y morales” (p. 67).

Todo lo anterior, implica la integración de un sujeto con su saber, su saber hacer y

su saber estar, un docente que se resista a la repetición para el desarrollo de su trabajo; un profesional que tenga la iniciativa de cuestionar el acto de enseñar para poder comprender el acto de aprender con el propósito de vincular y poner en práctica su actuar pedagógico en contraste y conjugación con referente teóricos y prácticos propios de su realidad.

Por ello, es necesario que la institución educativa sea un espacio para que cada docente crezca, se desarrolle, aprenda y se relacione. El docente actual se destaca como un ser reflexivo, promotor de aprendizajes, promotor social y evaluador, enmarcado en un enfoque humanista. Razón por la cual el ser corresponde a la dimensión personal, que según el MED (2005), se asocia con el pilar del conocimiento aprender a ser, por cuanto tiene que ver con lo individual de la persona, lo afectivo, es decir, tiene que ver con la formación del ser como persona.

Hacer en el desempeño del docente

En lo que se refiere al hacer dentro del desempeño del docente, según el MED (2005), está relacionado con el pilar del conocimiento aprender a hacer: en tal sentido, se hace necesario que el docente tenga una disposición a la acción, para que pueda decidir cómo enseñar, cómo poner en práctica sus saberes pedagógicos y cómo desarrollar una acción innovadora.

Por tanto, necesita, según la fuente precitada de un conjunto de “competencias específicas asociadas al comportamiento social, la capacidad de iniciativa y la de asumir riesgos, también, implica el desarrollo de habilidades que faciliten el trabajo con los estudiantes, además de aprender a trabajar en equipo” (p. 69).

Se trata entonces de un educador consiente del caos presente en la escuela actual debido a la poca correspondencia con la vida social y por ello deberá estar atento para repensar su práctica sobre el mundo en que existe para reconstruir su tarea con los miedos, sueños, límites y voces colectivas.

En opinión de la autora de este trabajo, dentro del hacer están las aptitudes relacionadas con la puesta en práctica de los saberes para el logro de una pedagogía para la comprensión en la cual se considere al ser humano como hacedor de sus

aprendizajes.

Conocer como competencia del docente.

El conocer como competencia del docente, está relacionado, según lo afirma el MED (2005), con el pilar de la educación aprender a conocer, en él se resalta la necesidad que el docente adquiriera los instrumentos del pensamiento para "...aprender a comprender el mundo que lo rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás" (p. 69), también requiere que pueda poseer una cultura general y saberes específicos, para lo que necesita ser un aprendiz permanente.

Es importante señalar que para Galvis (2007): "...aprender a conocer supone el desarrollo de operaciones analíticas, relacionales e integradoras "(p. 5), todas ellas en función de los niveles de desarrollo de cada quien y para construir "...los correspondientes instrumentos del conocimiento (de nociones y categorías)" (p. 5).

Esto supone que el docente debe darse cuenta de su vida y la que ocurre en su contexto para así aproximarse a la realidad con el fin de participar responsablemente en compañía de los otros en la búsqueda de soluciones. En resumen, aprender a aprender en el ejercicio de la convivencia, la reflexión y el saber científico para actuar desde las ideas y no desde verdades universales inflexibles.

Convivir en el desempeño del docente

El docente debe en su desempeño, convivir en el espacio escolar, la convivencia, según explica Ramírez (2014), es una actividad con la cual el ser humano se enfrenta a diario, en ella es socializado de una u otra manera a partir de los contextos de convivencia enfrentados, dentro de ellos está en un lugar resaltante, la institución educativa, como lugar donde pasa una parte importante de su vida.

La definición de convivencia planteada como un recurso educativo sobre el cual se puede operar para producir aprendizajes, la presenta el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000): "...es la interrelación entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional" (p. 46). Es decir, el docente debe convivir con los

demás docentes, con el personal del plantel, con los estudiantes, su familia y los miembros de la comunidad. Según explica el MED (2005), aprender a convivir: “para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

Desde la perspectiva del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2000):

Este tipo de aprendizaje constituye uno de los pilares prioritarios de la educación contemporánea, cuya labor en el proceso de formación es estudiar la diversidad de la especie humana, lo cual implica el descubrimiento gradual del otro y la interdependencia entre todos los seres humanos. Aquí es necesario priorizar la convivencia junto a otros respetando la diversidad cultural y personal. (p. 66).

Es decir, que el aprendizaje de la convivencia o el aprender a convivir, de una u otra forma se dan de manera natural en la familia, en los grupos sociales, y a través de los medios de comunicación; por lo tanto no se conforma únicamente en las instituciones educativas.

Además de los espacios próximos a los estudiantes y a los profesores, se encuentran los contextos de interacción económicos, sociales y políticos en los cuales están inmersos los docentes.

Por tanto, convivir se asocia a la dimensión social en el desempeño del docente, que de acuerdo con la fuente precitada implica una educación comunitaria, basada en la participación, la negociación, la crítica y el respeto, en ella los derechos y deberes de los ciudadanos guían las acciones colectivas. De ahí que esto lleva consigo la capacidad de expresión, afecto, comunicación, valoración, participación, concertación y afectividad, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.

En cuanto a ser competente, Galvis (2007), expone: “no basta con saber hacer, se requiere saber ser y actuar holísticamente como sujeto que hace parte y se integra a esa realidad que se quiere comprender” (p. 51). Para desarrollar competencias se necesita desarrollar un proceso en las personas de experimentación e integración para la toma de decisiones dentro de un contexto y tiempo real.

Por ello, según la autora en referencia, una competencias se expresa como hábitos, predisposiciones emocionales, habilidades y sensibilidades que permiten al

emprendedor desenvolverse de modo creativo y efectivo en la invención de posibilidades, en el posicionarse en base a una reputación y en el desarrollo de una identidad, en la capacidad de articular alianzas y relaciones productiva, coordinar acciones con proveedores y colaboradores, en aprender en forma continua, en la apertura para observar lo que no funciona para tratar de mejorar, de poner a funcionar la escuela con los aportes de todos.

Por otra parte, la precitada autora, explica que en cuanto a la capacidad para escuchar contextos y tradiciones como insumo para la innovación. Estas capacidades permiten a un mismo tiempo actuar con efectividad en el presente, anticipar y adaptarse a los cambios, y conectar con las tradiciones e historia de los ámbitos de acción que desea transformar. En definitiva, se hace mención a las competencias intelectuales, profesionales, sociales, interpersonales e intrapersonales, las cuales se exponen a continuación.

Competencias Intelectuales.

Las competencias intelectuales del docente están referidas a lo que conoce, es decir, según Galvis (2007), corresponden a: "...lo cognitivo, lógico, científico, técnico y pedagógico didáctico" (p. 6)

Es decir, los profesores a través de sus competencias intelectuales rediseñan su función docente mediante un proceso permanente de reflexión sobre el quehacer educativo, desde la autocrítica y con autonomía al seleccionar los materiales teórico-metodológicos que estimulen la formación de habilidades intelectuales y de aprendizaje en sí mismos y en los estudiantes; esto a su vez permite la estimulación del potencial intelectual ,fortalece la capacidad creativa y adaptativa de ambos a su entorno.

Estas competencias, en explicación que ofrece la autora, da al docente la capacidad de aplicar un conjunto de conocimientos fundamentales en la comprensión de un tipo de sujetos, de una institución educativa y un conjunto de fenómenos y procesos convirtiéndose en el complemento de los saberes que intervienen en el desarrollo de las competencias profesionales, un mayor dominio de contenidos referidos a una

disciplina.

Es así como le “...permiten facilitar procesos de aprendizaje cada vez más autónomos, y seleccionar, utilizar evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (p. 6). Es decir, en opinión de la investigadora, si se poseen competencias intelectuales, se podrá actuar mejor como mediador para la construcción de saberes y avancen en el aprendizaje.

Competencias Profesionales

Las competencias profesionales son propias del desempeño de la labor docente, razón por la cual, según Galvis (2006), pueden ser enunciadas en forma general para hacer adaptadas a la didáctica particular de cada una de las especialidades. Es necesario desarrollar las competencias profesionales para proporcionar al docente criterios de selección entre una serie de estrategias para intervenir intencionadamente produciendo aprendizajes y creando otras donde las disponibles fuesen insuficientes o no pertinentes.

De acuerdo con lo explica la precitada autora son las competencias profesionales las que permiten a los docentes conocer, saber seleccionar, utilizar, evaluar, perfeccionar, crear y recrear estrategias de intervención didáctica oportuna, donde se incluya el uso de la tecnología de la información y la comunicación.

Por tanto, estas competencias no se adquieren solamente a través de los estudios realizados para lograr el título correspondiente que les permita ejercer la profesión docente, sino que se amplían, consolidan y forman por medio del esfuerzo, el estudio permanente y los deseos de superación de cada quien.

Competencias Sociales

Las competencias sociales, de acuerdo con Galvis (2007), comprenden las competencias interactivas que involucran procesos sociales, afectivos, éticos, estéticos y comunicativos, la tolerancia, la convivencia y la cooperación, así como también la capacidad de asociarse, de negociar de emprender y concretar proyectos.

Al respecto los participantes expresan, señala la autora: “creo que lo primero es la

actitud y la ética que deben tener los docentes, el conocimiento pleno de su asignatura y unos valores sólidos” (p. 6).

Dicho en otras palabras, se trata de que el docente aprenda a controlar, manejar, negar o aceptar sus emociones auténticamente pero de una manera asertiva; construyendo sus relaciones a partir del equilibrio que implica la emoción y la razón en el proceso de enseñanza y aprendizaje a través del dominio y conocimiento de lo que enseña como mediador y cuya comunicación pueda evidenciarse positivamente.

Entonces, las competencias sociales, están referidas a la vida en sociedad, porque el docente no puede abstraerse del entorno social donde transcurre la vida escolar. La autora anterior insiste en la necesidad de un docente con competencias que le permitan “...conocer la cultura de los niños y jóvenes, las particularidades de las comunidades, la forma de funcionamiento de la sociedad civil y su relación con el Estado” (p. 8).

Por ello se infiere, que cuando no hay un manejo claro y óptimo de la dimensión personal, las relaciones laborales y sociales por parte del docente, éstas se verán afectadas sobre todo, cuando dichas relaciones laborales están orientadas a la formación de seres humanos.

Su impacto será mayor ya que la educación en general, amerita de contribuir a fortalecer aspectos emocionales, en especial, la educación en valores, de tal manera que los ciudadanos asuman conductas de respeto, solidaridad, compromiso, y responsabilidad social y pueda ser posible en todos los ámbitos transversalidades por ella en la vida colectiva.

Es así, que la sociedad le exige un desempeño dentro de un marco de valores y ética, para actuar con razones optimistas en el marco de las relaciones en la escuela. Como se trata de humanizar a los ciudadanos, el docente debe preocuparse por desarrollar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje, los valores éticos y morales.

Competencias Interpersonales

El docente debe estar abierto e inmerso en los cambios en estimular el aprendizaje

debe desarrollar el liderazgo, la capacidad de interactuar armónicamente con las personas y resolver conflictos así mismo desarrollar la capacidad de aprender a aprender, la capacidad de innovar de auto motivarse y persistir frente a un problema. Para Galvis (2007), las relaciones interpersonales son de gran importancia en el desempeño del docente, porque ello le permite interactuar en forma armónica con los demás y su realidad.

En este punto, hay que señalar que las relaciones interpersonales determinan la mayoría de los aspectos implícitos en la interacción educativa, pues admiten la dinámica de la comunicación entre los diferentes actores del hecho educativo. Docentes, estudiantes, familias y comunidad en general, cuentan como los principales protagonistas del escenario escolar, y sus relaciones son claves para el establecimiento de un clima educativo donde la convivencia sea sana, asertiva y productiva.

En consecuencia, las relaciones interpersonales constituyen un factor que le proporciona a la persona mayor dominio de sus emociones, le permitirá proyectarse en su entorno, incentivar experiencias y sentirse emocionalmente productivo. Morales (2012), indica que el desarrollo de las habilidades sociales positivas ayudan a la relación con otras personas, ellas están implícitas en la inteligencia emocional de la persona. Las relaciones interpersonales, de acuerdo con lo que expone Gardner (2003), permiten al docente entender a los demás.

De acuerdo con este autor, la inteligencia interpersonal se basa en el desarrollo de dos grandes tipos de capacidades, la empatía y la capacidad de manejar las interacciones con los otros. Esta inteligencia la poseen las personas que tienen facilidad para hacer amigos, comunicarse con los otros, debe ser una característica esencial en el docente de educación primaria.

Eso tiene que ver con la forma de comportarse una persona cuando se relaciona con los demás; en ella se expresan las acciones desarrolladas por el sujeto frente a los estímulos recibidos y como establece los vínculos con su entorno, en lo cual está presente el entorno escolar. En este sentido, es necesario que el docente mantenga buenas relaciones interpersonales con la totalidad de los alumnos, del personal de la

institución, los miembros de la familia y la comunidad escolar.

Competencias Intrapersonales

En las competencias intrapersonales del docente, se considera la capacidad de conocimiento de sí mismo y la manera de relacionarse consigo, para Gardner (2003) lo intrapersonal es una inteligencia desarrollable en toda persona, Del mismo modo, el autor destaca a la inteligencia intrapersonal; consiste en el conjunto de capacidades para la formación de un modelo preciso y verídico de sí mismo, así como utilizar tal modelo para el desenvolvimiento eficiente en la vida.

Este tipo de inteligencia la poseen las personas reflexivas, aquellas que les gusta trabajar solas, en tareas donde desarrollan a su propio ritmo y estilo. Por ello, el docente, para desarrollar esta inteligencia deben realizar actividades dirigidas al fomento de su autonomía, autoestima, autoconocimiento; también donde puedan trabajar en forma individual, de acuerdo con sus necesidades, expresar sentimientos, entre otras.

Hay que señalar que para Gardner (2003), la inteligencia intrapersonal está dentro de las inteligencias múltiples, este autor ha identificado en sus estudios, hasta ahora a ocho tipos de inteligencias en toda persona y éstas pueden ser desarrolladas porque para él la inteligencia es una combinación de factores y no algo unitario; sin embargo, no niega que el ser humano nace con un potencial intelectual, eso tiene un componente genético importante, pero es desarrollable; en ello, juega un papel decisivo el medio ambiente, las experiencias vividas y la educación recibida.

Es así como el autor antes señalado; sostiene que todos los seres humanos las poseen en mayor o menor medida; estas inteligencias investigadas, hasta el momento son la lógico matemática, lingüística, corporal kinestésica, musical, espacial, intrapersonal, interpersonal y naturalista. Cada una las posee en alguna medida toda persona y lo ideal es que se puedan desarrollar en forma integral. Es importante que el docente, dentro de sus competencias desarrolle sus múltiples inteligencias

Por todo esto, el propósito de disponer de docentes en el nivel de educación primaria con posibilidades de hacer frente a los desafíos de su contexto en tiempo

real, para ello debe desarrollar una docencia para pensar y hacer pensar no se trata entonces de un recetario de competencias, si no, de los elementos, valores y destrezas que se debe analizar, identificar y reflexionar para favorecer su quehacer; de allí se justifican los aportes anteriores y la utilidad de ellos para aproximarse a la renovación de la concepción del docente de primaria.

Al respecto, Freire (1997), considera que: “No hay docencia sin discencia, las dos se explican y sus sujetos, a pesar de las diferencias que los connotan, no se reducen a la condición de objeto, uno del otro. Quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender.” (p.25).

En esta relación dialógica, estudiantes y docentes se complementan y enriquecen como personas. Los estudiantes aprenden a socializar y cooperar en el aprendizaje; intercambiar visiones, percepciones y experiencias; a su vez, los docentes, propician relaciones dinámicas que fortalecen la personalidad del estudiante, posiblemente afinándolos como personas. Desde esta dinámica, el estudiante despliega sus particularidades intelectuales, espirituales y afectivas, y se enriquece de valores y conocimientos que el docente le muestra en los espacios de aprendizaje.

De esta manera, el docente de educación primaria debe ser conocedor de las nuevas habilidades que implican su desempeño. Capaz de confrontar y contribuir a los continuos cambios con los sujetos que le coinciden en la escuela sin ser ajenos a los que existen fuera de ella. Entonces, la escuela será el lugar donde todos se encuentran para reconstruir un conocimiento más cercano con posibilidades de entender y resolver su existencia.

Se reitera, entonces que para cumplir con las labores docentes correspondiente a nivel de primaria es ineludible inquirir el trabajo desarrollado en el campo intelectual, social, profesional, comunicacional consigo y los otros para poder ser, hacer, conocer y convivir en el espacio escolar y extraescolar.

Desde esta óptica este recorrido investigativo, se ajustó a los señalamientos de Galvis (2007), perspectiva desde donde se visualizan dimensiones relacionadas con el ser, hacer, conocer y convivir; junto a las competencias vinculadas con lo intelectual, profesional, social, interpersonal e intrapersonal de cada docente. Esta propuesta

permitió destacar destrezas y habilidades de los docentes a favor de un hecho educativo con espacio para la reflexión sobre la praxis.

Misión pedagógica en la escuela primaria

La explicación sobre la misión pedagógica en la escuela primaria contemporánea, se asume como la tarea fundamental en el ámbito educativo que se debe cumplir en esta institución que se extiende en valores sociales, culturales, políticos, científicos y tecnológicos.

En el contexto venezolano actual se exige que la educación primaria, sea el escenario para contribuir en la formación de los niños y las niñas, cuya edad oscila entre los seis (6) y los doce (12) años. Según, el Ministerio de Educación Cultura y Deportes (2006) la escuela asume su papel de: “Escuela transformadora de la sociedad” (p. 29).

En este orden de ideas, se entiende una institución con educadores que tengan la posibilidad de formarse un pensamiento crítico, reflexivo, y cooperativo que le permitan, desempeñar una tarea pedagógica que contribuya a la comprensión de las cosas sociales, culturales y políticas para la formación de hombres comprometidos con las necesidades y expectativas exigidas por el contexto. En síntesis, una, escuela en la que se vivan los valores de libertad, democracia, tolerancia y pluralismo.

. En este contexto, Rivas (1997) ratifica “la escuela como espacio natural del quehacer educativo” (p.86). En este sentido, conviene tener presente la importancia que ha cobrado la escuela en el desarrollo de las sociedades a pesar de la distancia y dificultad que ha tenido para ofrecer respuestas satisfactorias en su apretada trayectoria.

Por su parte, Santos (1997) también considera que “Aunque la tarea de la escuela ha de ser el desarrollo de la educación, frecuentemente ha limitado su actividad a una ingenua o malintencionada tarea socializadora.” (p.3)

Sin embargo, la acción educativa en la escuela, ha perseguido dos finalidades básicas hacia sus estudiantes; primero, la formación humana orientada hacia la socialización y formación en valores, normas y actitudes para establecerse como

miembro activo y participativo de la sociedad; y en segundo, la formación cognitiva o académica orientada a la capacitación de estos.

Cuando se habla de la escuela como institución socializadora, se puede decir que actualmente esta función se ha ido haciendo a un lado en pro de otros intereses, ya que frecuentemente evidenciamos el actuar de personas con carencia de valores, ausencia de pensamiento crítico y competencias sociales.

Pensar, entonces en el significado de los aportes anteriores para profundizar la tarea en la escuela implica pensar en una tendencia acomodada encomendada al desempeño docente con una serie de fines obligados en contenidos, objetivos y actividades que regulan para la escuela las autoridades dirigentes del sistema educativo.

En consecuencia, como resultado se reduce el pensamiento y el hacer pedagógico docente; conduciéndole a imponer a sus estudiantes lo dictado, dibujado y escrito por la mano oficial. Se le asigna pues la carga y responsabilidad a un solo sujeto “el docente”.

En atención a la cita anterior es posible considerar que la escuela aparece y se mantiene aún como una institución que pretendido transmitir los valores sociales y culturales para su conservación más que para su comprensión. Es decir, una escuela con funciones, relaciones y estructuras generalizadas para la producción y reproducción. Una institución para organizar la división social y cultural.

Sin embargo, es importante reconocer que a pesar de la corta trayectoria de la institución escolar consolidada hasta siglo XVIII presente hoy; se encuentra frente a un sinnúmero de cambios en los valores y en las formas que impactan el ámbito social y en consecuencia a ella.

La génesis de la escuela ha centrado su tarea en educar para formar ciudadanos, sin embargo, tal encomienda se ha visto influenciada por los principios de producción y reproducción social característicos de las necesidades e intereses del mercado y por ende a los del Estado.

Por ello, la inquietud de varios estudiosos que han propiciado el desarrollado de discusiones, reflexiones e indagaciones para la generación de aportes valiosos para la

construcción de una escolarización teórica, práctica, dialógica y reflexiva al servicio de sociedades menos desiguales y más humanas. Para ello, reflexiona sobre la naturaleza de un contexto global, el contexto complejo de la época en el que los sujetos viven, piensan, sienten y aspiran.

Al respecto, Freire (1975), aporta un discurso teórico con argumentos resistentes a las formas de dominación, reproducción del conocimiento y relaciones sociales que ha institucionalizado la escuela. El autor explica el antagonismo entre las dos concepciones y prácticas educativas:

La bancaria, por obvios motivos insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera como están siendo los hombres en el mundo y para esto mitifica la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación. Por esto, la primera niega el diálogo, mientras que la segunda tiene en él la indispensable relación con el acto cognoscente, desvelador de la realidad (p. 87).

En la cita anterior, Freire nos presenta las dos caras de la educación presentes en su discurso. En la Educación Bancaria, la función de esta es adaptar al educando al ámbito social, para lo cual se requiere su pasividad y la ascendencia o el control del educador, es decir el estudiante era considerado un objeto; mientras que en la Educación Liberadora como proceso dinámico y de acción de parte de los sujetos, la educación es producto de la praxis, orientada a transformar, dar conciencia para asumir un rol, de esta manera la educación se manifiesta en la liberación de la opresión.

En tal sentido, la escuela como lugar comprometido para educar a las sociedades que asiste, está convocada a ir más allá del saber y la práctica instruccional para el silencio, así como la reproducción de relaciones sociales. Entonces, la lógica y los principios de la escuela moderna de la cultura industrial centrada en una estructura organizativa lineal e influenciada en lo académico por las ideas de la ilustración son pertinentes para analizar en este trabajo sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea. Con el propósito de apuntar a la necesidad de una visión teórica y práctica educativa para el aquí y el ahora.

De manera que escuela debe extenderse a las exigencias de una sociedad plural, dar paso a la complejidad inmersa en lo heterogéneo y variado. El reto está en construir la escuela propia para este siglo e incorporar un marco argumentativo que hagan posible su transformación. En este sentido, es importante resignificar el norte de la escuela.

Si se parte el punto de vista anterior, la misión educativa desde la escuela, correspondería a la integración de los significados del mundo globalizado, donde los sujetos puedan desarrollar sus sentidos, sentimientos, potencialidades y poder construir sus bases culturales, relaciones y aspiraciones

Eso sugiere una escuela en la que se respeta a cada uno, en función de sus peculiaridades, en la que se escucha para que todos aprendan, natural, democrática, emancipadora, promotora de la participación, la equidad, la diversidad, lo científico y lo cooperativo.

Lo referido sobre la misión pedagógica en la escuela, coincide con la visión de la investigadora, en cuanto a que en la escuela el desempeño docente debe ser coherente con las complejas realidades que viven. Por consiguiente, se trata de las posibilidades de reflexionar, debatir, y actuar la tarea educativa. En ella, la cuestión pedagógica tendría que centrarse en empeñarse en las maneras de aprender y construir conocimientos orientados a propiciar la comprensión crítica de la realidad social.

Además, concentrarse en la esencia de sus propios procesos formativos con el propósito de propiciar un conocimiento verdaderamente útil para pensar, sentir y hacer el presente. Es decir, un proceso dialéctico entre pensamiento y práctica tan necesarios para desafiar la cultura escolar con base en la exclusión, competencia, reproducción y dominación.

La escuela es una institución en la cual se ha pretendido transmitir valores sociales y culturales homogéneos, para su conservación y reproducción. Ello implica desentrañarla como entidad educativa exclusiva para el desarrollo del intercambio y convivencia de cada sociedad.

De esta manera, en esta investigación se representa la escuela como una institución dispuesta para lo educativo en correspondencia con el pensamiento epocal,

nuevas formas de socialización y una cultura en elaboración. Con ello, se hace necesario replantear las funciones y maneras en la escuela del aquí y el ahora, reflexionar y actuar el interés para la pedagogía de la educación venezolana.

Por lo que en la escuela se debe desarrollar un pensamiento complejo con base epistemológica para la comprensión del acto de enseñar y el acto de aprender en los requerimientos de la diversidad social, cultural, política, científica y tecnológica del siglo XXI.

Con el propósito de concentrar una aproximación para posibilitar su evolución y resignificar el objetivo pedagógico en la escuela contemporánea. En este orden de ideas, en la escuela la tarea docente estará en consecuencia con las circunstancias del contexto y el momento dado. En concreto, el valor de reconocer el lugar de una pedagogía alternativa más que una pedagogía anticipada. Una pedagogía reflexiva del hecho educativo

Las Concepciones Docentes

En este estudio para realizar la explicación sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, implicó considerar las concepciones que estaban en capacidad de manifestar docentes que laboran en la educación primaria, a partir de su formación académica, su experiencia y la subjetividad elaborada en su convivencia institucional.

Para Habermas (1982) toda práctica humana tiene su referente en la racionalidad de conocimientos rectores que constituyen los referentes sociales y culturales. Desde esta perspectiva se entiende las concepciones docentes como el pensamiento epistémico, juicios y valores elaborados por los maestros que resultan de la formación y la práctica docente. Es decir, el conocimiento profesional con el cual hacen frente a lo educativo; una forma de concebir y accionar su hacer. No solo porque tienen dominio de los contenidos curriculares; sino que además, poseen las experiencias y los conocimientos cuando en la cotidianidad aplican estrategias en el aula de clases. De manera que sus estudiantes aprendan, mejoren y superen sus aprendizajes

En el mundo contemporáneo, las ciencias sociales, han incrementado su debate

teórico, en lo referido a las posturas paradigmáticas y epistemológicas; especialmente, destacan dos posturas: la ciencia positiva y la ciencia cualitativa. La primera, con su carácter empírico-deductivo y la pronunciada tendencia hacia lo objetivo y la segunda, edificada desde lo fenomenológico, lo interpretativo y lo subjetivo.

En ese contexto, las concepciones sociales emergen al reivindicarse las orientaciones científicas de la ciencia cualitativa. Se trata de valorizar la construcción epistémica personal, derivada del desempeño en una determinada labor, en cuanto la experiencia y el conocimiento obtenido para conformar una versión individual sobre la realidad, el mundo y la vida.

En el punto de vista de Méndez (2007), gracias a las concepciones sociales, se hace posible reconocer la presencia de prácticas que definen las posibilidades con que los individuos actúan en el mundo. De esta forma, en el caso de los docentes, ellos asumen los acontecimientos de la vida cotidiana de la escuela, las características de su contexto, las informaciones que circulan en las aulas y los pasillos, en concreto, el sentido común, en oposición al conocimiento científico.

Este conocimiento es de naturaleza espontáneo y se conforma a partir de las experiencias vividas por los docentes como consecuencia de sus actuaciones en la escuela, de las informaciones cotidianas escolares y se fortaleced, al igual que se transforma en el quehacer del día a día escolar. De este modo, este conocimiento es un conocimiento socialmente elaborado y compartido.

Un punto de partida al respecto, de acuerdo con Méndez (2007), es que los psicólogos sociales, al indagar sobre lo que piensan las personas sobre su vida cotidiana, han encontrado la posibilidad de explicar argumentativamente su realidad habitual. Por tanto, emerge ante el interrogatorio, su comprensión sobre el desarrollo de procesos subjetivos.

En efecto, las concepciones formuladas constituyen constructos individuales para representar la su visión sobre la realidad. Eso implica que se está ante una extraordinaria posibilidad para preguntar a los docentes sobre la misión pedagógica que debe cumplir la escuela en el mundo contemporáneo. De allí que la pregunta

tendrá como respuesta conocer lo que ellos piensan como resultado de su saber pedagógico y lo manifiestan con el lenguaje.

Se trata entonces de una labor consuetudinaria, donde, en este caso, el docente, expresa sus concepciones derivadas, según Moscovici (1996), de: “representar una cosa, un estado, no es simplemente desdoblarlo, repetirlo o reproducirlo, es reconstruirlo, retocarlo, cambiarle el texto” (p. 39), es decir, la cosa o el estado es transformado por el docente que lo vive, percibe y lo hace suyo al interiorizarlo como una construcción de su desempeño empírico.

Es, en la noción de representación personal del docente, donde se entrecruzan, tanto lo psicológico como lo social y lo escolar. De esta forma, lo pedagógico se relaciona con el conocimiento vulgar, natural, espontáneo o de sentido común, en la forma como concibe el docente la misión pedagógica de la escuela. Éste es entonces un dato que puede manifestar un punto de vista elaborado en las experiencias vividas en el aula y en la institución especialmente.

De esta forma, Esparza (2003), opina que las concepciones sociales son las apropiaciones personales de los docentes y se revelan en sus conversaciones formales e informales. Por tanto, al estudiar las concepciones por ellos elaboradas, se puede construir desde los datos obtenidos al interrogar, otros conocimientos más acertados y coherentes con la cotidianidad escolar.

Se trata de acuerdo con Díaz (2006), de la necesidad del investigador de conocer cómo se forma el pensamiento sobre este objeto de estudio. Lo destacado es la oportunidad para apreciar la revelación de las concepciones, con las que han construido su punto de vista sobre la escuela. En efecto, interesa para el presente estudio comprender cómo a partir de la concepción de enseñanza que tenga el docente, él puede contribuir o no, con la formación del ser humano crítico que hoy requiere el sistema educativo venezolano, y la sociedad en general.

La tarea educativa a lo largo de toda la historia de la escuela ha estado signada a una serie de creencias, ideas y representaciones propias de los docentes, por tanto ésta pasa como herencia de generación en generación destacando en diferentes grados el interés para cada profesional de la docencia y de esa forma crear legados que sirvan

de guía al pensamiento y el ámbito donde crece y se desenvuelve.

Sin embargo, aun cuando muchos profesionales tienen la oportunidad de formarse dentro de un similar contexto teórico, cada docente tiene desde el momento de su elección “libre albedrío” para manifestar naturalmente sus ideas una vez adentrado en su práctica pedagógica. Entonces, comienza la compleja misión de responder solo ante las necesidades para los supuestos en los cuales fue formado o las necesidades reales que se viven en la escuela.

Considerar el pensamiento docente se perfila como una condición determinante para valorar su hacer. En consideración, Méndez (2007), precisa: “...la importancia de comprender cómo piensan y actúan los docentes en un contexto donde emergen nuevas concepciones de la realidad y su consecuente interpretación” (p. 23). Por tal razón es necesario, entonces, apreciar el pensamiento del docente de educación primaria como referente para la actuación pedagógica en el marco de un contexto multireferencial. Para Díaz (2006):

Los saberes del docente son parte de una concepción pedagógica y responden a una cultura constituida por una realidad multicontextual que es necesario considerar cuando se intenta profundizar en la construcción del saber pedagógico (p. 21).

Es decir, el quehacer, las posibilidades de construcción de conocimiento, e incluso de la cotidianidad de la vida personal y profesional, forman parte de la figura del docente; esto les da la oportunidad para reflexionar, distinguir, ampliar su comprensión y poner en circulación sus concepciones y pensamientos.

Por tanto, en la práctica docente tiene gran importancia la renovación del pensamiento, para dar apertura a una cultura educativa donde la variedad del recurso subjetivo pueda guiar el quehacer diario beneficiando en buena parte a todos los involucrados (escuela-docente-sociedad).

Eso implica reconocer que el docente tiene la libertad de educar con orientación, más no con limitación, puede con confianza desenvolverse en una pedagogía que lo conduce a la investigación, autonomía y creación de nuevas posibilidades académicas, dirigidas al desarrollo de habilidades que respondan a las realidades sociales de su institución, sus educandos, sus colegas y sobre todo a su época.

No obstante, la valoración que se otorga al por qué de la concepción docente desde su formación y su práctica, advierte la necesidad de entender los cambios que se producen a partir de los procesos reflexivos que demanda la tarea docente; ya que son precisamente los sujetos quienes tienen la posibilidad de resignificar el papel de la escuela.

Por su parte el para qué, es formulado desde la construcción de una aproximación teórica en torno a la misión pedagógica de la escuela contemporánea desde la concepción docente de educación primaria. Propósito general de esta investigación

Las Teorías

Teoría de la Complejidad

Explicar el tema objeto de estudio trae como consecuencia, ofrecer un planteamiento que la relacione con el comportamiento de la época. Al respecto, se cita la complejidad apreciada por Morín (2004) como... “una noción a explorar, a definir. La complejidad nos aparece, ante todo, efectivamente como irracionalidad, como incertidumbre, como angustia, como desorden.” (p. 1)

Se trata entonces de la posibilidad de generar un pensamiento para reconocer la incertidumbre, lo no acabado y no determinado. Pensar más allá de observar lo aparente, es pensar en elementos constitutivos y en el todo. También, distinguir el pensamiento complejo como el razonar, las complicaciones, las incertidumbres y las contradicciones.

Dicho de otro modo, implica la necesidad de abordar los fenómenos desde un pensamiento distinto de principios, tales como lo reflexivo, dialéctico, dialógico y creativo, para poder comprender desde la complementariedad, lo antagónico y lo relativo.

Por tanto, la naturaleza de la escuela en el mundo contemporáneo debe entender en el contexto de la complejidad que caracteriza a la realidad de la época. En efecto, las postulaciones, tales como “el fin de las ciencias”, “la muerte de la filosofía”, “la muerte de la escuela” y el desarrollo cotidiano del “desorden y el caos”, convocan al

escenario científico a propiciar otras lecturas a las maneras y principios de concebir el conocimiento humano.

Esto significa, la incorporación de nuevas formas de organización que trascienda lo disciplinar para dar paso a lo transdisciplinar y a lo multidimensional en el abordaje de la realidad, más allá de lo supuesto; con la pretensión de elaborar posibles respuestas en un contexto donde no hay verdades definitivas. De acuerdo con Paiva (2004):

...esto implica el estar despierto a cualquier acontecimiento que se produzca en la naturaleza, entendiendo ésta como los fenómenos diversos que se dan en el universo, de esta forma la observación humana llevará al desarrollo de un tipo de pensamiento distinto que esté pendiente de los detalles, de los procesos, de los aspectos constitutivos, del todo en general, de cada una de las cosas abordadas con el razonamiento, con el pensamiento (p. 240).

En la cita anterior, se aprecia la posibilidad de una manera distinta de pensar, posible para comprender la naturaleza, la sociedad, reorganizar la vida humana, y para buscar soluciones a las crisis sociales.

Desde esta perspectiva se aprecia la importancia de interpretar las diferentes situaciones que acontecen en el universo. Desde esta perspectiva se hace necesario comprender que la realidad no es un estado de pensamiento total, si no la búsqueda permanente de abordar, reflexionar y comprender el por qué, el para qué y el cómo de lo que acontece en la naturaleza inmediata de las cosas. Al respecto, Soto (1999), advierte que el pensamiento complejo no es la “llave del mundo” si no el “desafío” para afrontarlo.

Surge así la necesidad de entender, develar, y superar las ideas y el conocimiento de lo real. En palabras de Morín, (1994), la complejidad representa “...por una parte, implica religar (contextualizar y globalizar), y, por otra, recoger el guante que nos arroja la incertidumbre” (p.58). En efecto, la complejidad representa la oportunidad para revisar la misión pedagógica de la escuela en relación con las condiciones de la época, como las necesidades de la sociedad.

Se trata de entender que las propuestas pedagógicas deben reorientar su labor de acuerdo con el desarrollo del caos y la incertidumbre que caracterizan al desorden del

momento histórico contemporáneo. Eso significa atender al desorden, para organizar la acción pedagógica como una tarea también compleja, que asume lo incierto y lo problemático como referentes de su innovación.

En consecuencia, de acuerdo con Morín (1994), es imprescindible asumir lo dialógico, como un escenario para mantener la relación entre los elementos y factores fundamentales para promover el desempeño de la misión pedagógica de la escuela, desde el diálogo constructivo y deconstructivo, entendido en el marco de la acción dialéctica.

De los elementos de la complejidad, en la perspectiva de mejorar la misión pedagógica escolar, se concibe que el docente debe tomar en cuenta que la dinámica escolar es de naturaleza compleja, en cuyas armazones, se puede visualizar las fortalezas, aciertos, amenazas y debilidades de la práctica pedagógica. Esto obliga a reconocer la importancia de la complementariedad como una posibilidad para revelar los cambios necesarios de su transformación.

Eso conduce a valorar, de acuerdo con Morín (1994), el efecto de la complementariedad existente entre dos situaciones que pueden ser contradictorias, pero desde esta circunstancia, el docente tiene la oportunidad para establecer una relación dialógica entre los principios de orden y desorden, y, entre ambos, producir organización y ventilar la complejidad del acto pedagógico con acierto y la posibilidad cierta de innovar.

Significa que en el marco de la complejidad el docente puede cambiar su punto de vista debido a la libertad para concebir respuestas significativas a los inconvenientes identificados en la escuela, como también vislumbrar otras opciones ante las circunstancias cotidianas en desarrollo en la complejidad social de la escuela.

Eso supone para la misión pedagógica de la escuela entender que la realidad escolar es compleja, pero igualmente, al descifrar sus dificultades, reconocer que no solo el acto pedagógico del aula es una actividad particular de la escuela, sino que una visión integral y sistemática.

En ese sentido, Morín (1994), expresa que la complejidad es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación,

reducción, donde la comunicación y la articulación para propiciar la unión entre la alternativa globalizadora.

De esta manera, la importancia de trascender el modelo educativo con énfasis tradicionalista el cual ha estado del lado de los principios originales del paradigma positivista, ello significa que la escuela ha estado sostenida a un orden único; en ella el conocimiento ya está establecido, delimitado y fabricado con escasa oportunidad de propiciar cambios en el orden creado; en síntesis, una institución reducida que organiza su hacer a partir de la obediencia, transmisión, acumulación y repetición.

Por tal motivo, se hace necesario reflexionar sobre la escuela, en su proceso de institucionalización durante los últimos tres siglos y, parte de éste, en el que ha puesto su empeño sobre la tarea formativa de la sociedad; sin embargo, durante todo este trayecto ha conservado los fundamentos teóricos y metodológicos que fueron estructurados como base esencial en su función socializadora preliminar: transmitir, repetir y mantenerse en la conservación inalterable para la reproducción social.

Esta naturaleza argumenta hoy día la importancia de abordarle ante la prisa de un mundo globalizado que ha puesto en riesgo el pensamiento organizado con formas totalizadoras. Se trata entonces de considerar los retos de la escuela y su pedagogía para abordar el nuevo ser, hacer y pensar de una época apresurada.

La condición actual de la escuela precisa aproximarse a formas más cercanas al contexto con el fin de trascender el imperativo condicionador de los sujetos que coexiste en ella. De esta manera, favorecer la resignificación de un campo de posibilidades novedosas como camino de liberación de todo aquello que les encadena y les priva ser ellos mismos para que en el momento menos esperado transforme su tarea formativa, contenidos, objetivos y maneras.

De este modo, la escuela debe comprender de forma integral la dinámica social caracterizada por una realidad incierta. Esto exige la necesidad de vincular el saber humano y científico a partir de la diversidad y particularidad. En ella, debe emerger una práctica con posibilidades de pensar los desafíos actuales.

Allí, el ser que educa no sea juzgado, sino un sujeto que dialogue, reflexione y entienda sus patrones de pensamiento, a la par de su práctica pedagógica, con el

propósito que trabaje en función de su propio crecimiento profesional para introducir las transformaciones necesarias; así tendrá la oportunidad de entender el ser de los sujetos en formación. En este sentido, se trata de un proceso dialéctico de los actores del hecho educativo.

Conocer la complejidad permite comprender nuevas organizaciones de la escuela desde lo transdisciplinario y lo multidimensional, en esta realidad se puede aportar respuestas a un contexto sin verdades definitivas, en la cual está presente el cómo resultante la inmediatez del tema estudiado.

En este sentido, la complejidad es el camino para revisar la misión pedagógica de la escuela en las condiciones de la época y como necesidad de la sociedad. Ello implica abrir los ojos al desorden, para emprender la acción pedagógica como una labor compleja, desde la cual asume lo desconocido como referentes de su innovación.

En consecuencia, la complejidad favorece el aporte de nuevos significados como medio novedoso en el andar a la argumentación de aquello que sujeta y roba la esencia de la escuela para que se evolucione su faena formativa, contenidos, objetivos y maneras.

Pedagogía Crítica

Como la temática objeto de estudio tiene en la pedagogía a su objeto analítico para entender la mediación pedagógica de la escuela. Al respecto, se asume la Pedagogía Crítica. A partir de los aportes de Habermas (1984), Car y Kemmis (1988), Giroux (1990), McLaren (1997) y Freire (1993) es apropiado concebir a la pedagogía crítica como la oportunidad de aprehender la realidad de la práctica educativa, orientada en un proceso dialéctico entre el hacer y la reflexión de ese hacer con el fin de generar nuevos saberes a partir de la indagación sobre la propia práctica.

Dentro de este marco, es posible entender la pedagogía crítica como una perspectiva teórica capaz reflexionar la praxis. En ella, docentes y niños se entienden como creadores de conocimientos; no como meros repetidores y depositarios de contenidos producto de una realidad que no les corresponde. Es decir, una corriente

epistemológica que surge a partir de sus interrogantes, diálogo, reflexión y participación para la formación de sujetos diferentes.

Por consiguiente, en el ámbito de la complejidad de la época, la exigencia de humanizar a los ciudadanos, implica asumir a la pedagogía crítica, como fundamento del cambio formativo que se aspira. En el tratamiento del estudio, es puntual considerar el pensamiento pedagógico que argumenta los planteamientos referidos a la pedagogía crítica, por ello, se considera las contribuciones de estudiosos, quienes con sus investigaciones aportan al enfoque de la investigadora.

Se puede decir en este caso que la pedagogía crítica encuentra su significado en las teorías críticas que genera otras maneras de leer la realidad aventajada para responder a las dificultades del hombre, de allí la intención de una educación con tratamiento crítico.

La pedagogía encuentra como sustento epistémico a la teoría crítica. Al respecto, Vizcaya (2010), que esa relación apunta a contribuir en: “la formación del docente para lograr en el estudiante un pensamiento crítico, reflexivo, liberador y creativo en el aula de clase y que le permita crecer y desarrollarse como ser humano en un mundo democrático, libre y justo” (p. 95).

En otras palabras, la perspectiva crítica de la educación debe someter sus objetivos, juicios y valores a la reflexión autocrítica, donde las cuestiones educativas admiten siempre una dimensión social y su resolución; es decir, exige gestiones en colectivo.

Además, nos aporta que la estructura social es un producto significativo de la sociedad misma, ésta a su vez produce significados particulares y garantiza su existencia, es decir, los individuos se limitan a sí mismos, con función a lo que deseen realizar.

Así, el docente se concibe como mediador en condiciones de investigador-reflexivo, con capacidad para construir saberes y desarrollar capacidades cognitivas, aplicar disposiciones hacia el cambio y la innovación, apoyarse en las inteligencias múltiples, contribuir a la formación apoyada en deberes, normas y disposiciones colectivas, donde debe ser relevante la independencia, creatividad, como asumir la

incertidumbre como principio inherente a la vida.

Los fundamentos que explican una pedagogía emergente encuentran sustento en la fuerza transformadora para la renovación social. (Habermas, 1984); hace referencia a la acción comunicativa como componente esencial en todo proceso educativo. (Apple, 1986 y McLaren 1997), desarrollan la potencialidad en la acción y el cambio gracias a las relaciones, cuestionamientos y discusiones que se producen en el ámbito educativo. (Giroux, 1990); valora la determinación de los oprimidos para el logro de su liberación, a su vez piensa a los docentes como intelectuales. (Carr y Kemmis, 1988), enfatizan que la ciencia educativa crítica contribuye a la renovación educacional y en (Freire, 1975); la relevancia de una pedagogía para la emancipación.

Los teóricos precitados, muestran su posición con respecto de la pedagogía crítica; sin embargo, la gran mayoría coincide en algunos planteamientos tales como que esta consiste en una influencia innovadora al socializar los procesos educativos en la escuela; es decir, la palabra transforma el entorno a partir de la reflexión y la acción, la cual se materializa desde la horizontalidad, donde el autoritarismo se desvanece por acciones democráticas.

Desde estos planteamientos, la pedagogía crítica se fundamenta en la educación dialógica, estimulando la formulación de interrogantes generadoras de opinión, también compartir experiencias y reflexiones; e función de los saberes, como base para ejercitar el pensar, la innovación, la creatividad, la creación, la crítica a facilitar las opciones de cambio.

Los aportes de estos expertos concentran su atención, según Suárez (2000) “en los diversos campos de investigación que se cruzan en torno a la idea de construir una sociedad más pluralista, verdaderamente democrática y enmarcada en la formación de un ciudadano crítico y transformador de la realidad” (p. 47). Por lo tanto, son de gran significación teórica para producir los cambios imprescindibles que demanda la escuela de este siglo. Las pedagogías críticas, de acuerdo con Suárez (2000), muestran:

...una opción frente al proyecto político inconcluso de la Modernidad y la Ilustración y pretenden no solo el reconocimiento de la educación como proyecto político emancipador y liberador del yugo totalitario de la razón,

sino también la constitución de un proceso de transformación, renovación y reconstrucción social (p. 46).

De dicho planteamiento, surge de la necesidad de redimir el absolutismo de una pedagogía positivista a favor de una pedagogía reflexiva. Su propuesta teórica fundamenta asumir la enseñanza de una manera más cercana con el fin de provocar los cambios necesarios que tiene en cuenta la dimensión comunicativa, su empeño está en enseñar y aprender a pensar.

Es decir, la construcción propia de las personas y sus circunstancias, en ella, las ideas deben exponerse en un ejercicio libre propio a los fenómenos humanos en condiciones distintas a las impuestas desde el pensamiento de la modernidad.

En esa labor, la pedagogía crítica facilita a los docentes tener la oportunidad de realizar actividades, tales como: el diagnóstico, la planificación, la ejecución de soluciones, revisión de las acciones, la evaluación de logros desde y para la innovación de la misión pedagógica de la escuela. Así el docente se convierte en un actor de primer orden en la innovación de la práctica pedagógica.

La escuela del siglo XXI muestra un escenario educativo con necesidades de hacer frente una existencia bastante compleja, por ello, está llamada a desarrollar otras maneras de racionalidad para afrontar un mundo incierto desde una opción educativa más humana, reflexiva y cercana en un proceso para debatir el hacer y el pensar sobre ese hacer.

Siendo así, la pedagogía crítica se preocupa en el proceso formativo en ella el conocimiento no se traduce a un acto de transferencia; sino, a la construcción de un pensamiento consecuente donde todos trabajan a la vez. Esto es, un acto con el hombre que escucha, pregunta, respeta y reconstruye el mundo en que viven.

Dentro de este marco, resultó significativo incluir la teoría pedagógica con perspectiva crítica sobre la educación, porque es necesario que el docente de educación primaria, se oriente en esta perspectiva para que pueda someter sus propósitos, razones y valores a la reflexión autocrítica; lo que le propiciará entender que los asuntos educativos se desarrollan constantemente a una dimensión social, de ahí que, solicita acciones colectivas como base para la revisión de su práctica, así

como sugerir las acciones que puedan modificarla.

En resumen, una manera de analizar y aportar críticamente a su pensamiento y desempeño. De allí el valor de la pedagogía crítica para intervenir más allá de la transmisión y reproducción de contenidos. Apoyarse en la Pedagogía Crítica es compartir la concepción del docente mediador, investigador y reflexivo, capaz de elaborar saberes y desarrollar capacidades cognitivas, destinar prácticas hacia el cambio e innovación, contribuir a la formación en deberes, normas y disposiciones a favor de lo colectivo, espacio pleno de independencia y creatividad, en el cual la incertidumbre es una constante de vida.

La existencia de una docente bajo esta perspectiva, permite generar conocimientos compartidos y de construcción colectiva fundados en la reflexión y la comunicación para aprender a pensar a reconstruir el mundo.

Fundamentos Filosóficos

Fundamentar la labor investigativa presupone precisar ciertas premisas que oriente la comprensión del cometido que se emprende. Por ello, los fundamentos filosóficos que orientan la investigación son visiones construidas desde los hechos que han conformado el pasado y el presente, la naturaleza que lo identifica, los valores que determinan sus particularidades, la interpretación para aproximarse al saber y finalmente la fuerza con que se desenvuelve socialmente.

Pues ello, es preciso la explicación de ciertas características que dan argumentación a las formas como emerge la inquietud de abordar la escuela del siglo XXI y reflexionar para contribuir al enriquecimiento de la misión pedagógica. De modo que a continuación, la investigadora asume como los fundamentos epistemológicos esenciales en el desarrollo del estudio, a los siguientes: la visión histórica, ontológica, axiológica, epistemológica y sociológica del estudio.

Visión Histórica

La explicación de la institución escolar debe entenderse en el contexto de su evolución histórica. La historia permite mirar los procesos y la dinámica del

desarrollo cultural de las distintas sociedades. Por ello, la escuela como institución socializadora requiere entre sus tratamientos, considerar las circunstancias históricas que han conformado el curso de la humanidad; ello, facilita dar cuenta de sus múltiples expresiones como elemento esencial de la educación y la pedagogía.

En este propósito, Herrera (s/f), opina que: "...el proceso de reconstrucción de los fenómenos de los que se ocupa, la historia de la educación se preocupa por establecer las fuerzas sociales que entran en juego en la dinámica educativa y pedagógica, las motivaciones, las intervenciones políticas y culturales" (p. 1).

En otras palabras, la historia no presenta a la educación como un hecho aislado; al contrario, la estudia vinculándola con las diversas orientaciones filosóficas, religiosas, sociales y políticas que sobre ella han tenido influencia. Todo este conjunto de circunstancias ha sido un factor decisivo en el desarrollo de la historia de la educación y en su cultura como fuerza determinante de la misma.

Por esta razón, el rumbo de un ejercicio social de la formación pasa por la necesidad de institucionalización escolar. Lo que ha significado la sistematización y organización de la escuela acompañada por los objetivos del Estado en cuanto a las relaciones sociales, culturales, políticas, económicas y científicas de cada sociedad; así como la conjugación de teorías, fundamentaciones filosóficas y metodológicas entre otras.

En atención a ello, la escuela a pesar de contar con un amplio proceso y aportes para su configuración, parece no sospechar que sus actores y escenarios no estén tan cerca de lo que se piensa y hace en ella. En tal sentido, desde la configuración histórica, se procura realzar la aproximación a las tan apremiadas transformaciones pedagógicas que se revelan en la institución educativa, debido a la poca lectura de los rasgos que la representa en un mundo tan complejo.

Tal situación, figura para la investigadora la crisis de la escuela, sus funciones, sus relaciones y su estructura. Por lo tanto, se hace inaplazable reflexionar las nuevas circunstancias históricas que funda el escenario escolar.

En correspondencia con la visión histórica, es pertinente atender la escuela de hoy con el propósito de idear aportes pedagógicos para producir los cambios oportunos en

la educación primaria venezolana que se apoyan en la corriente socio-crítica con carácter humanista como un aprovechamiento de las posibilidades en la actualidad y así abrir paso a las condiciones que emergen en el desarrollo histórico de la institución educativa.

Visión Axiológica

La explicación de la situación de la escuela en el mundo contemporáneo implica percibir su desenvolvimiento como institución formadora de valores. La axiología se refiere a la esencia de las acciones de los seres humanos; es decir la valoración que orienta las intervenciones por parte de los sujetos que conforman una realidad determinada. Por tanto, la investigación en esta visión procura apreciar la humanización en la escuela y los sujetos que hacen vida en ella; a través de un proceso transformador y emancipador. Sin embargo, vale reflexionar lo señalado por Hernández (1997) cuando advierte:

La mayor parte del tiempo la escuela se utiliza en la transmisión de conocimientos, en los aprendizajes cognoscitivos y es poco el esfuerzo dedicado a la formación de los valores espirituales y morales que necesita el individuo y la sociedad para crecer con criterios ciudadanos (p. 39).

En efecto, la escuela precisa que en ella se consolide una práctica pedagógica generadora de intereses críticos en la que surja el conocimiento desde una relación dialéctica entre comunicación-conocimiento, teoría-práctica, reflexión-interpretación y comprensión-transformación para construir los nuevos valores de institución escolar.

Valores que se ha predicado durante todo el recorrido transcurrido en la historia de la institución educativa. Pero aún no se concretan en la dinámica escolar por su carácter informativo-administrativo, transferido como contenidos en la formación docente, que a su vez, él debe vaciar en sus discípulos.

En tanto, se pretende desarrollar algunas acciones que permita entender algunas virtudes para que cada quien esté consciente de lo que puede dar y participe, indague, reflexione respete, comunique y coopere; para actuar desde la diferencia y para la diferencia en un contexto que beneficia lo humano.

Visión Sociológica

En el análisis sobre la escuela implica considerar su condición de escenario para promover la relación e integración social. Al respecto, son las sociedades las que han generado estrategias en función de organizar los elementos necesarios para consolidarse como culturas propias para llegar a ser lo que son.

En la opinión de Rodríguez (2014): “Durante la historia de la humanidad, los grupos u organizaciones sociales han jugado un rol clave en el desarrollo de las sociedades. En general, los grandes cambios históricos se han producido por acciones colectivas de ciudadanos” (p. 148).

Así pues, las acciones colectivas están referidas a los procesos en los que se adquieren determinados modos de comportamiento, comunes a un grupo social específico, haciendo que los sujetos se asemejen unos a otros en su forma de actuar. Por lo tanto, todo sujeto tiene la capacidad de socializarse, y es la educación la contribuye a llevar a cabo este complejo proceso.

Entonces, la escuela como posibilidad de desarrollar el proceso formativo con base en la interacción entre iguales e impulsada por la esencia transformadora; vincula una observación sociológica por el valor humano que ésta significa. En este sentido, el trabajo se considera como un aporte significativo derivable, el asomo de una escuela distinta, sensible y en construcción que beneficia y asume a todos los comprometidos en ella.

Por ello, un proceso de poder colectivo donde son los propios actores los que encontraran sus formas de atender lo social y lo educativo orientado por un conocimiento reflexivo que busca comprender el mundo en el que existe.

Lo anterior se puede entender como un pensamiento que se revela desde lo colectivo, lo social y lo cultural.

Bases Legales

El estudio se argumenta en cada una de las normas y leyes fundamentales que conforman el basamento jurídico que regula a la educación básica venezolana contenidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV,

1999), Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) y documentos oficiales tales como Resoluciones y manifiestos internacionales vigentes. Con ello, se propone advertir que la institución educativa conforma su referente con disposiciones legales importantes para el desarrollo de una sociedad más justa y en correspondencia con la demanda de los hechos sociales del presente.

Uno de los principios fundamentales consagrado en la CRBV (1999) refiere a los fines esenciales por parte del Estado para la defensa y el desarrollo de la persona para la construcción de una sociedad justa y prospera; contenido en el artículo 3. En este orden de idea, el artículo 19 de la CRBV (1999) enuncia:

El estado garantizará a toda persona, conforme al principio de progresividad y sin discriminación alguna, el goce y ejercicio irrenunciable, indivisible e interdependiente de los derechos humanos, Su respeto y garantía son obligatorios para los órganos del Poder Público, de conformidad con esta Constitución, con los tratados sobre derechos humanos suscritos y ratificados por la República y con las leyes que los desarrollen (p.40).

Este artículo determina la garantía de los deberes y derechos de los ciudadanos; por tanto, son obligaciones de los poderes del Estado, los órganos y sus funciones. Ello, significa para el sistema educativo venezolano los principios de lo que se aspira, en conformidad la escuela esta llamada para contribuir en la construcción de una sociedad más justa y equitativa en el marco de un proceso más flexible

De aquí la reflexión en atención a la responsabilidad por parte de las instituciones del Estado de concretar la libertad, la igualdad y la dignidad humana a través de la obligación de respetar y garantizar los derechos humanos. Por otro lado, el artículo 102 de la CRBV (1999) dispone:

La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y

solidaria en los procesos de transformación social, consustanciados con los valores de la identidad nacional y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana, de acuerdo con los principios contenidos en esta Constitución y en la ley (p. 74).

Entre las disposiciones de Estado venezolano se determina la educación como un derecho humano, un deber social fundamental, democrático, obligatorio, la participación de la familia fundamentada y el respeto de la pluralidad de las corrientes del pensamiento. En otras palabras, de acuerdo con lo establecido la educación constituye parte esencial para el desarrollo y bienestar de la sociedad.

Para tal fin se convoca a decidir en conjunto, todos participan y forman parte en la organización de lo conformado socialmente. También, se considera la oportunidad de formación para todos; amplia y compleja en la construcción del conocimiento. Así mismo se considera a la familia como parte fundamental.

En tal sentido, los derechos y deberes plasmados en el artículo anterior secundan como pilares para la construcción de una institución educativa conteste a la necesaria para una pedagogía del presente siglo.

Seguidamente, el artículo 103 de la CRBV (1999) establece: “Toda persona tiene derecho a una educación integral de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles.” (p.76) Las disposiciones anteriores argumentan la idea del desarrollo humano y social encaminado en un pensamiento plural, ético y creativo para que cada quien intervenga de manera activa, responsable y con plena conciencia.

En relación con los artículos anteriores y en complemento para una formación pertinente se dispone del artículo 13 y 14 de la LOE (2009), la primera estima “La responsabilidad social y la solidaridad constituyen principios básicos de la formación ciudadana de los y las estudiantes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo” (P. 16). Es así como esto se debe contemplar en el nivel de Educación Primaria del Subsistema de Educación Básica. Luego, la misma LOE (2009) en el artículo 14, fija la educación como derecho humano, lo presenta en los términos

siguientes:

Art. 14 La educación es un derecho humano y un deber social fundamental concebida como un proceso de formación integral, gratuita, laica, inclusiva y de calidad, permanente, continua e interactiva, promueve la construcción social del conocimiento, la valoración ética y social del trabajo, y la integralidad y preeminencia de los derechos humanos, la formación de nuevos republicanos y republicanas para la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación individual y social... La didáctica está centrada en los procesos que tienen como eje la investigación, la creatividad y la innovación... (p. 16).

Por tanto, el artículo anterior resalta y coincide con los precitados de la CRBV (1999) en relación al objetivo de la educación como un derecho humano y un deber social fundamental. En ese mismo sentido, presenta los principios para la formación ciudadanía responsable.

En cuanto a la formación de uno de los sujetos que asiste la institución educativa se encuentran los docentes como sujetos intelectuales complejos y cónsonos de un hacer formador con valores humanos para la contribución de una sociedad posible. Por ello, es importante relacionar los siguientes artículos de la LOE (2009)

Art 38. La formación permanente es un proceso integral continuo que mediante políticas, planes, programas y proyectos, actualiza y mejora el nivel de conocimientos y desempeño de los y las responsables y los y las corresponsables en la formación de ciudadanos y ciudadanas. La formación permanente deberá garantizar el fortalecimiento de una sociedad crítica, reflexiva y participativa en el desarrollo y transformación social que exige el país.

Art.39 El Estado a través de los subsistemas de educación básica y de educación universitaria diseña, dirige, administra y supervisa la política de formación permanente para los y las responsables y los y las corresponsables de la administración educativa y para la comunidad educativa, con el fin de lograr la formación integral como ser social para la construcción de la nueva ciudadanía, promueve los valores fundamentales consagrados en la Constitución de la República y desarrolla potencialidades y aptitudes para aprender, propicia la reconstrucción e innovación del conocimiento, de los saberes y de la experiencia, fomenta la actualización, el mejoramiento, el desarrollo personal y profesional de los ciudadanos y las ciudadanas, fortalece las

familias y propicia la participación de las comunidades organizadas en la planificación y ejecución de programas sociales para el desarrollo local (p. 32).

De esta manera, el conjunto de disposiciones conferidas en estos artículos citados de forma previa se establece una cierta direccionalidad en los procesos de formación y la noción de formación permanente a la cual se le caracteriza como garantía del desarrollo y transformación social.

Si bien es cierto que ofrece una posibilidad de formación permanente para los docentes queda pendiente entonces la emergencia de elaborar las nuevas tendencias epistemológicas y pedagógicas para enfrentar las maneras complejas de la enseñanza y el aprendizaje de hoy.

Para la sociedad venezolana se hace imprescindible el desarrollo de la función educativa, como una tarea esencial y básica en la dirección de formar ciudadanos para vivir en democracia, paz y sana convivencia, con sentido de responsabilidad y compromiso social.

De igual forma, dentro de las políticas del estado de formación docente se encuentra la Resolución N- 1 con fecha de 1996; en ella se determina la formación de hombres sensibles para la transformación de la sociedad venezolana con principio interdisciplinario. En este sentido, también la UNESCO (1996) aporta los cuatro aprendizajes pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a hacer.

Todo este marco de ordenamiento legal fundamenta la mirada de una escuela más amplia con funciones que orientan el desarrollo de personas que indagan, actúan para lo individual y lo colectivo en plena correspondencia con lo que les toca vivir. De aquí el compromiso de la investigadora de dar aportes sobre la misión pedagógica de la escuela del presente siglo. En consistencia con la necesidad de considerar a los sujetos como seres sociales que se sumergen en sus propias experiencias formativas con el propósito de generar los cambios que tocan.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

Visión Ontológica

Realizar una explicación sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, amerita comprender la naturaleza de la realidad estudiada. Eso implica considerar la naturaleza y las formas que explican los hechos desde su existencia, es la razón para asumir la visión ontológica del estudio. En este sentido, Habermas (1984) considera que la ciencia representa una dinámica social complicada debido al escenario donde se desenvuelve, como su propia realidad tan permeada de los valores e intereses.

Por tanto, al estudiar la escuela y su problemática es importante pensarla sin prejuicios para así generar las innovaciones que se requieren. De allí la necesidad de esta investigación se justifica ante la exigencia de asumir la misión pedagógica de la escuela y la transformación del entorno escolar, como de los sujetos que la conforman.

Ontológicamente, la escuela en relación a su existencia, está compuesta de una dinámica divergente. Por ello, desde esta visión la investigación procura estudiar la existencia, las relaciones y los significados que la fundamentan para, de esta manera, interpretar las connotaciones que la identifican y la componen. Allí los sujetos tienen relevante valoración en la elaboración social de los aportes a la situación en estudio.

En este contexto se pretende concebir la escuela como un lugar de oportunidades; en ella la enseñanza y el aprendizaje deben tener la virtud de pensarse y dialogarse con total autonomía como consecuencia de una tarea compartida entre todos.

Visión Epistemológica

En un momento donde se debate sobre la importancia de innovar la transmisión de contenidos programáticos por la elaboración del conocimiento, el estudio ha asumido en su propósito de explicar la misión pedagógica que se debe desarrollar en la escuela contemporánea, es de fundamental importancia tomar en cuenta las concepciones de docentes de educación primaria.

Al analizar la realidad formadora de la escuela, se hace imprescindible concebir su labor pedagógica como un escenario posible para elaborar el conocimiento con acento científico y pedagógico. En efecto, valorar lo epistemológico implica pensar en el conocimiento y los modos como éste se generan.

Por lo que en la observación epistemológica, trata de orientar las relaciones del sujeto y su objeto de estudio. En tal sentido, Berrios y Briceño (2009), precisan que: “Mostrar la orientación o expresión epistemológica de un trabajo científico, expresa el compromiso de dilucidar entre los caminos del tratamiento de la teoría y de la relación con la práctica” (p. 48). Se entiende así, que en un trabajo de tipo científico, el saber que surge está en correspondencia con el hacer.

En consecuencia, en esta investigación significa identificar un terreno de saber amplio y complejo; el cual se abordó desde lo práctico, lo contextual y lo teórico. Desde esta óptica, articular las tres dimensiones anteriores ha permitido confrontar la forma tradicional predominante con la que han intentado explicar el hecho pedagógico en la escuela, para dar paso a la construcción crítica y social de lo intelectual en relación a la institución educativa.

Con ello se hace indispensable potenciar las siguientes relaciones de forma dialéctica: comunicación-intelectual, teórica-práctico, reflexión-interpretación y comprensión-transformación. Esto es, un proceso para la elaboración de una pedagogía creadora que supera la transmisión de información por una formación que comprende para transformar donde se resuelve la polémica entre los sujetos que enseñan y los sujetos que aprenden.

Se asume entonces la importancia de valorar lo que se sabe, reconocer los fundamentos, considerar las contradicciones y aventajar las dificultades en un

ejercicio que interroga y responde lo que inquieta. Con el fin de producir una práctica innovadora con verdadera pertinencia de lo que se sabe, lo que se reflexiona y lo que esta por construir en el que el conocimiento es un acto de comprensión y no de repetición.

Paradigma de la investigación

Al considerar el propósito del estudio centrado en generar una aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea desde las concepciones docentes de educación primaria, se ha asumido una orientación epistémica para desarrollar el contacto con la realidad objeto del estudio, en forma planificada, organizada y coherente.

Esta direccionalidad investigativa pretendió, de acuerdo a Martínez (1998): “dar una visión, en conjunto, de la investigación y de sus etapas en forma secuencial y detallada” (p. 39). En consecuencia, determinó describir cómo se va a realizar la investigación, así como las relaciones que se van a establecer con cada una de sus etapas. La intención de la investigadora fue estudiar el escenario escolar en una perspectiva holística, de tal manera de comprender su realidad, en su comportamiento y manifestaciones.

De allí la conveniencia de acudir a los fundamentos teóricos y metodológicos el paradigma cualitativo, en la gestión por obtener la subjetividad de los actores involucrados en el desarrollo de la investigación, como también anunciar la posibilidad de interpretar y comprender de la realidad estudiada, desde el propósito de describir y caracterizar los criterios que docentes revelan sobre la escuela.

Asumir este paradigma significó para la investigación, de acuerdo con LeCompte (2004), considerar su naturaleza en el marco de “...investigaciones, que adoptan la forma de entrevistas, narrativas, notas de campo, grabaciones de audio y video casete, registros escritos de todo tipo” (p.131). En este sentido, la investigadora utilizó en el trabajo de campo, esta serie de fuentes y apoyos para poder obtener la información requerida.

Se trató de un esfuerzo indagador para identificar la naturaleza de las realidades objeto de estudio, a partir de la obtención de los datos manifestados en forma verbal, como derivados de la subjetividad personal de los docentes involucrados en el estudio. Al respecto, se consideró acudir a la naturalidad cotidiana de la escuela; en especial, para observar la realidad tal cual es, en su vivencialidad diaria y valorar su dinámica en su pleno desenvolvimiento consuetudinario.

Se trata de la investigación cualitativa que en el punto de vista de Lincoln y Denzin (2012); “es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y muchas veces contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. La investigación cualitativa es muchas cosas al mismo tiempo. Es multiparadigmática en su enfoque” (p.576). Es así como no se queda solo en la enumeración de atributos o cualidades, sino que penetra y hace suyos diferentes paradigmas que se encuentran tanto en las ciencias humanísticas, como en las exactas.

Por tanto, en la explicación de la realidad que se propuso investigar, se dio significativa importancia a los puntos de vista de los docentes, en relación con su escuela, pues esos planteamientos fueron determinantes para interpretar los testimonios, de tal manera de encontrar las inferencias esenciales para fundar una nueva teoría. Eso trajo como consecuencia, en palabras de Lincoln y Denzin (2012), concebir esta labor como:

Una actividad situada, que ubica al observador en el mundo. Consiste en una serie de prácticas materiales e interpretativas que hacen visible el mundo y lo transforman... En este nivel, la investigación cualitativa implica un enfoque interpretativo y naturalista del mundo, lo cual significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus escenarios naturales, tratando de entender o interpretar los fenómenos en función de los significados que las personas les dan (p.48-49).

El autor en la cita anterior el propone a un observador que penetre en la realidad, la haga suya, la interprete sin tratar de modificarla, le dé sentido a los fenómenos que observa en concordancia con la significación que los informantes le dieron.

En tal sentido, la investigación cualitativa de acuerdo con las expresiones de Taylor y Bodgan (1984), es aquella que se realiza desde dentro de la situación

estudiada, captando una imagen fiel de lo que dicen y hacen las personas, se deja que las palabras y las acciones hablen por sí mismas. Para estos autores, las investigaciones cualitativas se presentan como una alternativa de búsqueda del conocimiento por medio de la descripción, interpretación y la comprensión de los fenómenos vividos expresados por las personas de manera hablada o escrita o a través de una conducta observada.

Por su parte, Tamayo y Tamayo (2006), expresan acerca de la investigación descriptiva que “este tipo de investigación permite describir de modo sistemático la característica a una población, situación.” (p.4) De esta manera, deriva de la manifestación de los testimonios; vista que permite un acercamiento a la presencia de eventos, situaciones, reflexiones, así como la interpretación de comparaciones y contrastes desde un análisis inductivo de la información, tal y como se manifiestan.

Igualmente, Martínez (2007), argumenta que la investigación cualitativa no tiene un diseño acabado, al contrario, es progresiva, de acuerdo con los contextos y situaciones concretas que se vayan presentando en el acontecer del estudio, permitiendo que se haga un estudio flexible, reacomodable y comprensivo.

Estas aseveraciones las comparte la investigadora, quien aprecia que este proceso orienta, sustancialmente, los fenómenos y problemas de la educación para ser tratados como acciones de participación social con todas las caracterizaciones que se pueda presentar. Por tanto, el diseño de la investigación se planteó como un proceso flexible y dinámico, tanto para la búsqueda de la información, como para su análisis.

En cuanto a lo referido al sentido interpretativo de la orientación cualitativa de la ciencia, en cuanto la obtención y el procesamiento de los datos, se realizó apoyándose en lo hermenéutico interpretativo; el cual para el punto de vista de Packert (2001): “Involucra un intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada...” (p. 3). Por eso se hizo necesario penetrar en el diario quehacer de la escuela, empaparse de lo que sucede, analizar lo que piensan y sienten los docentes e interpretar, desde la hermenéutica el sentido de lo que expresan. En efecto, eso representó para Popkewitz (1988), lo siguiente:

- (a) conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y

práctica integrando, conocimiento, acción y valores; (c) integrar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; (d) proponer la integración de todos los participantes incluyendo al investigador en procesos de reflexión y toma de decisiones consensuadas las cuales se asumen de manera corresponsable (p.190).

En la cita antes mencionada, el autor propone que la realidad deba ser conocida y comprendida dentro del hacer, a través de la integración de saberes, acciones y valores, ello con la mirada puesta hacia un ser humano emancipado y liberado, asimismo, con la conjugación de investigador – participantes hacia la reflexividad y la congruencia.

Es conocer en la realidad misma, con la pretensión de comprender su desenvolvimiento en una labor donde la teoría se hace práctica, al conducir el proceso que indaga para obtener los datos necesarios para considerar otra explicación a la realidad estudiada, desde los puntos de vista, en este caso de docentes de educación primaria. Es así que, en las investigaciones cualitativas, es necesario ubicarse en un marco epistemológico y a partir de ello penetrar en la realidad, con un método que facilite su comprensión e interpretación.

En efecto, el marco referencial del problema proporcionó, por un lado, un nivel de análisis exhaustivo y profundo de los elementos epistemológicos del conocimiento científico, así como los saberes del docente sobre la escuela en el desarrollo de su acción pedagógica.

Naturaleza de la Investigación

La investigación se ubicó en el enfoque fenomenológico; en él, la investigadora relacionó acudió a la opinión de docentes, con el propósito de obtener en ellos, su subjetividad sobre la misión pedagógica de la escuela e interpretar sus testimonios, reveladores de su visión derivada de su experiencia sobre la situación estudiada, la cual estuvo supeditada a la interacción que se logró establecer con los informantes, desde el mismo momento en el que se inició la comunicación.

Igualmente, se partió del contexto de cada profesor para analizar sus vivencias y

experiencias, se buscó entender el escenario situacional de cada uno de ellos para identificar las características propias que argumentaron, en función de los criterios temáticos tratados que fueron analizados posteriormente, en cuanto a la perspectiva reflejada en el estudio de investigación.

De tal manera, el estudio, por su condición fenomenológica se relacionó con la realidad estudiada. En estos estudios, de acuerdo con lo que argumenta Martínez (2007), se utiliza el estudio de la realidad, de los fenómenos que en ella ocurren, para captar desde el marco de referencia del sujeto que vive y experimenta determinada situación, que en este caso se trató de ubicar a la escuela como centro de acción pedagógica.

De acuerdo con la perspectiva de Aguirre y Jaramillo (2012): “la fenomenología se interesa en las características generales de la evidencia vivida; ésta es la razón por la cual debemos dirigirnos a las estructuras de una experiencia, más que a la experiencia por sí misma” (p. 57). Esto se explica porque es preciso compartir la vivencia, conocerla y desmenuzarla, para poder comprender a cabalidad el fenómeno. Por lo que vale señalar que esta perspectiva facilitó en esta investigación asumir el bagaje empírico de docentes que trabajan en la institución educativa de educación primaria.

Igualmente, en palabras de Mélich (1994), la fenomenología asume como su labor fundamental: "desvelar qué elementos resultan imprescindibles para que un proceso educativo pueda ser calificado como tal y qué relación se establece entre ellos" (p. 52). En consecuencia, el estudio consideró como significativo acudir a las concepciones de los docentes involucrados en el estudio, con el propósito de obtener en ellos, sus puntos de vista sobre la escuela como escenario formativo donde laboran.

Al pretender analizar el objeto de estudio de esta investigación, se asignó significativa importancia a la vivencia, para desde ella, revelar sus planteamientos personales. En consecuencia, se pretendió que el docente manifestara la descripción de su saber empírico y qué opina al respecto sobre la realidad escolar, como base para formular planteamientos teóricos de acento renovador. .

En lo referido a la característica de descriptiva, hay que señalar que de acuerdo

con Munich y Ángeles (1990), que: “sirven para explicar las características más importantes del fenómeno que se va a estudiar en lo que respecta a su aparición, frecuencia y desarrollo” (p 30). Esto es, intenta analizar exhaustivamente, con sumo detalle, un asunto o actividad en particular, integrándola en un todo.

Por ello, Hurtado (1998), define a la investigación descriptiva como: “Holotipo de investigación que consiste en la determinación de las características de un evento de estudio” (p. 33). En razón de ello, se especificaron las visiones personales de los docentes que participaron en el estudio, de tal manera de poder detallar sus características y atributos.

En un todo de acuerdo con Trejo (2012), al asumir a la fenomenología como la opción científica de la investigación cualitativa, el desarrollo metodológico del presente estudio, consideró la importancia de las siguientes fases:

a) Fase descriptiva:

El desenvolvimiento de esta fase se centró en planificar el proceso de la investigación y siguió los siguientes pasos:

a) La elección de la técnica y los procedimientos para recolectar los datos requeridos. En este caso, se recurrió a la entrevista en profundidad una vez definidos los docentes seleccionados para participar en la investigación.

b) La aplicación de la técnica e instrumentos en la recolección de los datos.

c) La elaboración de la descripción protocolar reveladora de los datos manifestados por los docentes involucrados en el estudio.

En este caso, el estudio cualitativo de naturaleza fenomenológica, se inicia con el proceso de recolección de los datos. En esta labor es de fundamental importancia asegurar la efectividad en la obtención de la manifestación de la experiencia, el procesamiento de los puntos de vista personales de los informantes y la estructuración de la matriz contentiva de los testimonios presentados tal y como fueron presentados. Eso, de por sí, es una exigencia en estudios cualitativos.

b) Fase Estructuradora

Esta etapa de la investigación se cumplió con los siguientes pasos: a) La lectura general de cada entrevista grabada. b) La conformación de temáticas derivadas de la afinidad, similitud y parecido de los aspectos manifestados por los docentes. c) La identificación de temas afines. d) La unificación de temas afines en categorías y e) redacción de un informe preliminar.

Una vez obtenidos los datos, los estudios fenomenológicos deben asumir la fase estructuradora, donde la actividad lectura es una acción indispensable y fundamental. Es, en consecuencia, la evaluación de los testimonios en el propósito de valorar su significado, identificar los indicios útiles para conformar las temáticas que conducirán a la estructuración de las categorías.

c) Fase de Discusión de los Resultados

Finalmente, el estudio se orientó a realizar la reflexión analítico-interpretativa de los hallazgos. Eso determinó para la investigadora desarrollar las siguientes actividades: Lectura y relectura de lo redactado para tomar en cuenta la coherencia del análisis y la redacción, donde se valoró la importancia de lo expresado por los docentes, con lo afirmado por los investigadores, en relación con el problema del estudio, los objetivos, el marco teórico y el marco metodológico, hacia la redacción definitiva del respectivo Informe.

Una vez leídos e interpretados los datos obtenidos, la investigadora procedió a estructurar las Categorías y, con ellas, desarrollar la actividad analítica e interpretativa que condujo a la conformación del planteamiento teórico del estudio. Aquí el propósito fue construir un planteamiento revelador de los testimonios manifestados por los informantes, pero en una visión integral, holística y sistémica

En concreto, con las tres fases enunciadas: la fase descriptiva, la fase estructuradora y la fase de discusión de los resultados, la investigación se desarrolló tomando en cuenta el problema en estudio, los objetivos y el marco teórico expuesto, en el propósito de garantizar los datos requeridos como garantía de la subjetividad manifestada por los docentes involucrados en la investigación. De esta forma, se

originó la aproximación a la realidad objeto del estudio en forma natural y espontánea, como lo exigen las investigaciones de naturaleza cualitativa y fenomenológica.

Tipo de Investigación

En el presente estudio, el tipo de investigación es de campo; de acuerdo con Cordero, Hernández y Ortiz (2000), la investigación de campo es aquella en que el mismo objeto de estudio, sirve como fuente de información para el investigador. Consiste en la observación, directa y en vivo, de cosas, comportamiento de personas, circunstancia en que ocurren ciertos hechos. Por ese motivo la naturaleza de las fuentes determina la manera de obtener lo deseado.

En este sentido, se estudió directamente en el escenario escolar seleccionado para el estudio; en él se obtuvieron los datos necesarios que aportaron los informantes clave, a través de las entrevistas a profundidad. Por su parte, Sabino (2000), sobre las investigaciones de campo, señala:

Se basa en informaciones a datos primarios obtenidos directamente de la realidad. Su innegable valor reside en que a través de ellos el investigador puede cerciorarse de las verdaderas condiciones en que se han conseguido sus datos, haciendo posible su revisión o modificación en el caso de que surjan dudas respecto a su calidad (p. 97).

En la cita que precede se comprende que los datos para ser verdaderamente primarios, deben ser emanados directamente del escenario donde se observa la situación que se desea despejar y obtener de ella la información requerida, por lo que el investigador va al sitio, no de manera pasiva sino en interacción constante con las personas y situaciones que en él están.

Por tanto, la información recopilada surgió en el mismo lugar en el que la investigadora buscó, la realidad fue interpretada y objeto de reflexividad por parte de la investigadora, quien procuró comprenderla, darle sentido, pero circunscribiéndose a lo que sucede y no a lo que cree que pasa. Solo así se acercó para construir las aproximaciones teóricas que son argumentos de importancia para la pedagogía de la

escuela venezolana en el ámbito de las condiciones del mundo contemporáneo, evidenciado en sus múltiples relaciones, sobre la base de un esfuerzo interpretativo.

El proceso investigativo de campo se realizó con el propósito de establecer el contacto directo del objeto de estudio, en la gestión por, no solo establecer un vínculo con la realidad, sino también apreciar de cerca la situación escolar y develar la verdadera situación de su misión pedagógica. Eso supuso lo siguiente:

- Realizar una visita previa a la escuela involucrada en el estudio. Eso facilitó establecer una primera aproximación a su existencia como institución educativa, a la vez que conversar con las autoridades del plantel sobre el propósito del estudio.
- Una segunda visita que aprovecho la participación de los miembros de la comunidad, convocados por las autoridades del plantel. Fue la oportunidad propicia para apreciar la relación de la escuela con la comunidad; principalmente, identificar el comportamiento de los padres y representantes.
- Las demás visitas estuvieron relacionadas con la realización de las entrevistas, a los informantes clave seleccionados inicialmente y en forma intencional para participar en la investigación.
- Finalmente, volver a la escuela para dar a conocer los resultados de los aportes facilitados por los informantes clave, de tal manera que conozcan la interpretación realizada por la investigadora a los aportes manifestados en forma verbal, al responder a las interrogantes formuladas.

Desde las actividades descritas, el trabajo de campo constituyó la oportunidad para establecer una aproximación a la comunidad escolar con la finalidad de socializar el interés por indagar la misión pedagógica de la escuela objeto de estudio, como medio para asumir los puntos de vistas de los docentes como sus actores esenciales. Es poder obtener de manera horizontal, las experiencias y saberes de los educadores.

Dada la función social de la investigación, ésta se encontró inmersa en las cotidianidades pedagógicas de los docentes en su propia escuela. De esta forma se realizó el acercamiento propicio para gestar el proceso de la descripción y la

comprensión de la realidad investigada desde sus puntos de vista con respecto a los indicadores que se pretendieron estudiar. Fue la oportunidad para la investigadora relacionarse con los sujetos-actores y evitar el sesgo perjudicial en estudios de naturaleza cualitativa.

El Escenario



Imagen 1 Mural de la E.B.N. Borotá

El escenario seleccionado para la investigación fue la Escuela Bolivariana Borotá, ubicada en Borotá, capital de la parroquia Constitución, municipio Lobatera, estado Táchira. Se trata de un pueblo de montaña, con temperatura muy fresca, apta para el trabajo productivo. Se trata de una comunidad cuyos rasgos pueblerinos, son más apegados a la ruralidad que lo urbano propiamente dicho. Por tanto, tiene un ambiente bucólico tranquilo y apacible.



Imagen 2 Panorámica Borotá

La escuela está en una zona de bosque escolar; se trata de una extensión de casi cuatro (4) hectáreas de terreno, con pinos y mucho espacio; incluso, la autora de este trabajo pudo conocer que en el bosque existía una laguna en la cual había aves acuáticas diversas, pero que por decisión de la dirección del plantel fue inhabilitada y llenada con tierra. Esta condición de la escuela le convierte en un extraordinario recurso para promover la educación ambiental y la sensibilización hacia la conservación del ambiente

Sobre ese bosque escolar fue construida la edificación educativa y con el transcurrir del tiempo, se fue ampliando para dar acogida a un mayor número de alumnos. Sin embargo, esta expansión no fue planificada y en muchos casos, se deterioró el ambiente.

A pesar de ello, es un paraje lleno de árboles, con una construcción ad-hoc, hoy se observa una escuela amplia, con grandes espacios alrededor, pero con las áreas verdes descuidadas, árboles llenos de parásitas perjudiciales, suelos llenos de hojas secas y desperdicios; y, lo que es más grave aún, sin espacios para el esparcimiento de los estudiantes, está integrada por una oficina para la dirección y la administración, seis aulas, una biblioteca y mucha zona verde.

En la escuela antes mencionada estudian alrededor de ciento dieciocho niños en los grados de primero a sexto de Educación Primaria, atendidos por un director, un subdirector, seis docentes de aula y cuatro profesores que cubren las especialidades de Educación Física, Bienestar Estudiantil, Informática y Música.



Imagen 3 Actividades Decembrinas de E.B.N. Borotá

La razón de la selección de la escuela antes mencionada como escenario para la investigación, radicó en el hecho de que la investigadora fue docente de este plantel y en razón de ello, posee un conocimiento previo de la situación, la cual ha reforzado a través de los años, por cuanto, como representante de dos estudiantes y vecina de la comunidad ha seguido manteniendo contacto permanente con la institución.



Imagen 4 Actividad Comunitaria de E.B.N. Borotá

Los Informantes Clave

Los informantes claves son quienes aportaron la información necesaria para el trabajo investigativo, éstos constituyen para Martínez (1999): “Un todo sistémico con vida propia, como es una persona, una institución, una etnia, un grupo social, etcétera. Por ello, se impone la *muestra intencional*, donde se prioriza la *profundidad sobre la extensión*, y la muestra se reduce en su amplitud numérica” (p. 179).

Para la investigación se seleccionaron intencionalmente como informantes clave, a diez (10) docentes de la Escuela Bolivariana Borotá, a razón de dos (2) directivos, dos (2) especialistas y seis (6) docentes de aula; institución de educación primaria con una excelente trayectoria institucional en la citada comunidad.

En el presente estudio participaron como informantes clave, los siguientes educadores:

Informante Clave Uno (IC1). Director de la Escuela. Licenciado en Educación, mención Geografía, de la ULA Táchira, actualmente cursa Maestría en Gerencia Educativa, tiene 17 años de servicio, 41 años de edad y vive en la comunidad.

Informante Clave Dos (IC2). Subdirectora de la Escuela. Licenciado en Educación, mención Geografía, de la ULA Táchira, con Especialización en Educación Básica, del Instituto de Mejoramiento Profesional de la UPEL, actualmente cursa Maestría en Gerencia Educativa, tiene 18 años de servicio, 41 años de edad y vive en la comunidad.

Informante Clave Tres (IC3). Docente de 1er grado. Es licenciada en Educación, Mención Preescolar egresada de la Universidad Nacional Simón Rodríguez, tiene una Especialidad en Educación Preescolar de la Universidad Santa María, doce años de servicio en la educación nacional, su edad es de 49 años y vive en Borotá parroquia Constitución municipio Lobatera.

Informante Clave Cuatro (IC4) Docente de 2do grado. Es licenciada en Educación, egresada de la Universidad Bolivariana de Venezuela, 7 años de servicio en la educación nacional, su edad es de 44 años y vive en Borotá parroquia Constitución municipio Lobatera.

Informante Clave Cinco (IC5). Docente de 3er grado. Es profesora en Educación, Mención Educación Integral, egresada del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Actualmente cursa Maestría en Educación, mención Orientación Educativa en Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, tiene 8 años de servicio en la educación, su edad es de 36 años y vive en Palmira, municipio Guásimos.

Informante Clave Seis (IC6.) Docente de 4to grado. Es profesor en Educación, Mención Educación Rural, egresado del Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Cursa estudios de Maestría en Gerencia Educativa, en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Extensión Académica San Cristóbal-Táchira, tiene dos años de servicio en la educación nacional, su edad es de 35 años y vive en Palo Gordo, municipio Cárdenas.

Informante Clave Siete (IC7). Docente de 5to grado. Es profesora en Educación, egresada de la Universidad Bolivariana de Venezuela. Es Especialista en Planificación Educacional, egresada de la Universidad Valle de Momboy, tiene siete años de servicio en la educación nacional, su edad es de 46 años y vive en Borotá parroquia Constitución municipio Lobatera.

Informante Clave Ocho (IC8) Docente de 6to grado. Es profesora en Educación, Mención Educación Integral, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Extensión Académica San Cristóbal-Táchira. Tiene ocho años de servicio en la educación nacional, su edad es de 40 años y vive en Santa Teresa parroquia San Juan Bautista municipio San Cristóbal.

Informante Clave Nueve (IC9) Docente Especialista en Educación Física. Es profesor en Educación, Mención Educación Física y Deporte, egresado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Extensión Académica San Cristóbal-Táchira. Tiene diez años de servicio en la educación nacional, su edad es de 41 años y vive en Palmira,

municipio Guásimos.

Informante Clave Diez (IC10) Docente Especialista en Bienestar Estudiantil. Es profesora en Educación, Mención Educación Integral, egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio. Extensión Académica San Cristóbal-Táchira. Tiene 17 años de servicio en la educación nacional, su edad es de 45 años y vive en Lobatera, municipio Lobatera.

La razón de asumir estos informantes claves, como se especificó anteriormente, está relacionada con la trayectoria, accesibilidad y la disposición de obtener información relevante, gracias a la experiencia formativa docente adquirida y compartida con ellos, durante varios años de trabajo académico. Ello permitió contar con participantes en esta investigación, representativos y dispuestos a ofrecer revelaciones precisas y de calidad, debido a su capacidad informativa y conceptual.

Recolección de la Información

La recolección de la información según Hernández (2000) “...es el proceso mediante el cual se selecciona un instrumento de medición disponible o se desarrolla uno propio”, (p. 67). En atención a lo señalado por el autor en este trabajo la indagación se realizó a través de la técnica de entrevista a profundidad, tal y como se requiere en una investigación cualitativa; la cual, de acuerdo con Goetz y LeComte (1988) y Parra (1995), son formas de intercambio cara a cara entre el investigador y el entrevistado haciendo la tarea mucho más espontánea (Anexo A).

Si se interpreta lo que señala el autor, este encuentro cara a cara, va más allá de la simple pregunta, porque el investigador necesita captar toda la expresión y la intencionalidad de la respuesta, que solo frente a la persona que responde se puede captar, porque el lenguaje gestual, la mirada, son formas de expresión que transmiten mucha información.

En este caso, se trató de una serie de preguntas que se llevaron escritas y se presentaron sin orden riguroso, porque de acuerdo con el desarrollo de este

intercambio, se atendió al criterio de flexibilidad y ajuste a la continuidad dialogal durante la manifestación del punto de vista del Informante.

El guión fue elaborado con el propósito de tener un foco orientador de dónde partir y concentrar la atención en él. Para desarrollar esta técnica se requirió que la investigadora, en un primer momento, se introdujera en la realidad en la cual fue a intercambiar saberes con los informantes, con la finalidad de establecer una relación abierta y de esta manera minimizar el impacto que podría causar la presencia de una persona extraña dentro del marco institucional.

En el procedimiento para construir las preguntas para desarrollar las entrevistas, la investigadora procedió a revisar los fundamentos teóricos y metodológicos citados en los Capítulos I y II de este Informe. Al respecto, se recurrió a lo indicado por Rojas (2010):

Para este tipo de encuentro, el investigador elabora un guión. La información requerida y el orden en que son formuladas las preguntas dependen de las características de los sujetos respondientes y del contexto, lo cual requiere que el entrevistador esté altamente entrenado tanto en el significado de la información deseada como en el vocabulario adecuado para comunicarse con las diferentes personas. Se considera que cada sujeto tiene un modo único y personal de entender y expresar su mundo y el investigador busca comprender esa perspectiva idiosincrática. (p.86)

Es decir, en la cita anterior se aprecia la intencionalidad de organizar la entrevista, para lo cual, el investigador debe planificarla, diseñar un guión en función de lo que quiere recabar y también elaborar cada pregunta de modo que el informante la entienda y pueda expresarse. Eso determinó precisar algunas temáticas a considerar como fundamentales en la recolección de los datos.

Luego se hizo la redacción de un conjunto de preguntas que fueron compartidas con el Tutor de la investigación. Igualmente motivó una nueva revisión donde se eliminaron preguntas dado su excesivo tecnicismo, se procedió a redactar nuevas preguntas y luego volver a compartirlas con el Tutor. El resultado preguntas más coherentes con los objetivos, más claridad en su propósito y a su aplicación.

El siguiente paso fue consultar con expertos a nivel de grado académico de Doctor.

Al respecto fueron dos (2) expertos, docentes de la Universidad de los Andes, en su Núcleo Universitario Dr. Pedro Rincón Gutiérrez. Ellos formularon aportes significativos, en cuanto formular preguntas para respuestas desencadenables de otras respuestas.

Ellos recomendaron realizar un estudio piloto en dos profesores de educación primaria. Una vez desarrollada esta actividad, se compartió los hallazgos con el Tutor, con quien se estructuró el guión de las entrevistas en profundidad. En consecuencia, una vez revisado y mejorado se procedió a ser aplicado a los informantes clave en un todo de acuerdo a lo destacado por Burns (2004), cuando afirmó lo siguiente:

...el objeto de la investigación cualitativa es revelar la subjetividad, entendiéndose como subjetividad la manera como las personas que participan dan sentido a sus experiencias y a sus vidas, por lo que el muestreo se centra más en las experiencias, los acontecimientos y situaciones que en la cantidad de personas participantes (p.401).

Por tanto, la acción para revelar la subjetividad se realizó e acuerdo con Arias (2006), con la aplicación de la entrevista, considerada como; “una técnica basada en un diálogo o conversación cara a cara, entre el entrevistador y el entrevistado acerca de un tema previamente determinado, de tal manera que el entrevistador pueda obtener la información requerida” (p.73).

La entrevista con los informantes se trató de una conversación abierta y fluida; es decir, en un diálogo no limitado donde se manifestaron datos muy expresivos de su experiencia, igualmente importantes en el logro del propósito de obtener la información requerida por el estudio. Eso facilitó valorar la importancia del guión de la entrevista.

Se procesó la información de acuerdo a los procedimientos supuestos por la teoría fundamentada, según Glaser y Strauss (1967): “consiste en un proceso sistemático de investigación en el cual la recolección, el análisis de los datos y la teoría surgida de ellos, están íntimamente relacionados. La teoría fluye inductivamente de un proceso de comparación constante de la información recabada” (p.67).

En consecuencia, cuando el investigador teoriza, no inventa situaciones, sino que

los constructos teóricos emanan de la información recabada en un proceso permanente en el cual la interpreta a la luz de los referentes teóricos y la contrastación de lo que cada informante aporta.

Inicialmente, el estudio se centró en la indagación bibliográfica sobre la temática del estudio. Luego se pasó a una fase de diagnóstico en la que se recolectó la información, a través de la técnica e instrumentos previstos, (guión de entrevistas a profundidad), en una actividad interactiva con los informantes clave; inmediatamente se procedió al procesamiento de la información.

Posteriormente se analizó e interpretó lo recabado; según Stake (1999), esta etapa es de reflexividad, en la cual se interpreta y analiza lo encontrado para explicarlo, en ella emergen constructos. Seguidamente se procedió a relacionar lo encontrado para construir los aportes teóricos necesarios.

Hay que señalar que en las investigaciones cualitativas después de recabar la información se procede, de acuerdo con Martínez (2007), a clasificar, organizar, sintetizar y comparar los datos obtenidos en el proceso de investigación. La técnica de análisis será la triangulación de los datos recabados, según este autor, “En ella se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información” (p. 200). Es entonces un proceso de organización de lo obtenido, en el cual se juntan datos, para poder ir concentrando ideas y desechando lo que no es pertinente; es decir, se analiza, sintetiza y se obtiene un nuevo todo en una permanente deducción e inducción reflexiva.

Estos datos en esta investigación procedieron de las entrevistas a profundidad, dichos datos se compararon entre sí para apreciar coincidencias, contrastes y contraposiciones; también, se llevaron a la luz de lo que se explicita en el marco referencial, dando igualmente importancia a las opiniones de la investigadora, productos de su reflexión, análisis e interpretación.

Es importante señalar que para Martínez (2007), la categorización es el proceso en el cual se “resume el contenido de la entrevista en pocas ideas o conceptos”. (p.135). El autor sugiere seguir pasos ordenados para lograr la categorización:

- (1) Subrayar las palabras más importantes relacionadas con la interrogante

realizada;

- (2) El contenido debe dividirse en categorías por párrafos;
- (3) Categorizar con un término la unidad temática;
- (4) Se pueden escribir sub categorías, es decir palabras o términos más específicos;
- (5) Elaborar una estructura particular de cada entrevistado;
- (6) Diseñar una estructura general que resuman los actores involucrados y situaciones generadas en el contexto y las consecuencias manifestadas.

Este esquema se tratará de seguir en el análisis de los datos recaudados. Esta estructura general en este trabajo se realizó de acuerdo con lo producido por cada informante, por lo que se esquematiza y grafica cuando se realiza el análisis e interpretación de lo expresado por los informantes.

Desde los fundamentos expuestos en esta descripción, Rodríguez, Gil y García (1999), asumen que: “la fenomenología busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, lo importante es aprehender el proceso de interpretación por el que la gente define su mundo y actúa en consecuencia” (p. 42). Esta orientación científica de la ciencia cualitativa, procura comprender los significados que los individuos dan a sus experiencias.

Por tanto, el objetivo metodológico de la aplicación de los fundamentos de la fenomenología, no es solo la recopilación de la información, sino también la aproximación a lo vivido por el investigador. Eso implica que el conocimiento se construye a partir de un intercambio dinámico sobre la base de la intersubjetividad presente en el intercambio dialógico entre el investigador e investigado. En efecto, este trabajo se valió del guión de entrevistas a profundidad, con cierta distancia de juicios pre construidos con el fin de evitar entorpecer la valoración.

Entonces, se puede reflexionar el enfoque fenomenológico como una manera de realizar interpretaciones y análisis por parte del investigador en cada uno de los momentos que éste experimenta. Por esta razón en esta investigación se pretendía aproximarse a un constructo teórico desde la realidad que circunda al objeto de estudio. Por ello, la información emergió en su contexto natural producto de un trabajo reflexivo y de rigor.

En consecuencia, la importancia de asumir un estudio fenomenológico para el propósito de decodificación de los datos se reflejó en la oportunidad de construir aportes teóricos sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea desde la perspectiva de docentes de educación primaria, a través del pensamiento crítico y creativo.

Análisis de la información recabada

La actividad desarrollada en el aparte anterior dio paso a la triangulación como acción exigida por los estudios de naturaleza cualitativa. Se trata del proceso que de acuerdo con Leal (2015), consiste en: "...emplear, dentro de un mismo estudio, diversidad de elementos propios de la metodología de la investigación, entre los cuales cabe destacar los métodos, las teorías, las fuentes y los tipos de datos, los informantes y las técnicas de indagación" (p. 20).

La triangulación significa realizar el contraste entre los distintos hallazgos obtenidos en las actividades interpretativas descritas anteriormente. Con la triangulación se pretendió comprobar y confrontar los datos obtenidos en las etapas enunciadas para averiguar la relación o contraste entre las fuentes de datos.

Eso supuso, de acuerdo con Martínez (2007), examinar, revisar la información que surten las variadas fuentes de testimonios, luego se procede a comparar lo recabado; es decir, establecer las semejanzas y diferencias, consiguientemente se efectúa la distinción- sumario, mediante éste se crea el texto representante de la nueva realidad en investigación, surgida de la asociación, de la divergencia entre las fuentes de datos.

De acuerdo con Rodríguez, Gil y Suárez (1996), el procedimiento citado por Martínez (2007), dio lugar al análisis de contenido, con el propósito de avanzar más allá de lo manifestado por los Informantes Clave. Se trata de una actividad para esculcar en lo expresado, lo que está escondido en las palabras pronunciadas y visibilizar desde lo expresado los argumentos teóricos que lo justifican.

En este marco del proceso investigativo, se consideró la necesidad de acudir a la

teoría fundamentada, puntualizada por Strauss y Corbin (2002): “como un método de análisis cualitativo de los textos escritos, obtenidos como resultado de entrevistas en profundidad o semiestructurada” (p. 15). Este análisis, para seguir con lo recomendado por los autores, requirió que las respuestas se analizaran a profundidad, para ello se subrayaron los aspectos de interés, y se resumió la información. Con la teoría fundamentada se hace énfasis especial en el proceso investigativo a las actividades realizadas al obtener los datos, en la codificación respectiva.

La codificación facilita agrupar los datos en categorías, conceptos o constructos, sustentados en las similitudes y diferencias. Eso incidió en definir con claridad el término categoría, pues permite expresar teoría definida por la investigadora al procesar los datos. De allí que según Ángel (2011):

El proceso de esta construcción de categorías, pasa por una codificación que el investigador efectúa hasta llegar a la codificación selectiva. Luego, se establecen los procedimientos de codificación, las operaciones básicas, la formulación de preguntas, la forma de hacer las comparaciones, y se proponen herramientas analíticas que le permiten al investigador realizar el análisis. Las herramientas contribuyen al ordenamiento de los conceptos para que emerja una teoría, esto es, una forma sistemática de explicar una realidad específica (p.17).

En tal sentido, al explicar la cita, se entiende que la información se debe descomponer para poder realizar la selección de los contenidos necesarios, para proceder a la codificación que facilita el análisis, a través de comparaciones, contrastaciones e interpretaciones que faciliten las explicaciones que darán origen a la teorización.

De esta forma, se estructuró la codificación, por letras, números, o ambos, por ejemplo, el informante clave primero se identifica con el código IC1. De esta forma, cada unidad tuvo su signo con el cual se identifica en el Capítulo IV, del presente estudio. Así, se revelan las categorías y subcategorías analizadas con la puesta en práctica de los fundamentos de la triangulación y se explica con la interpretación correspondiente. Esta operación se cumplió de forma manual.

Validez y Confiabilidad de Investigaciones de Naturaleza cualitativa

En esta investigación, asumida desde un paradigma cualitativo se pretendió garantizar procedimientos para obtener datos válidos y confiables. Para Stake (1999) la validación significa: "...la obligación moral de reducir al mínimo las falsas representaciones e interpretaciones" (p. 95).

Tal consideración, convoca a la credibilidad profunda del estudio donde la interpretación de la realidad debe ser presentada con claridad. A partir de la relación de la información recabada y su propósito se hizo posible develar aportes teóricos sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea, desde las concepciones docentes de educación primaria.

En las investigaciones cualitativas hay que cuidar el rigor científico que de acuerdo con Sandín (2003): "pone de manifiesto la complejidad del campo y que nos invita a reflexionar acerca de las nuevas responsabilidades personales y profesionales, políticas, sociales y éticas relacionadas con la investigación educativa" (p. 201). Ello, sugiere la construcción de un pensamiento científico que trasciende los criterios metodológicos tradicionales.

Desde esta perspectiva, Sandín (2003) considera que: "los procedimientos que se derivan para garantizar la calidad de los estudios cualitativos pivotan alrededor de dimensiones tanto de rigor como éticas, porque dichos procedimientos no solo implican decisiones de carácter técnico, actuaciones "neutras", sino relaciones entre personas". (p.207).

De allí, ante la importancia de la validez en la investigación cualitativa para la aportación al desarrollo del conocimiento científico, el estudio asumió los siguientes criterios de rigor científico en estudios de naturaleza cualitativa, descritos en el Cuadro N° 3 y expuestos a continuación:

Cuadro N°3.

Criterios de rigor científico en la investigación cualitativa.

Aspecto	Término Convencional	Guba Y Lincoln
Valor de verdad	Validez interna	Investigación cualitativa
Aplicabilidad	Validez externa/generalización	Credibilidad Transferibilidad
Consistencia	Fiabilidad-confiabilidad	Dependencia
Neutralidad	Objetividad	Confirmabilidad

Nota. Obtenido de Sandín, (2003, p.191).

La credibilidad consiste en el valor de verdad, sustentado en el isomorfismo entre los datos recogidos por el investigador y la realidad. La transferibilidad, se vincula a la aplicabilidad, relacionada con la aplicación de los resultados de una investigación a otros sujetos y contextos.

La dependencia obedece a la exigencia de respetar los criterios ya establecidos, la confirmabilidad se apoya en la imparcialidad, es decir, la garantía que los resultados no están sesgados. En este sentido, la investigación debe tener validez interna que se refieren a valorar la verdad y credibilidad del trabajo científico. Igualmente se considera la aplicabilidad que es la validez externa/generalización referido a la transferibilidad de lo encontrado.

Del mismo modo, hay que tomar en cuenta la consistencia que es lo que Guba y Lincoln (1994), denominan dependencia, ello tiene que ver con la fiabilidad/confiabilidad de la información que se recaba. Finalmente, hay que cuidar la neutralidad que es la objetividad para permitir la confirmabilidad de los resultados.

Validez

La perspectiva de la validez en el presente estudio, significa garantizar su presencia a través de diferentes métodos; en este caso, para la validez se asumió una aproximación de la investigadora con lo investigado. Al respecto, se analizaron las estructuras de opinión de los informantes y se desarrolló un proceso de intersubjetividad de manera progresiva, en tanto al propio proceso de construcción e

interpretación de la información.

También se recurrió a la consulta de expertos. Para ello, se seleccionaron a tres docentes con doctorado en educación, quienes dieron sus opiniones sobre la validez del guión de entrevista. Es decir, la validez se estableció para comprobar si el instrumento que se utilizó tiene coherencia lógica y carece de elementos contradictorios. Eso asegura que la recolección de los datos se pudo realizar en forma coherente con los objetivos establecidos y evitar el sesgo. Al respecto, Martínez (1999), señala:

El nivel de validez de un método o una técnica metodológica de las investigaciones realizadas con ellos se juzga por el grado de coherencia lógica interna de sus resultados y por la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos (p. 119).

La validez de la investigación se caracterizó porque la información se recolectó en diferentes momentos del proceso, por lo que la investigadora participó en esa realidad; por ello, se pudo comprobar que el instrumento fue válido para recopilar la información necesaria y deseada.

Confiabilidad

En cuanto a la confiabilidad se trató de reducir los márgenes de error provenientes de la subjetividad que pueda demostrar la investigadora al respetar los criterios, opiniones, ideas generadas en las conversaciones cara a cara con los informantes clave. En consecuencia, los datos se buscaron en el escenario natural real en el que el nivel de experiencia era importante para la profundidad de la información obtenida.

Señala Martínez (1999), que “la confiabilidad debe orientarse al nivel de concordancia interpretativa entre diferentes observadores, evaluadores y jueces” (p. 118). En este caso, se logró la fiabilidad en las entrevistas.

Por ello, para esta investigación fue importante considerar los criterios de validez y confiabilidad. Para contar con un estudio de rigurosidad científica discutido y reflexionado con los pares para mirar las veces que se hace necesario durante el desarrollo del estudio. Lo que en palabras de Martínez (1994) significa observar una realidad y no otra.

Los datos se recogieron en diferentes circunstancias durante el desarrollo del trabajo y de esta forma contrastar la información. De igual forma se contó con la participación activa de la investigadora en un contexto cercano y específico. Así como asumir que la confiabilidad se halla en el consenso y la concordancia interpretativa de los evaluadores.

Para concretar lo referido a la confiabilidad y validez en la investigación cualitativa, hoy día todavía son objeto de la revisión, de tal manera de garantizar la elaboración de un conocimiento coherente, ante la exigencia de evitar la no generalización de los resultados y el sesgo. Por tanto, se hizo imprescindible considerar los criterios de rigor científico en estudios de naturaleza cualitativa. En consecuencia, se impuso justificar las razones que avalan la comprensión de la realidad estudiada con la triangulación entre los datos, los planteamientos de los expertos y la reflexión de quien investigó.

De acuerdo a lo descrito, es entender el vínculo entre los sujetos involucrados en el estudio y el contexto donde se ha desarrollado el estudio. Eso traduce el acatamiento a lo facilitado por los Informantes y confirmados con el apoyo en la imparcialidad. Eso determinó preservar la vivencialidad testimonial facilitada por los actores involucrados en el estudio, contenidos en párrafos reveladores de sus puntos de vista sobre la misión pedagógica de la escuela.

La reconstrucción de la vivencia trajo como consecuencia preservar la manifestación de la experiencia manifestada, ante la formulación de las preguntas direccionadas en función de los objetivos establecidos por la investigación. De esta forma se da rigor científico a la información recabada, con la respectiva coherencia entre el problema planteado, los objetivos previstos, las técnicas e instrumentos diseñados, la información recabada y el análisis a realizar.

CAPITULO IV

LA MISIÓN PEDAGÓGICA DE LA ESCUELA EN LAS CONCEPCIONES DE DOCENTES

La misión pedagógica en la escuela contemporánea está marcada por las exigencias de los grandes retos que reclaman los significados de un mundo complejo expresados en la diversidad social, cultural y valores heterogéneos. De manera que resignificar la escuela de hoy precisa de la construcción de un saber reflexivo a partir de las necesidades reales de su transformación.

Razón por la cual en este capítulo se destaca información recabada a través de los informantes clave, mediante el despliegue de procedimientos propios de la investigación cualitativa, tales como la información obtenida al interrogar sobre su opinión con respecto a la misión pedagógica en la escuela contemporánea, a partir de la experiencia adquirida en la cotidianidad de los docentes de educación primaria.

En tal sentido, por la naturaleza epistemológica y axiológica presente en los relatos y acontecimientos propios de los sujetos se facilitó apreciar los planteamientos sobre la aproximación a la realidad del objeto del estudio. En consecuencia, una representación que surge de su propia esencia, existencia y sustento, como lo exigen estudios de naturaleza cualitativa. Al respecto, Martínez (2004), advierte:

El enfoque cualitativo se apoya en la convicción de que las tradiciones, las funciones, los valores y las normas del ambiente en que se vive se van internalizando poco a poco y generan regularidades que pueden explicar la conducta individual y grupal en forma adecuada (p.76).

Por tanto, el conocimiento emergente de esta investigación es la consecuencia de la búsqueda de significado de la vida de los docentes y su actividad dentro del

contexto propio donde se construyen las experiencias personales reveladas en un proceso dialéctico y dialógico en la escuela.

Es así como los informantes clave participantes ofrecieron sus respuestas, pareceres y puntos de vista en una interacción abierta con la investigadora, de esta manera, se pudo recabar valiosa información que permitió develar las concepciones evidentes de su criterio personal sobre la situación estudiada. Esto significa revelar sus planteamientos sobre la misión pedagógica que debe cumplir en la escuela, derivados de sus vivencias, experiencias y saberes en esa institución

Se trata de los puntos de vista valorados como hallazgos de vital importancia en la construcción de un nuevo conocimiento. En opinión de la investigadora, los puntos de vista fundados en la experiencia de los docentes de educación primaria, como informantes clave han facilitado asumir un proceso de análisis, relación, contraste y comparación, de donde derivan nuevos conocimientos sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea.

www.bdigital.ula.ve Los Hallazgos

Con el propósito de integrar la información en una estructura teórica congruente, se expone a continuación, el proceso de categorización; ello, constituyó una actividad de análisis e interpretación del material recopilado que condujo a la estructuración y la contrastación entre lo afirmado por los informantes clave, los expertos que investigan este tema y la reflexión de la investigadora.

En ese proceso, de acuerdo con Martínez (1999), de ahí se ha permitido orientar el desarrollo de la obtención de la información y luego sistematizar las subcategorías de donde emergen las categorías.

Hay que resaltar que en cada categoría y subcategoría, se realiza una triangulación, que de acuerdo con Martínez (1999), permite la clasificación, organización, síntesis y comparación de lo obtenido en el proceso de investigación. El autor enfatiza que: “En ella se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información” (p. 200).

Para la triangulación se contrasta la información que fue aportada por los informantes clave, con las afirmaciones teóricas de autores que analizan esta temática como su objeto de estudio y las reflexiones personales de la investigadora. De allí emergió un marco referencial que condujo a la interpretación y luego a la teorización. El proceso fue estructurar las categorías, las sub categorías y finalmente las categorías teóricas.

Se entiende que para poder llegar a esas categorías teóricas, cuando se analizan e interpretan las respuestas de los informantes clave, se realiza a su vez, una triangulación de la información; tal como lo señala el autor precitado en líneas anteriores puesto que se contrastan las respuestas entre sí, a la luz de los referentes teóricos que explicitan las posturas de los expertos, con aportes de la investigadora, producto de su experiencia y reflexividad. A continuación, se describen e interpretan los hallazgos del estudio.

Categoría 1 El escenario complejo de la época y la escuela

Esta categoría esta relacionada sobre la situación particular y global de lo social, político, económico y cultural por la que atraviesa la sociedad actual, como contexto de la institución educativa. Así como la ineludible responsabilidad de reconstrucción de identidades propias para propiciar un pensamiento y una práctica transformadora con función pedagógica. Lo referido a esta categoría, desde la perspectiva de los docentes, se enuncia a continuación:

Cuadro 2 El escenario de la época y la escuela

Categoría	Sub categorías
El escenario de la época y la escuela.	La época, la crisis y la escuela.
	La escuela ante la crisis.
	La escuela ante la situación del país.

Sub categoría 1.1. La época, la crisis y la escuela

Esta primera sub categoría determinó la dinámica de los elementos y relaciones del mundo contemporáneo y la escuela. Para esta investigación supone tiempo de cambios que acontecen de forma inesperada en el ámbito social, político y económico que afecta los supuestos de la escuela. A continuación, se dan a conocer las respuestas de los informantes clave ante la pregunta: *Vivimos en un mundo que ha sido calificado de complicado y en crisis. ¿Qué opina Usted como docente de esta escuela?*

Las respuestas de los informantes IC2, IC3, IC6, IC8 reflejan el reconocimiento de que hay una crisis económica, política y social, la cual se irradia hacia la escuela, algunos, como IC3, la reconocen, pero no señalan si eso afecta a la escuela, los otros si lo plantearon en sus respuestas. Véase lo que contestaron:

“Es innegable que la sociedad del mundo actual se encuentra en crisis de muchos tipos, de valores, económica, política... todo ello repercute directamente en las escuelas, en los procesos educativos y mucho en el actuar de los docentes. Obviamente esto ha afectado cada escuela, de diferentes maneras por supuesto” (IC2).

“En la actualidad la crisis social y económica ha tenido grandes repercusiones en lo pedagógico; se aprecia que la educación no está formando a los niños y jóvenes, prueba de ello es la cantidad de casos de delincuencia juvenil, que también se ha extendido a los niños” (IC6).

“Hoy en día todos los países están en crisis, porque eso es mundial, por eso la escuela debe formar a los niños para que puedan enfrentarla, el papel de la escuela es muy grande y de mucha responsabilidad” (IC8)

“Como docente de escuela opino que hay crisis social económica lo cual puede complicar la visión que se tiene del mundo y condicionar la manera de actuar de las personas” (IC3).

En la perspectiva de los informantes se devela la situación crítica del mundo contemporáneo, especialmente, en ese contexto, los valores tradicionales son afectados notablemente, a la vez que en la sociedad se manifiestan otros tipos de valores para complejizar aún más la situación del momento. Por tanto, eso afecta a la escuela donde en la mayoría de los casos persiste la formación de los valores tradicionales: disciplina, respeto y orden.

Eso determina que la complejidad del mundo actual, exija otros comportamientos y una formación en valores más coherentes a lo que está ocurriendo. Por tanto, la escuela debe responder con una formación pedagógica que facilite la vivencia protagónica de situaciones donde se vayan formando otros valores que responda a transformar la manera de desempeñarse socialmente.

A través de las perspectivas de los docentes involucrados en la investigación, el mundo contemporáneo es un escenario complejo donde se hace necesario colocar en el primer plano a la evidente crisis que vive la sociedad. Allí la escuela es afectada por las influencias de las dificultades reveladas con acento de conflictividad que debilitan su labor formativa y ameritan ser considerados por el docente en su labor pedagógica escolar.

En su opinión, la acción educativa realizada en la escuela dista mucho de los acontecimientos, tanto en lo que respecta a la actividad del docente, como en el propósito para contrarrestar los efectos distorsionantes. Por tanto, la escuela debe ser capaz de enfrentar con responsabilidad para evitar desviaciones en la conducta de los niños y las niñas, mejorar la percepción sobre los sucesos, al igual que el desempeño personal orientado en la formación en valores.

Es importante también apreciar lo que señalan otros IC, cuando ven la necesidad de superar la crisis y le dan papel a la escuela para que ello sea posible; así se aprecia en las respuestas de IC1, IC4; IC5, IC7, IC9 e IC10); además IC5 e IC7 añaden que la crisis se deja sentir más en el Táchira por ser de fronteras:

“Claro que hay crisis, pero se está luchando para que el país mejore, eso es lo que creo que debe hacer la escuela” **(IC1)**

“No se puede tapar el sol con un dedo, la crisis que nos agobia es en todos los niveles, pero hay que mejorar toda la situación política, económica y social, porque de lo contrario, no se saldrá adelante y la escuela tiene un gran papel en ello” **(IC4)**

“La crisis es total, en todos los sectores de la vida del país, más aun en el estado Táchira, que tiene una frontera activa con Colombia y estábamos acostumbrados a compartir, por ello es necesario agotar todo lo que sea posible para que la crisis pase y no sigamos padeciendo lo que de hoy día, por eso la escuela debe ocuparse también de eso” **(IC5)**

“Eso es grave en todos los niveles, tenemos una crisis que se deja sentir más en el Táchira, porque antes no sentíamos tanto, pues podíamos intercambiar con Colombia, pero ahora es una tragedia pasar y todo se ve más difícil, por ello, hay que buscar solucionarla y volver a vivir como antes,” (IC7)

“Desde el punto de vista de crisis hay que mejorarla desde dos perspectivas una global y otra nacional, en la primera se muestra un desajuste económico en algunos estados que han obligado a ciertos grupos de países desarrollados a tomar decisiones y previsiones sin mostrar un desajuste en lo social y político; en la segunda, la crisis afecta todos los ámbitos, políticos, económicos y social mostrando carencias y atraso en cuanto a los niveles de desarrollo, la escuela no escapa de ello y hay que desde ahí poner su grano de arena” (IC9).

“Yo creo que hay que adaptarse y hacer cosas para que mejore el país, pues no nos podemos quedar con brazos cruzados en la escuela” (IC10)

Claro que hay crisis, pero se está luchando para que el país mejore, eso es lo que creo que debe hacer la escuela pero hay que mejorar toda la situación política, económica y social, porque de lo contrario, no se saldrá adelante y la escuela tiene un gran papel en ello, al contribuir con una formación ciudadana de fuerte acento democrático y garante de la paz, la concordia y la solidaridad.

Ello es necesario agotar todo lo que sea posible para que la crisis pase y no sigamos padeciendo lo que de hoy día, por eso la escuela debe ocuparse también de eso tenemos una crisis, pero ahora es una tragedia pasar y todo se ve más difícil, por ello, hay que buscar solucionarla y volver a vivir como antes,

Desde el punto de vista de crisis hay que mejorarla desde dos perspectivas una global y otra nacional, en la primera se muestra un desajuste económico la crisis afecta todos los ámbitos, políticos, económicos y social mostrando carencias y atraso en cuanto a los niveles de desarrollo, la escuela no escapa de ello y hay que desde ahí poner su grano de arena hacer cosas para que mejore el país, pues no nos podemos quedar con brazos cruzados en la escuela

A partir de los aspectos señalados por los informantes, es posible observar a través de las respuestas de los docentes, opinan que se vive un momento de crisis social,

política y económica que influye ciertamente en la labor pedagógica de la escuela. El hecho de apreciar una época marcada por las nuevas controversias implica otras formas de existencia, como también relaciones de la vida humana que coloca entre dicho el ser y el hacer de una realidad reducible y ordenada; sin embargo, algunos de ellos señalan que es necesaria su superación y casi todos le asignan papel de relevancia a la escuela.

De lo expuesto, se puede dilucidar que la sub categoría: la época, la crisis y la escuela se relaciona con la temática de estudio. Por la lectura de un período que asoma algo completamente diferente, otras maneras de pensar, hacer y sentir. Al respecto, Ugas (1997), señaló: “Los acontecimientos discontinuos de la racionalidad epocal (por ejemplo la crisis de la modernidad) permiten una/otra concepción del mundo, la vida, la ética, el trabajo, etc. y nos coloca como actores de las discontinuidades que emergen” (p. 54).

Este contexto, a juicio de la investigadora, facilita entender la necesidad que la investigación debe estar relacionada con las condiciones de la época, las concepciones de los actores del objeto de estudio, pues son afectados en sus posturas personales en la forma de concebir la realidad, el mundo y la vida.

Por tanto, a la luz de planteamientos teóricos explícitos en este estudio, se tiene que IC2 apreció que la crisis de valores, económica y política repercute en la escuela, los procesos educativos y en los docentes; igualmente, el IC6 señaló las implicaciones de la crisis social y económica en el contexto pedagógico. Eso se corresponde con lo señalado por Santiago (2008), cuando afirmó: “Las circunstancias del mundo contemporáneo han develado las dificultades que confrontan los fundamentos paradigmáticos de la Modernidad, transferidos a la educación” (p. 1).

Esto resalta la necesidad de pensar en el funcionamiento de la institución educativa para este tiempo, la cual tiene otras circunstancias sociales, políticas y culturales distintas en las que surgió la escuela moderna. Al respecto, Tiramonti (2005) explica: “...que el conjunto de las instituciones que caracterizaron a la sociedad industrial está atravesando profundas modificaciones y que esto, a su vez, da cuenta de una sociedad que está reconfigurando sus dispositivos de control y reproducción social” (p. 895).

Es por ello, que la escuela como una de las instituciones responsables de dar respuestas a las demandas de posibilidades para el saber y la formación exige lecturas de la realidad más amplias y flexibles que al mismo tiempo precisan mirar de forma particularizada, su cotidianidad.

En este contexto, es propio inferir que la época, la crisis y la escuela, representa una síntesis de naturaleza efímera entre tiempo, cambio y espacio incidente en la relación escuela y contexto, en la que se asoma el agotamiento de una institución con pocas posibilidades de justificar su encomienda pero con disposición para redimensionarse.

Se trata de la escasa relación de la institución escolar con los cambios de la época y la forma como ellos afectan a su labor; por ejemplo, al preservar la transmisión de contenidos programáticos presta poca atención para asumir como temas de estudio a los problemas de la comunidad.

Sub categoría 1.2. La escuela ante la crisis

La siguiente sub categoría reflejó las dificultades por la que atraviesa la institución encargada de la educación primaria. Traza las coordenadas de una escuela solitaria, sin significado en la familia; que opera con sentimiento desalentador pero convencida de su función formadora y transformadora. En lo referido, a la pregunta ¿Piensa Usted que eso afecta a su escuela? ¿En qué forma? Hubo algunos IC, como es el caso de IC1, IC2, e IC7 que consideran que la escuela está funcionando muy bien, esto se observa en las siguientes respuestas:

“Nuestra escuela, está en buenas condiciones desde el punto de vista pedagógico, docentes y directivos trabajamos para que así sea, tenemos un personal capacitado y hacemos esfuerzos por mejorar cada día” (IC1).

“La escuela imparte una buena educación, los directivos estamos realizando un trabajo para que no se desmejore la calidad de la educación que se da a los niños, tenemos todas las condiciones para hacerlo, como es la edificación, los programas, los materiales y recursos y el personal docente” (IC2)

“Considero que la institución funciona de manera óptima. Un porcentaje más o menos alto de sus docentes tienen conciencia de la alta responsabilidad que tenemos en estos momentos difíciles y de coyuntura

que vive nuestro país por lo que están claro en lo importante de nuestro aporte en el desarrollo de nuestra nación” **(IC7)**

Cuando se opina que la escuela está en buenas condiciones desde el punto de vista pedagógico, docentes y directivos, es necesario destacar que existe coherencia entre la escuela y su comunidad. Se trata del trabajo integrado donde los docentes demuestran esfuerzo, voluntad y empeño, como también su formación para responder a las necesidades escolares en forma acertada.

La escuela, en consecuencia, promueve el mejoramiento de la calidad de la educación, en especial, la edificación, los programas, los materiales y recursos y el personal docente. En lo referido a los docentes, ellos tienen conciencia de la alta responsabilidad que tienen en estos momentos difíciles y de coyuntura que vive nuestro país por lo que están claro en lo importante de nuestro aporte en el desarrollo de nuestra nación

Sin embargo, algunos como IC3, IC4, IC5 e IC10 aprecian que a pesar de existir condiciones favorables en cuanto a ubicación, ambiente y personal, hay falta de motivación, pocos recursos y materiales, espacio físico, que crean crisis laboral y emocional, como lo señaló (IC10). Estos IC respondieron así:

“En la escuela hay crisis y eso hay que superarlo, pero aunque tenemos una edificación situada en un parque, se les da alimentación a los niños, hay muchas carencias que impiden que la calidad de la educación sea buena, a veces no llegan los alimentos o llegan escasos, los materiales y recursos pedagógicos son insuficientes, el personal no asiste por causa de lo económico, o por enfermedad, todo ello se deja sentir con sus consecuencias en la educación que se ofrece, porque no es fácil lograr suplentes que sean capacitados” **(IC3)**

“La escuela cuenta con condiciones para dar buena educación, sin embargo, no hay la disposición hacia el trabajo y la cooperación” **(IC4)**

“Nuestra escuela es fuente de inspiración para la enseñanza y el aprendizaje, ya que se encuentra rodeada de árboles y un clima agradable, pero sin duda no escapa a la realidad que se vive en el país lo cual repercute en la falta de motivación y apatía para mejorar el trabajo diario” **(IC5)**

“La escuela está ubicada en un lugar viable para el personal y los

escolares en su mayoría, presta servicios básicos humanos y materiales, sin embargo es una institución centrada en el cumplimiento de tareas más que en el ejercicio pedagógico eficiente, hay pocas iniciativas en salir de la zona educativa de confort laboral así como a demostrar amor por el desempeño de la profesión docente. Ahora bien, es claramente aceptable que siendo participes de la vida social, la escuela se vea afectada constantemente por la falta de recursos económicos, espacio físico, instrumentos deportivos, culturales y pedagógicos, lo que conlleva a una complicada crisis laboral y emocional que convierte a la escuela actualmente en lugar medianamente confortable” (IC10)

Desde los planteamientos formulados por los docentes también es innegable reconocer que en la escuela hay crisis y hay que superarla, pues aunque tenemos una edificación situada en un parque, se les da alimentación a los niños, hay muchas carencias que impiden que la calidad de la educación sea buena, a veces no llegan los alimentos o llegan escasos, los materiales y recursos pedagógicos son insuficientes, el personal no asiste por causa de lo económico, o por enfermedad, todo ello se deja sentir con sus consecuencias en la educación que se ofrece, porque no es fácil lograr suplentes que sean capacitados.

La escuela cuenta con condiciones para dar buena educación, sin embargo, contradictoriamente, los informantes manifiestan la escasa disposición hacia el trabajo y la cooperación. También a pesar de estar ubicada en excelentes condiciones geográficas, también evidencia la realidad que se vive en el país y eso se revela en la falta de motivación y apatía para mejorar el trabajo diario.

Igualmente, la escuela es centrada en el cumplimiento de tareas más que en el ejercicio pedagógico eficiente, pues es manifiesto el confort laboral, pero para que todo quede igual. Aunque no se puede destacar que eso ocurre al estar afectada constantemente por la falta de recursos económicos, lo que conlleva a una complicada crisis laboral y emocional que convierte a la escuela en situación de crisis.

También, se aprecia que algunos dan importancia a la familia, IC8 considera que los problemas de tipo social deben ser resueltos en el hogar; IC6 señala que la familia debe ser más responsable ante la crisis y asumir un papel de formador, lo cual también lo señala IC9. En estas respuestas se aprecia lo expuesto:

“Es importante que la familia asuma el papel que le corresponde ante esta grave crisis que se vive, pero no está cumpliendo con su deber” **(IC6)**

“Esta escuela se ha dado a la tarea en los últimos años de tratar de abordar problemas sociales que en la mayoría de los casos deberían ser resueltos desde el hogar y esta ha sido una de las razones por las que se ha desvirtuado la escuela de su esencia formadora y transformadora” **(IC8)**

“Es necesario que ante la crisis, la familia ayude a formar a sus hijos y no dejarle todo a la escuela, porque ahora se cuenta poco con eso, pues no vienen a la escuela y son muy indiferentes los padres” **(IC9)**

Desde los planteamientos formulados, la escuela tiene en la familia a un soporte de fundamental importancia en el desarrollo de su labor pedagógica, como ha sido tradicional. Pero en la actualidad, la familia también está afectada por la grave crisis que vive el país.

En las reformas curriculares, es común apreciar que la integración escuela-familia es y debe ser un logro altamente significativo para la labor que desempeña la escuela. Se trata de una tarea que en los últimos años ha redimensionado la labor escolar hacia el tratamiento de problemas, en especial, los del hogar, necesariamente eso ha desvirtuado la escuela de su esencia formadora y transformadora, debido a su escasa y limitada capacidad para resolverlos por no contar con el personal especialista. Sin embargo, ante la crisis, la escuela es punto de apoyo esencial para ayudar a la familia en la formación de sus hijos como su labor básica.

Los aspectos revelados por los docentes que han servido a la investigadora para estructurar esta subcategoría, facilitan entender que desde su perspectiva la realidad de la escuela se revela como huérfana de postulados, a fin de hacer frente a las recurrentes circunstancias que le acontecen; entre ellas están la carente comprensión del rol de la escuela actual, el abordaje de problemas sociales sin respuestas cercanas con oportunidad de resolver, al igual que el cumplimiento de tareas desnaturalizadoras de lo educativo, entre otras.

Aquí, se devela la exigencia de una entidad comprometida a reconocer su génesis para de esa forma empujar de manera permanente un saber reflexivo y dialógico en

función de atender sus responsabilidades desde su ser y hacer propio.

De acuerdo con IC5 las condiciones ambientales e infraestructura de la escuela “son fuente de inspiración para la enseñanza y el aprendizaje... pero sin duda no escapa a la realidad que se vive en el país lo cual repercute en la falta de motivación y apatía para mejorar el trabajo diario.”

También, el IC7 expuso que los: “...docentes tienen conciencia de la alta responsabilidad... en estos momentos difíciles y de coyuntura que vive nuestro país por lo que están claro en lo importante de nuestro aporte en el desarrollo de nuestra nación.” En consideración a los aspectos señalados, es importante examinar lo expuesto por Arellano y Bello (1997):

Hay indicios de que estamos ante una reforma profunda de la enseñanza, lo que no tenemos claro son sus tendencias y juegos. Lo que sí parece poner al descubierto toda la tradición pedagógica es la presencia insustituible... del maestro, como ser autónomo, como intelectual y cuyas capacidades no parecen generarse en los laboratorios y en los modelos de intervención y control social. (p. 40).

Desde las revelaciones anteriores entender la escuela desde su esencia considerando sus carencias, limitaciones, ventajas y demerencias presentes en la coyuntura de cambios propios de la época corresponde con los planteamientos que encaminaron las inquietudes de la investigadora. Aquí se evidencia el apremio de una escuela para pensar la diferencia, el desarrollo humano y el pensamiento argumentado con el fin de aventajar a lo que Giroux (1990), acentúa como escolarización reproductora y relaciones sociales dominantes.

Es decir, trascender la escuela a la que Althusser (1984), refiere como aparato ideológico del estado, en la que Giroux (1990), advierte que se pone en duda la labor de los docentes; sin vacilación la construcción de una organización social de nuevo orden amplia en sus horizontes que redimensiona sus relaciones y reconstruye sus funciones. En consecuencia, una institución con énfasis en lo humano desarrolladora de lo individual y lo colectivo.

Sub categoría 1.3. La escuela ante la situación del país

En lo que respecta a la sub categoría la escuela ante la situación del país, contenido en la pregunta ¿Qué piensa usted que es la labor de la escuela ante la situación actual del país?, en ello, se precisan los mecanismos de valoración, certificación y regulación por parte del estado a la institución educativa. Implica a los docentes, las aulas de clase y los desafíos de una sociedad cambiante.

En las respuestas de los informantes como es el caso de IC1, IC6 e IC8 aprecian que la situación no impide el trabajo de la escuela, sus respuestas fueron éstas:

“Muchas veces hay exageraciones, pero la escuela, pase lo que pase debe seguir funcionando y atender a los estudiantes” **(IC1)**

“Pienso que la escuela tiene que adaptarse a lo que sucede en su entorno y tratar de ser siempre mejor, porque no podemos solo quejarnos de lo que nos pasa” **(IC6)**

“La escuela cumple con su misión de enseñar y le corresponde hacerlo. Claro que hay influencia, pero la situación no nos afecta mucho porque trabajamos igual” **(IC8)**

O como lo señala IC6 cuando considera que hay que adaptarse y tratar de ser siempre mejor:

“Pienso que la escuela tiene que adaptarse a lo que sucede en su entorno y tratar de ser siempre mejor, porque no podemos solo quejarnos de lo que nos pasa” **IC6)**

Con base a lo expuesto, la escuela cumple su labor de desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en forma activa y protagónica y es evidente el afán por logros significativos en la formación de los niños y las niñas. Lamentablemente se ocupa de transmitir los contenidos programáticos, desarrollo actividades culturales, pero evidencia poca iniciativa transformadora de la realidad donde está ubicada.

Por tanto, hay preocupación porque la escuela siga cumpliendo con su tarea pedagógica, pero igualmente debe adaptarse a lo que sucede en su entorno y tratar de ser siempre de mejorar el cumplimiento de su deber formativo en forma integral. Si se adaptara a las circunstancias estar dando un excelente paso hacia otra visión

pedagógica de su tarea formativa.

Otros informantes como IC2 e IC4 aprecian que existe una situación de conflictos, que afecta a la escuela:

“La situación actual del país es de conflictos; pienso que la escuela debe tratar de estar alejada de ello, aun cuando a veces es imposible mantenerse ajena, porque siempre nos afecta” **(IC2)**

“La situación país es grave, de conflictos y mientras no se solucione desde lo político y económico, la escuela no va a poder funcionar bien” **(IC4)**

Desde esta perspectiva, la escuela debe estar en sintonía con la realidad del país. Aunque haya crisis, debe potenciar una acción formativa para entender esa realidad y ejecutar acciones factibles de originar cambios significativos, tanto en la comunidad, como en ella misma.

No debe evadir los conflictos, sino también gestionar aportes para propiciar los cambios. No debe estar alejada e indiferente a los acontecimientos que dificultan su desempeño con eficiencia y calidad formativa, a pesar de la gravedad de los conflictos y responder con iniciativas transformadoras.

También que se ve perturbada por la crisis del país, lo que causa en ocasiones suspensión de actividades y desmejoramiento del trabajo escolar (IC3, IC5, IC7, IC9, IC10). En las respuestas siguientes se aprecia esto:

“Lo que pasa en el país repercute en la escuela, porque hay días que no hay transporte y los docentes ni los niños podemos asistir, otros días hay suspensión de actividades y eso hace que no haya clases. Todo eso es un problema” **(IC3)**

“La situación por la que atravesamos, que como ya le dije, es en todas las áreas, la labor de la escuela se ve afectada y así es muy difícil cumplir con lo que corresponde, como es educar” **(IC5)**

“Como le comenté, la escuela está afectada, los niños no se alimentan bien, no hay seguridad y lo que es peor no se vislumbra la solución inmediata” **(IC7)**

“La situación actual hace que la escuela se deje influenciar por el mundo

político, lo cual afecta a la educación de los niños, porque no se trabaja igual cuando hay crisis que cuando no la hay” (IC9)

“La escuela tiene una labor muy importante como es la de formar, pero no existen condiciones favorables para ello, pues lo económico, sobre todo afecta la labor que cumplimos todos en la escuela” (IC10)

En las afirmaciones descritas, es indiscutible que la crisis del país también se evidencia en la escuela. En la opinión de los docentes, un ejemplo es el transporte colectivo y eso afecta a la asistencia a clase, tanto de educadores, estudiantes y personal administrativo y obrero.

Igualmente, ningún aspecto de la vida institucional escapa a la crisis, pero lo destacable es el mantenimiento de la asistencia a clase, pues eso afecta el cumplimiento de la tarea pedagógica a cumplir en el aula de clase. Un aspecto resaltado es el cumplimiento de la alimentación de los niños y las niñas, además de la inseguridad que merodea a la escuela.

Como puede apreciarse en esta subcategoría, en la perspectiva de la mayoría de los informantes consultados, existe la convicción que la escuela se ve afectada por la situación del país, aun cuando hay algunos que no consideran esto como influyente para afectar el trabajo escolar.

En opinión de la investigadora, la escuela es una institución social, que recibe la influencia de lo que sucede en el plano político, económico, social y cultural, tanto es así que algunos de los IC señalan que hay suspensión de clases, inasistencias y perturbaciones por lo que sucede en el país.

Es por ello, que Suárez (2000), admite que: “las condiciones sociopolíticas y culturales tienen influencia en la formación de un ciudadano crítico y transformador de la realidad” (p. 47), que de acuerdo con lo que piensa la investigadora, al respecto, es uno de los requerimientos planteados actualmente por la sociedad.; es decir, el país necesita de ciudadanos con mentalidad analítica, crítica y constructiva, desde donde deriven aportes significativos para transformar la realidad actual en una mejor y deseada.

En consecuencia, de las respuestas de los informantes clave, surge como categoría teórica: **La escuela y la sociedad ante lo político, económico, social y cultural.**

En ella, los informantes clave dibujan el escenario complejo de la época y la escuela; se asoma, un contexto que se encuentra “en crisis de muchos tipos” con consecuencias reveladoras en la escuela, sus propósitos educativos y sus relaciones. Esto enfatiza, la necesidad de repensar y argumentar de forma crítica la existencia de la escuela con el fin de romper la cultura homogénea y el pensamiento reducido en el que hasta ahora se ha soportado la tarea escolar. De tal manera que la escuela tendrá que estar dispuesta para afrontar la incertidumbre. Comprender sus desaciertos en la forma parcial como ha conducido lo educativo; propiciar el pensamiento pertinente para sentir y vivir el mundo complejo.

Categoría 2 La complejidad de la época y la escuela

En esta categoría se visualiza a la escuela como la institución creada por la sociedad para la realización de la actividad socializadora de los conocimientos y prácticas. Surge así una mirada renovadora para incorporar nuevas formas de organización para poder trascender lo disciplinar con el fin de bridar procesos de diferenciación e integración en la interpretación de la realidad, en consecuencia ir más allá de lo supuesto.

Esta categoría se desglosa en sub categorías, de manera de poder desintegrarla en aspectos más específicos, pero a la vez, abarcadores de acuerdo con las respuestas ofrecidas por los informantes clave que fueron consultados.

Cuadro 5 La complejidad de la época y la escuela

Categoría	Sub categorías
La complejidad de la época y la escuela.	Complejidad, escuela y valores. Complejidad, escuela y comunidad. Complejidad, escuela y realidad del país.

Sub categoría 2.1. Complejidad, escuela y valores

En lo referido a la sub categoría complejidad, escuela y valores, se conciben la escuela inmersa en la complejidad, lo cual está también bajo la influencia de los valores en cada momento practicados por la sociedad. La pregunta formulada fue: *Ante la complejidad del mundo actual ¿Cuáles valores piensa usted que se deben fomentar desde la escuela?*

En las respuestas se aprecia que todos los IC consideran que desde la escuela se deben fomentar valores, algunos como IC1, IC2, IC7 e IC9, resaltaron a la convivencia como valor que debe fomentarse en la escuela. Sus repuestas son las siguientes:

“En la escuela se deben fomentar los valores para poder ofrecer una educación basada en valores, por eso nosotros en la escuela hacemos las normas de convivencia” **(IC1)**

“Enseñar valores no es fácil, pero creo que los más importantes son los que ayuden a la convivencia, como el respeto, la solidaridad, la tolerancia y todos aquellos que nos ayuden a vivir en paz y en armonía” **(IC2)**

“Venezuela, es un país en el cual se han perdido los valores, y eso sucede en la escuela, los niños deben aprender a estar juntos, convivir, a compartir, ayudarse, a ser verdaderos compañeros, porque eso se empieza en el hogar y en la escuela” **(IC7)**

“En la escuela se deben fomentar todo tipo de valores, como los de convivencia, que enseña a los estudiantes a ser mejores compañeros, a respetar y respetarse, a ser tolerantes, responsables, solidarios, entre otros valores importantes” **(IC9)**

En la opinión de los docentes involucrados en el estudio, ante la crisis la escuela debe contribuir con el fomento de una labor pedagógica centrada en los valores. Se trata de una formación más allá de explicar contenidos programáticos, hacia la preparación de los estudiantes en normas para la convivencia democrática.

En forma cotidiana, la escuela debe dar respuesta a una formación diferente que contribuya a formar comportamientos para contrarrestar los efectos, por ejemplo, de la televisión. Mientras este medio ofrece delincuencia e ilegalidad, la escuela debe fomentar la armonía, la concordia, el respeto, la solidaridad, la tolerancia y también

aportar a la paz social.

Es evidente que los docentes cuestionen la pérdida de valores en el país, por tanto, la escuela debe contribuir en forma diaria al fomento del aprendizaje socializado, al aprendizaje en equipo, a la sana convivencia, ayudarse a ser verdaderos compañeros, entre otros aspectos. En la crisis apremia fomentar los valores y educar ciudadanos responsables y tolerantes para vivir democráticamente.

Otros informantes clave (IC4, IC7) hicieron mención de valores necesarios que se fomenten desde la escuela, como el respeto, la solidaridad, la tolerancia, la responsabilidad, entre otros. Sus respuestas reflejan lo anterior:

“En la escuela es necesario desarrollar valores, como el respeto, la tolerancia y la amistad” **(IC4)**

“En la escuela se deben fomentar todo tipo de valores, como los de convivencia, que enseña a los estudiantes a ser mejores compañeros, a respetar y respetarse, a ser tolerantes, responsables, solidarios, entre otros valores importantes” **(IC67)**

De acuerdo a lo afirmado por los docentes, se reitera que la escuela potencie la posibilidad del desarrollo de los valores que tanto necesitan los niños y las niñas en el contexto de la crisis que vive el país. Para aportar iniciativas al respecto, la escuela debe dimensionar su tarea pedagógica hacia el desarrollo de los valores.

No se trata solamente de la asistencia a clase, de participar en el aula de clase, de realizar las tareas encomendadas, sino también fomentar valores, donde debe destacar la enseñanza a ser mejores compañeros, a respetar y respetarse, a ser tolerantes, responsables, solidarios, entre otros valores importantes, al igual que la honestidad, el compromiso y la responsabilidad.

Por su parte, IC3 habla del valor de la honestidad, lo expresa de la siguiente manera:

“El valor de la honestidad, porque mucho de los que nos pasa es porque se ha perdido ese valor y por eso hay corrupción” **(IC3)**

Algunos IC, como IC4, IC8 e IC10, entienden que hay que desarrollar desde la

escuela todos los valores, lo expresaron así:

“En la escuela es necesario desarrollar todos los valores, como el respeto, la tolerancia y la amistad” (IC4)

“En la escuela nos preocupamos por los valores, cuando un niño demuestra conductas no operativas, hablamos con sus padres para que ellos desde el hogar también pongan atención a esto de los valores” (IC8)

“En toda institución escolar se deben realizar acciones para fomentar todos los valores en los estudiantes, el mundo actual en su complejidad hace que esto sea de mayor relevancia, porque no se podrá alcanzar la paz y la unión, si desde la escuela los niños no han desarrollado valores” (IC10).

Según lo descrito, tradicionalmente los valores de la escuela obedecen a la iniciativa del docente en sus exigencias pedagógicas. Se trata de valores obtenidos por el desempeño eficaz. Allí la prioridad está el comportamiento, pero no en la conciencia de los estudiantes. Por tanto, la formación de valores ante la crisis debe fundarse en las iniciativas reveladoras de la conciencia crítica.

La información anterior, permite señalar que los informantes clave, le dan importancia a los valores como parte de la formación que debe realizar la escuela. Eso significa para la investigadora que es esencial en esta época de incertidumbre, donde no hay verdades definitivas, que exista tolerancia, como uno de los valores que llevan a comprender al otro, respetar sus ideas y pareceres, ser solidario, responsable y saber convivir.

En efecto, en el mundo de la complejidad, hay que buscar la armonía entre las personas, formar para poder afrontar todas las circunstancias que se presenten, tal como lo expresa Contreras (2012), cuando afirmó que la pedagogía debe buscar la formación del ser humano, como su tarea fundamental. Eso representa para la escuela contemporánea, orientar la formación pedagógica a formar en valores, tomando en cuenta entorno sociocultural donde transcurre su ciclo vital.

Por eso, cuando Díaz (2012), asevera que el docente en la escuela debe educar integralmente, comprendiendo que: “...si la persona tiene principios, valores y convicciones, así las tendrá el docente” (p. 1); y, en consecuencia, podrá sentir y

actuar los valores con sus estudiantes; más aún cuando las circunstancias inmersas en la complejidad, hacen que cada ciudadano tenga desde su interioridad, distintas situaciones y condiciones específicas, lo que hace que haya distintas percepciones en ellos, por cuanto cada uno desde su imaginario, ha construido sus propios valores, que por ello, no dejan de tener importancia.

Sub categoría 2.2. Complejidad, escuela y comunidad

En cuanto a esta sub categoría referida al tejido inseparable del acontecer diario, sus implicaciones en la escuela y el contexto más cercano; ante la pregunta: *En su opinión La complejidad que envuelve a la escuela y la comunidad ¿cómo considera usted que debe afrontarse desde su escuela?* Se pudo apreciar que algunos IC en sus respuestas reflejan apego a lo que señala el currículo de Educación Primaria, como puede observarse en las siguientes respuestas de IC1, IC3 e IC9:

“Para eso tenemos un currículo que hay que seguir, ahí está lo que se debe enseñar y cómo la escuela debe afrontar esa enseñanza” **(IC1)**

“En la escuela se aplica el currículo bolivariano, que es lo oficial, de ahí que los profesores nos tengamos que ceñir e ello y desarrollar los objetivos para cada grado” **IC3)**

“La escuela debe enseñar para ello está el currículo que fue diseñado por expertos” **(IC9).**

Según el punto de vista de los docentes la labor escolar obedece a lo planteado en el currículo. Allí está lo que se debe hacer, tanto, en el aula de clase, como en el ámbito escolar. Sin embargo, no se debe descartar el denominado currículo oculto donde hay otras formas de educar que tiene mucha relación con la experiencia de los docentes, en el tratamiento de su práctica pedagógica, como en el desempeño escolar y en la comunidad.

Sin embargo, otros IC, como IC2, IC4, IC5, IC6, IC10, dieron diferentes explicaciones, que resaltan la labor formadora de la escuela, en la cual, IC2, e IC4 incluyen a la comunidad, estas respuestas se asientan a continuación:

“Pienso que la escuela y la comunidad no están alejadas de lo que sucede a su alrededor, por eso nos toca reforzar lo positivo y superar las debilidades, todo ello en una educación que forme y no deforme” **(IC2)**

“La escuela debe ser un centro de enseñanza y de aprendizaje para todos, también para la comunidad, así podemos trabajar en un mundo complejo” **(IC4)**

“La complejidad siempre está presente, nada es simple, por ello hay en la escuela que formar para que los niños sepan, más tarde cómo actuar” **(IC5)**

“Es indudable que la escuela es receptora del acontecer mundial, nacional y regional. Debemos enseñar a los niños desde muy temprano a poder analizar las situaciones que deben confrontarse a diario” **(IC6)**

“La complejidad no es específica de un lugar, por eso la escuela siente lo que sucede a su alrededor y que los medios de comunicación también reflejan. Ante ello la educación y la escuela tienen un papel de primer orden, porque los niños deben formarse con sentido crítico y autonomía de actuación” **(IC10)**

Para los docentes, tanto la escuela como la comunidad, no están ausente de la situación del país, aunque se debe plantear la superación de las debilidades que la institución ha logrado identificar en los diagnósticos realizados para elaborar el proyecto educativo institucional, siempre con el propósito de contribuir a dar a conocer las dificultades comunitarias y su transformación.

En esa labor, la escuela asume la complejidad del entorno y del país, como objeto de la enseñanza y del aprendizaje, aunque allí lo importante sería promover la participación activa y protagónica, tanto de la escuela con sus actores esenciales y los habitantes de la comunidad. Esta es una excelente oportunidad para que los niños y las niñas ejerciten actividades de reflexión de sus propias dificultades con sentido crítico y autonomía de actuación.

Finalmente, otros, como IC7 e IC8, se refirieron a la crisis actual del país, lo hicieron en los siguientes términos:

“Claro que también la complejidad nos envuelve, no solo a la familia, la escuela, sino al diario vivir. La escuela no puede hacer mucho mientras al lado de la complejidad exista la crisis que estamos sufriendo lo que hace

la situación más compleja y conflictiva, por eso hay que formar ante la complejidad” (IC7)

“La única manera es enseñar y adaptarse a los cambios, las personas debemos tener capacidad de adaptabilidad para poder afrontar la complejidad y la enorme crisis que sufrimos” (IC8)

En los aspectos descritos, se entiende que la escuela también distingue la complejidad que caracteriza a la comunidad y a la época. También entiende que sus capacidades son limitadas para poder desarrollar acciones que pueden ofrecer alternativas a corto plazo, en el mejoramiento de la calidad de vida de los ciudadanos. En sus posibilidades, tan solo se reconoce la posibilidad de potenciar acciones desde el aula de clase para afrontar dificultades en lo inmediato.

En las respuestas anteriores hay aspectos importantes, como es la convicción que hay en los docentes de la necesidad de formar, pues todos los expresaron, de distinta manera, pero lo señalan. En principio, ellos se guían por el currículo, lo hacen en atención a sus principios y fines, como son los que el MPPE (2007) contempla, destacándose en ellos, el propósito fundamental de la formación integral de los estudiantes; otros lo hicieron indicando la necesidad de la formación del estudiante ante un mundo complejo; finalmente, unos, cuando se refieren a la crisis actual, también, de alguna manera se refieren a la formación integral.

Por tales razones, la investigadora aprecia que se está en presencia de una escuela, que recibe influencia de todo el acontecer que está a su alrededor, tal y como lo señala Morín (2015), cuando explica: “Complejidad implica incertidumbre y desorden, pues no es una simple idea; también, sostiene que lo global es más que el contexto, es el conjunto que contiene partes diversas ligadas de manera retroactiva u organizacional” (p. 44).

De ahí que esa incertidumbre y desorden, se sienta también en la escuela y eso le da la característica de complejidad; aspecto que necesariamente influye en la concepción de los docentes en promover una formación educativa diferente y acorde con la realidad de la época: la formación integral de ciudadanos cultos, sanos y críticos.

Sub categoría 2.3. Complejidad, escuela y realidad del país

En esta sub categoría se halló en los docentes sus percepciones y creencias en torno cómo piensa cada IC que debe ser la misión de la escuela ante la realidad actual del país. En este caso las respuestas de los informantes, reflejan que algunos, como IC3, IC6 volvieron a hacer mención del currículo:

“La misión de la escuela está establecida en el currículo bolivariano, ya antes le comenté sobre eso, y la importancia de que todos los sigamos”
(IC3)

“La misión de educar, porque es una institución educativa, por eso hay que ser mejores siempre, eso lo dice el currículo” **(IC6)**

En la apreciación de IC1, IC2, IC7, se destaca nuevamente la misión formadora de la escuela;

“La misión es enseñar y formar, si solo eso se cumpliera, estaríamos satisfechos, pero lamentablemente hay factores que no dejan que el trabajo se realice, como son la insistencia de llevar la política a la escuela” **(IC1)**

“La escuela tiene demarcada su misión, como es la de la formación integral de los estudiantes, no hay que salirse de ese parámetro y cumplir con misiones distintas a la de enseñar y formar” **(IC2)**

“Como escuela, le corresponde formar, ya eso se lo comenté anteriormente; hay que formar para poder afrontar y cambiar” **(IC7)**

En palabras de los docentes involucrados en el estudio, la misión en la escuela es enseñar y formar. Por tanto, si esa es su tarea, es necesario desarrollar esa labor con pertinencia y coherencia formativa, hacia la formación integral de los estudiantes, no hay que salirse de ese parámetro y cumplir con misiones distintas a la de enseñar y formar.

Igualmente, en las respuestas de IC4, IC5 se incluye a la familia y a la comunidad, véanse sus expresiones:

“Como escuela, le corresponde formar, ya eso se lo comenté anteriormente; hay que formar para poder afrontar y cambiar” **(IC4)**

“La misión de la escuela es delicada, porque tiene en sus manos el futuro del país, como son los niños, cuando se trata de preescolar y de primaria y de los jóvenes y adolescentes cuando es de Media. Por eso hay que tratar de ser mejores cada día y en eso hay que incluir a la familia y a la comunidad” **(IC5)**

Para los docentes, la misión en la escuela es la formación una tarea altamente significativa. Por tanto, su preocupación básica es educar para, no solo facilitar conocimientos sino también para entender la realidad que se vive. De allí el calificativo de misión delicada pues se trata de formar niños y niñas como ciudadanos en un proceso educativo coherente con su edad y nivel biopsicosocial.

Por su parte, IC8 e IC9 hicieron referencia a la misión transformadora en la escuela, éstas fueron sus respuestas:

“La escuela tiene, desde el punto de vista educativo, a colaborar en la transformación del país, para que sea mejor y en donde todos tengamos cabida” **(IC8)**

“La escuela debe ser una institución educativa que ayude a la transformación y mejoramiento de las situaciones de crisis que estamos viviendo” **(IC9)**

El Informante clave 10, presenta la siguiente reflexión, en la cual considera como inmensa la misión en la escuela:

“La misión en la escuela es inmensa, porque al lado de lo pedagógico, está lo social, en lo cual participa la familia y la comunidad; también, tiene una misión de preservación del ambiente para cuidarlo, hay una misión de atención y cooperación; en fin una misión abarcadora de todo lo que tiene que ver con lo educativo, social, político, económico, moral, entre otros aspectos” **(IC10)**

Según la mirada de los docentes, la escuela no debe evitar el tratamiento de la situación del país, por el contrario, debe ser una labor integral donde se faciliten conocimientos, se aprenda a obtenerlos y en una formación que desarrolle los valores ciudadanos. Igualmente, poner a disposición de sus estudiantes y de la comunidad, posibilidades para aportar contribuciones de cambio y transformación.

Su misión escolar es tanto en lo pedagógico, como en lo social, al igual que conservar las condiciones ecológicas y ambientales con esmero y dedicación. El

resultado es mejorar las condiciones del lugar, de la comunidad y de la escuela misma, en equilibrio con su territorio.

Los planteamientos de los informantes, destacan sus pensamientos sobre cuál debe ser la misión en la escuela ante la realidad actual del país, se aprecia que todos están interesados en dar atención a la escuela, en su actuación dentro del mundo complejo, aun cuando en eso cada uno aprecie de manera distinta la complejidad, de ahí la importancia de dejar las posturas positivistas.

Eso significa atender a los planteamientos teóricos formulados en la propuesta educativa y expresada en el currículo. Eso supone enseñar de acuerdo con lo establecido en el currículo y en los programas escolares, pues en ellos está implícito la aspiración de una formación integral de los estudiantes de la educación primaria.

Por tanto, la acción pedagógica debe ser estimuladora de los cambios y las transformaciones que requiere el país, en cuanto la familia y la sociedad, como en la conservación de las condiciones óptimas del ambiente; es decir, desde la acción pedagógica en la escuela, mejorar las condiciones de vida de la colectividad.

Al respecto, Santiago (2001), se ha referido a los que adoptan esta posición: “Quienes destacan los beneficios de los cambios lo hacen bajo una perspectiva utilitaria y pragmática, signada por la relevancia del bienestar económico y la importancia de la ciencia y la técnica” (p. 1).

Por ello, es importante construir saberes sobre la escuela actual de características compleja; es decir, se requieren de otras visiones sobre la escuela que sean más acordes y tengan correspondencia con la realidad del momento histórico, como de las necesidades de la sociedad. En este sentido, surge la siguiente categoría: **Nociones de una Escuela Compleja.**

En esta categoría las representaciones de los docentes dan cuenta de la naturaleza de una escuela compleja que ya desde hace algún tiempo requiere ser entendida por las características de una institución que parece no tener soluciones ante las contradicciones, la crisis del conocimiento y la aparente crisis social, es decir, una escuela para ser entendida desde una cognición emergente.

La dificultad se manifiesta también en la importancia de los valores como parte de la formación y la tarea compartida con la familia y la comunidad. Entonces, en palabras del informante clave IC9 “La escuela debe ser una institución educativa que ayude a la transformación y mejoramiento de las situaciones de crisis que estamos viviendo”

Categoría 3 La educación y la tarea formativa en la escuela

La educación se dirige hacia la formación integral del estudiante, para ello cuenta con las diferentes instituciones educativas, que funciona tanto en el sector público, como en el privado; así como en distintas zonas, como son las urbanas, rurales e indígenas. En esta categoría los docentes se refieren en cuanto a la educación y la tarea formativa en la escuela.

Cuadro 6 La educación y la tarea formativa en la escuela

Categoría	Sub categorías
La educación y la tarea formativa en la escuela.	Educación y calidad formativa. La educación y la tarea en la escuela. El cuestionamiento a la calidad educativa.

Sub categoría 3.1. Educación y calidad formativa

En esta sub categoría, se buscó la opinión de los docentes que conforman los informantes clave de la investigación, sobre sus apreciaciones en cuanto a la educación y calidad educativa; la pregunta fue: ¿Qué piensa Usted de la educación que se promueve en esta escuela?

Las respuestas ponen de manifiesto que algunos IC catalogan como buena la educación que se promueve en su escuela, como es el caso de IC1, IC3, IC5, IC8, de ellos IC5 lo atribuye al personal docente y especialista; IC7 lo cree así porque se fomenta una educación basada en valores y la ética; por su parte IC8 dice que es buena porque se promueve una educación libre, participativa, flexible; esto se aprecia en las respuestas siguientes:

“Claro está que la educación no es la más acorde, como consecuencia de los lineamientos no adecuados, proselitismo y apatía generalizada. Pero en términos generales no es mala” **(IC1)**

“Pienso que la educación que promueve la escuela es buena” **(IC3)**

“A pesar de la situación. La educación es buena ya que se cuenta con personal docente y especialista capacitados **(IC5)**

“Se fomenta una educación basada en los valores, la ética. Buscamos el fomento del amor, el respeto, la solidaridad y la excelencia entre nuestros niños y niñas; en general damos una buena educación” **(IC7)**

“En esta escuela la educación es buena porque se promueve una educación libre, participativa, flexible, en la que se involucra (en la medida de lo posible) a las diferentes personas que conviven a diario con los estudiantes **(IC8)**

Los docentes hacen saber su preocupación por la influencia proselitista sobre la educación, aunque destaca su calidad formativa, pues cuenta con educadores de buen nivel académico, quienes se preocupan por educar en valores, además de promover un acto educante participativo.

Al lado de los que señalan que en su escuela se promueve una buena educación, están los que hacen diversos cuestionamientos, como IC2, quien señala haberse caído en la rutina o la pasividad; también, algunos expresan que la educación es tradicional (IC6. IC10); o alejada de los avances y nuevas teorías (IC4); también se cuestiona a la dirección del plantel (IC9), esto puede observarse en las siguientes respuestas:

“Se hace el mayor esfuerzo, pero la calidad no es buena. Creo que se ha caído en la rutina, la pasividad, el cumplir un horario, mantener los niños tranquilos. Creo que nos sentimos limitados, con poco apoyo para hacer cosas mejores, o simplemente preocupados por resolver nuestros propios problemas lo cual nos mantiene distraídos, desconcentrados y hasta desmotivados” **(IC1)**

“Totalmente alejada de los avances y nuevas teorías, que se desarrollan globalmente” **(IC4)**

“Es una educación tradicionalista, se enseña no a aprender si no a memorizar; con clases tediosas, niños repitiendo lo que el docente enseña, copiando en sus cuadernos lo escrito en el pizarrón para poder luego repetirlo de memoria” (IC6)

“La educación de calidad en las escuelas depende única y exclusivamente de la conciencia laboral de cada docente, ya que en lo que se refiere a la dirección de la institución todo se rige bajo un lineamiento ideológico” (IC9)

“Es acelerada, tradicional y en muchas oportunidades alejada de su realidad acelerada porque son muchas los contenidos exigidos a desarrollar y fuera de su realidad porque muchas veces no se relacionan en nada con el diagnóstico o necesidades del escolar; generalmente responde a una línea momentánea del MPPPE y no se ha desarrollado cuando ya están cambiándola” (IC10)

Los docentes exteriorizan que hay preocupación por la actividad formativa cuando advierten que ha mermado su calidad debido a la rutina, la pasividad, el cumplimiento del horario y el mantenimiento de la disciplina, sobre la propuesta de una formación integral. Igualmente, aprecian la diferencia con las condiciones de la época, pues hay un fuerte apego a la práctica de acento tradicional. Por tanto, lo novedoso responde a la inquietud del docente que por iniciativa propia de la conciencia laboral de cada docente.

Desde su perspectiva, los docentes involucrados en el estudio, piensan en forma diferente sobre la educación, aunque reconocen su importancia al igual que su calificación de buena, en cuanto la formación en valores y en lo referido al incentivo de la participación. Asimismo, también critican su rutina, el afecto a lo tradicional y el alejamiento de los avances pedagógicos y didácticos.

Por tanto, resaltan que la labor formativa de los estudiantes tiene mucho que ver con la vocación del docente, como de la importancia signada a los resultados del diagnóstico a la realidad comunitaria.

Entonces, si se fija la atención en las perspectivas de los docentes que actuaron como informantes clave, se pone de manifiesto que la mayoría observa problemas en cuanto a la educación y a la calidad educativa, pues aprecian que la escuela conserva rasgos de la educación tradicional o porque es rutinaria, también porque influye la

política partidista; aun cuando otros la consideran de buena calidad.

En consideración para la investigadora, hay que hacer esfuerzos para que en las escuelas se dialoguen los enfoques educativos, para hacer posible la participación y construcción de aprendizajes significativos, necesarios para la vida.

Sobre la educación y la calidad educativa, es conveniente volver a referirse a Santiago (2008), quien expone cómo la educación actual: "...se aferra a preservar sus fundamentos tradicionales de transmitir nociones y contenidos estructurados" (p. 1), posición con la cual coincidieron en sus expresiones algunos de los informantes.

Sub categoría 3.2. La educación y la tarea en la escuela.

En relación de la pregunta: ¿Cómo se podría mejorar esa labor educativa desde la actividad diaria de esta escuela? La intención fue recoger opiniones de los informantes sobre este aspecto, en este caso, algunos como IC1, IC2, IC3, IC6 hicieron referencia al personal docente, respondieron de esta manera:

"Mediante el franco compromiso del docente en su acto educativo y sentido de pertenencia de cada uno de sus elementos para poder concretar los objetivos comunes planteados." (IC1)

"Ummmm. Para mejorar la labor educativa deben pasar muchas cosas, es un problema que se presenta desde las políticas educativas, la formación de los docentes, el nivel de exigencia a los niños, el interés de las familias para que los niños sean bien educados y no solo pasen de año escolar. Creo que podría empezarse por actualizar la formación de los docentes, ajustar su práctica a lo que se propone en el currículo. Creo que fuimos formados de una forma y se nos pide actuar de otra sin ninguna preparación (IC2)

"Se podría mejorar la labor educativa desde la actividad diaria a través de la constante formación y capacitación del docente que permita ir en paralelo con las necesidades educativas de los estudiantes actuales" (IC4).

"Es difícil mientras la situación del país no mejore, pues los intereses de los docentes se alejan de los de la escuela, sin embargo, es posible con mejores incentivos actualizando a los docentes y entre todos buscar caminos para hacer del plantel un verdadero lugar de aprendizaje colectivo..." (IC6)

En las repuestas de los docentes es evidente que en la tarea formativa de los educadores desempeña una función fundamental en el logro de los objetivos de la escuela en lo referido a la formación de los niños y las niñas. Por tanto, para cumplir con los propósitos establecidos en la escuela se debe ajustar la labor formativa a las políticas educativas, al currículo, como preparar a los docentes en actividades de actualización profesional.

También se observa en las opiniones IC4 la alusión a la búsqueda de la superación, lo que en la expresión de IC7 también se aprecia; lo mismo que en la de IC10:

“Desempeñándose con ética y de manera profesional, siempre en la búsqueda de la superación” **(IC4)**

“Con el trabajo constante, de superación y perseverante de todos los que tenemos la responsabilidad de llevar a cabo esta labor” **(IC7)**

“Dando más prioridad a lo pedagógico que a lo administrativo, permitiendo más libertad en el desarrollo de las temáticas y respetando los diagnósticos de cada docente, Para superarnos hay que recordar el lema mejor calidad que cantidad” **(IC10)**.

En el sentir de los docentes en el desempeño de su labor académica debe manifestarse la ética profesional, la superación constante y perseverante en el marco de la responsabilidad que debe cumplir la escuela con la sociedad. Aunque preocupa que se asigna más importancia al administrativo que a lo académico, pues la labor educativa amerita del desarrollo de las temáticas y respetando la iniciativa de cada docente.

Otros de los IC proponen cambios en la distribución de la jornada diaria (IC5) o con la escuela para padres propuesta por IC8

“Que las mañanas fueran empleadas solo por los docentes de aula y las tardes trabajaran los especialistas (informática, educación física, música y aula integrada)” **(IC5)**

“Promoviendo la escuela para padres, pues desde mi óptica, no se debe dejar de lado el papel fundamental que juega la familia en la formación integral del estudiante” **(IC8)**

Finalmente, IC9 se refiere al factor político como responsable de la distorsión de la tarea de la escuela, lo dice en los siguientes términos:

“Los venezolanos nos dejamos instalar un régimen político que plantea la educación como proyecto de sumisión al gobierno, donde no hay autonomía institucional y se gerencia a través de circulares desmejorando la formación del educando” (IC9)

Los docentes manifiestan con preocupación la influencia de la ideología política más interpretada por las autoridades educativas. En eso les inquieta el irrespeto a la manera en que cada docente piensa, se ha perdido la autonomía en la escuela para proponer sus propias iniciativas, en especial, la atención a la familia como complemento de la labor formativa escolar.

Como se puede apreciar, los docentes refieren sobre aspectos interesantes que tiene mucho que ver con el mejoramiento de la labor pedagógica en la escuela. Al respecto, colocan en el primer plano al sentido de pertenencia, el interés personal de los docentes, el desempeño ético y profesional, la superación personal, el énfasis en lo pedagógico, al igual que la participación de la familia y de la comunidad, aunque también critican el efecto proselitista en el acto escolar.

En lo anterior se aprecia que en todos los docentes consultados hay convicción de la necesidad de transformar la tarea en la escuela, algunos lo expresan de una manera y otros le dan otras connotaciones, pero lo importante es que en ellos, hay deseos de reflexionar la labor educativa.

En opinión de la investigadora, lo anterior significa que deberá realizarse dentro de una educación que fije su mirada en la vida, tanto interna de la escuela, como en los extramuros de la institución educativa, pues como lo señala Ugas (2007), “...la escuela está siendo desbordada por el saber, por lo que la tarea de la escuela tiene que estar a la par de los nuevos (...) soportes del saber social” (p. 47); es decir, se entiende entonces, que hay saberes en todos los niveles de la sociedad y que ellos están al alcance de la colectividad, por lo que es necesario, como dice Santiago (2008), superar el modelo educativo que hoy aún, está en la escuela.

Sub categoría 3.3. El cuestionamiento a la calidad educativa.

En su opinión ¿Cuál debería ser la misión de la escuela en una educación con enfoque humanístico? Por cuanto es de interés conocer cómo los informantes en sus

percepciones, cuestionan la educación; en este sentido, se aprecia en las respuestas de todos los informantes, que no hay cuestionamiento al humanismo, pero si a cómo se interpreta o se desarrolla la educación con este enfoque, algunos como IC1, IC2, IC5, IC6, IC8, OC9, IC10, con razonamientos más extensos. Esto se puede observar en las respuestas que siguen, correspondientes a todos los IC:

“Que si se diera a cabalidad en Venezuela una educación humanística como dice, en el país y sobre todo en las escuelas no se estuviese viviendo tanta problemática en cuanto a la alimentación, seguridad y dotación; la cual garantiza el desarrollo integral” **(IC1)**

“Creo que se confunde lo humano, lo humanístico con poca exigencia. Una cosa es la valoración del ser humano como individuo y otra muy diferente es pensar que el establecer niveles educativos más altos, exigentes, profundos es violar lo humano. Esto es algo que ha deteriorado evidentemente la educación. Pienso que una educación humanística no es exigir lo menos, por el contrario es demostrar a los niños que pueden ser exitosos, alcanzar niveles de saberes que les permitan generar aportes sociales. Es una situación muy compleja” **(IC2)**

“Pienso que sí, que debe ser humanística, que coloque al ser humano por encima del dinero y no viceversa” **(IC3)**

“Si, así está plasmado, pero no se cumple” **(IC4)**

“Estoy de acuerdo, ya que garantiza una educación integral en igualdades de condiciones y oportunidades para formar ciudadanos independientes productivos” **(IC5).**

“Es uno de los ideales, eso es posible si se centra el interés en el estudiante, es docente tiene que dejar de ser la figura principal y visualizar al niño como ser capaz de aprender con necesidades e intereses propios que se deben atender” **(IC6)**

“En todo momento nuestra educación debe estar centrada en el humanismo y eso es lo que fomentamos en nuestra escuela” **(IC7)**

“Por supuesto que debe ser humanística, pues soy de las docentes que piensa, que la escuela debe centrarse en la formación de un ser integral, con valores y principios claramente definidos, que le permitan desenvolverse en una sociedad cambiante” **(IC8)**

“Estoy de acuerdo en el humanismo pedagógico holístico dentro de la praxis educativa, pero el estado ha mal interpretado el concepto al obligar

a aprobar un estudiante que no cumple con el perfil en competencias para ser promovido y se debe promover por lineamiento ministerial (directivo)” (IC9)

“Estoy de acuerdo, la primera educación debe estar dirigida hacia el hecho de que reconocemos la existencia emocional, psicológica y fisiológica y posteriormente será más grato brindar la enseñanza de los procesos de lectura, escritura y pensamiento lógico matemático” (IC10)

En la lectura de las apreciaciones de los docentes involucrados en el estudio, hay preocupación porque en la escuela se promueva la educación humanística, pues se podría dar a cada niño y niña un tratamiento más humanizado, en cuanto formar a los alumnos para ser exitosos y ser formados para entender la dinámica social. Es necesaria una educación integral en igualdades de condiciones y oportunidades para aprender de acuerdo con sus necesidades e intereses. Eso implica para la escuela facilitar la formación integral, con valores y principios claramente definidos, desde un proceso formativo apoyado en la lectura, escritura y pensamiento lógico matemático

De acuerdo a lo manifestado por los docentes, en las condiciones del mundo de la complejidad, se impone la necesidad del modelo educativo humanístico, donde se valore lo humano y lo social, aunque eso está previsto, no se cumple. Por tanto, exigen una educación en igual de condiciones y oportunidades donde el niño y la niña, deben ser educados de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Como puede apreciarse, los docentes consultados están de acuerdo con el desarrollo de una educación humanística en el cual consideran a la persona como centro del proceso educativo, como lo expresa (IC6); sin embargo, algunos están insatisfechos porque eso no se lleva a cabo (IC1, IC2, IC4), pero IC7 señala que eso es lo que está en la escuela.

La investigadora aprecia que es en una educación humanística, donde los sujetos pueden aprender y formarse, pues en ella se les visualiza como personas con posibilidades de aprender y de saber, pues se les valora como ser humano, centrada en su sentido de ser, en el desarrollo integral de lo individual y colectivo; tal y como lo señala Rogers (2000), cuando explica que dentro de una educación con enfoque

humano, el individuo se piensa como persona.

En general, en esta categoría referida a la educación y la tarea formativa de la escuela, las respuestas de los docentes, tanto en lo que se refiere a Educación y calidad formativa. Como a la educación y la tarea de la escuela y al cuestionamiento a la calidad educativa, se aprecia en las expresiones de los IC que no solo hay que hablar de la educación y la tarea formativa de la escuela, sino también, entender la tarea en la escuela de lo educativo junto a lo formativo, por eso, emana como categoría: **Tarea educativa y formativa en la escuela.**

Se entiende desde las concepciones de los docentes que la tarea educativa y formativa en la escuela corresponderían a un quehacer propio para la existencia humana, en ella el sujeto debe ser el centro; que aunque ya se dicho muchas veces, la escuela se mantiene en la formalidad de dictar y copiar un mundo fragmentado en contenidos sin sentido, en otras palabras una tarea administrativa de lo educativo. De esta manera, se encuentra una tendencia clara de reflexionar la tarea educativa y formativa en la escuela con prioridad en el reconocimiento de ser persona en un proceso integrador con posibilidades para todos de construir saberes en el que hay necesidades e intereses individuales y comunes para intervenir en el mundo.

Categoría 4 La acción formativa cotidiana de la escuela.

Para el docente involucrado en el estudio la escuela es concebida como institución de naturaleza social para el desarrollo del intercambio y convivencia de una sociedad determinada; por ello, la educación que se imparte debe dirigirse a la formación de todos los que hacen vida en ella. Desde la formulación de las preguntas emergió la categoría que se enuncia a continuación.

Cuadro 7 La acción formativa cotidiana de la escuela.

Categoría	Sub categorías
La acción formativa cotidiana de la escuela.	La tarea del docente en la escuela. La actualización del docente. Innovar las tareas de la escuela.

Sub categoría 4.1. La tarea del docente en la escuela.

El docente de la escuela primaria, debe tener como tarea fundamental la formación integral de los educandos, lo cual deberá realizarse en una conjunción e integración de padres, representantes, miembros de la comunidad, pues los padres son los primeros educadores, quienes al lado del maestro, deberán ocuparse de la educación de sus hijos, por ello, es de mucha importancia introducir cambios para transformar su misión pedagógica.

Ante la pregunta: *En su opinión, cómo debe ser la tarea del docente para la formación de los niños.* Ante esto, hubo coincidencias en la necesidad dar una educación integral; algunos como IC4, IC5, IC9 hicieron mención del currículo, con respuestas como éstas:

“El currículo de Educación Primaria señala muy claro que la tarea es formar a los niños para que puedan ser buenos ciudadanos y colaborar en el desarrollo del país” **(IC4)**

“Al docente nos toca la tarea de formar integralmente a los niños, por eso no es enseñar lo que está en currículo, sino también, desde el punto de vista físico, emocional y social” **(IC5)**

“La escuela como institución social, tiene la obligación de formar a los estudiantes, por eso los docentes deben cumplir con su tarea de formar integralmente a los niños, porque además está establecido en el currículo” **(IC9)**

En las representaciones de los docentes, el apoyo del currículo sirve para orientar la labor formativa, pues indica cuál es la tarea a cumplir por la escuela en atención a la realidad del país. Por tanto, es necesario avanzar más allá de lo establecido por el currículo hacia la formación integral, en lo referido también a lo físico, emocional y social.

Otros informantes se refirieron al docente como líder en la formación integral de los niños, como son las respuestas de IC2, IC8:

“El docente es un líder educativo, por eso la tarea del docente en la escuela para formar niños debe ser la de un líder transformador, para mejorarse cada día y poder orientar a los padres para la formación de los niños, eso es indispensable, porque el maestro solo no puede” **(IC2)**

“El docente como líder de su escuela, debe formar a los niños, orientar a la familia para que lo haga y lograr hacer una realidad la tríada escuela-familia y comunidad” **(IC8)**

Según esta perspectiva de los docentes, el educador es un verdadero líder, pero se debe reflexionar su liderazgo que por cierto, ya no tiene tanto efecto comunitario. Ahora le corresponde revisar esa condición hacia el transformador, pues así lo exige la situación del país.

También, hubo quienes señalaron la formación del docente, como los IC1, IC3, IC10

“La escuela debe mejorar y eso está en manos de directivos y docentes, el trabajo en equipo, la responsabilidad y el compromiso, debe estar por encima de todo lo político, de ello la necesidad de formar bien al docente, tanto en la adquisición de los títulos, como en la formación permanente” **(IC1)**

“El docente tiene la tarea de enseñar y educar, por eso debe ser un profesional muy bien formado para a su vez poder formar, debe conocer muy bien cómo debe hacerlo y lo que va a enseñar” **(IC3)**

“La escuela debe permitir y preocuparse por la formación de los docentes, para que estos puedan ocuparse de formar niños, pero en la realidad, al docente no se le da oportunidad de crecer, estudiar y mejorar; por el contrario, se les cierran las puertas, aun cuando ello está en la ley de educación y en la contratación” **(IC10)**

También para los docentes es indispensable que la escuela mejore y por eso debe contar con directivos y docentes, capaces de laborar en función del trabajo en equipo, manifestar la responsabilidad y el compromiso. Se trata de profesionales con dominio de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que les permita ocuparse de sus educandos y estimularlos hacia el crecimiento personal.

En la consideración del IC6, es necesario formar integralmente a los niños, esto fue lo que respondieron:

“La tarea del docente es amplia para poder formar integralmente a los estudiantes desde el punto de vista biopsicosocial, para poder abarcar todos los aspectos de su personalidad” **(IC6)**

“Ya en la pregunta se dice, pues la tarea es la de formación a los niños en todos los aspectos de su desarrollo, por eso es una formación integral”
(IC7)

En las respuestas anteriores se evidencia que los consultados opinan que la tarea del docente es formadora, algunos señalan que está establecido en el currículo, otros le dan importancia a la formación del maestro, unos señalan que la formación del niño debe ser integral y otros hacen referencia que el maestro como líder debe formar. Esto es algo positivo, porque la formación que se ofrezca a los estudiantes debe ser integral, con sentido humanístico, en la cual se contemplen todas las áreas que conforman su desarrollo.

Sobre la formación integral de los estudiantes, se pronuncia la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999) y lo establece como un fin, al igual que la Ley Orgánica de Educación (2009). También, es importante señalar a Silva (2017) cuando se refiere a la formación del docente:

La universidad venezolana tiene el reto determinante para la reflexión e indagación científica, de una educación plural para el mejoramiento profesional. Por tanto, se hace posible señalar algunos planteamientos para contribuir a tal ejercicio y tarea; como primero de ellos se considera el mejoramiento de los procesos pedagógicos, búsqueda y valoración de la docencia e investigación científica, humana y tecnológica, difusión y extensión del conocimiento, la universidad al servicio del mercado o a la formación de sujetos pensantes, la universidad del conocimiento universal o ideológica, necesidad de decisiones financieras y la autonomía universitaria (p. 61)

Entonces, es necesario que el docente posea una amplia formación para poder cumplir con su tarea de formar integralmente a los estudiantes, contribuir con la familia en esta misión educadora, trabajar junto a la comunidad, ser el líder consensual, que trabaja para aprehender lo que la sociedad demanda, para lograr que la escuela en su cotidianidad, pueda desarrollar su acción formadora.

Sub categoría 4.2. La actualización del docente.

Esta sub categoría recogió las opiniones de los consultados, sobre la actualización del docente, por eso, se preguntó ¿Cómo debe ser la formación del docente para la

escuela de estos tiempos?

Por cuanto es importante apreciar si consideran dentro de la formación, a la actualización entendida en esta investigación como los procesos de continua reflexión sobre la tarea educativa, porque esto debe estar unido a lo primero. En tal sentido, se observa que hubo respuestas que aludieron a la formación que ofrece el estado, como es el caso de IC1 e IC6:

“La formación del docente está en manos del estado, a través de las universidades públicas y privadas, la Ley de Educación establece que se debe poseer el título correspondiente a nivel universitario; hay que tener una formación permanente” **(IC1)**

“La formación docente es una carrera que la ofrecen muchas universidades, el gobierno bolivariano se ha ocupado de dar formación a los docentes y por eso hoy se cuenta con suficiente personal” **(IC6)**

Desde su perspectiva, el estado venezolano tiene la tarea de facilitar la formación del docente, en las universidades públicas y privadas, además la Ley de Educación exige el título correspondiente, al igual que la posibilidad de la formación permanente. Eso implica formar los recursos humanos calificados que requiere la escuela para desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

También, hubo quienes se refirieron a la situación del país, con críticas a la formación del docente, como es el caso de IC2, IC7, IC10:

“La formación docente está a cargo de las universidades, pero también, está en la responsabilidad de cada uno por preocuparse en poseer una amplia formación, porque desde lo legal con solo poseer el título puede ejercer la docencia, pero cada profesional comprometido, debe actualizarse, cursar postgrados y mantenerse al día de los adelantos científicos y tecnológicos que en el plano educativo suceden cada día, pues el estado no está respondiendo a la crisis actual, en materia de formación docente” **(IC2)**

“El docente venezolano debe formarse de manera amplia y actualizada, pero en los últimos años eso ha decaído, los docentes se están formando para responder a un ideal político, en universidades que no se ocupan de la calidad, por eso vemos cómo llegan a trabajar a las escuelas sin tener la menor idea de lo que es educar; yo opino que la formación debe ser permanente y al más alto nivel posible” **(IC7)**

“Hoy día se requiere de docentes universitarios con compromiso, que

puedan ser críticos y reflexivos, para poder formar a los estudiantes en una época difícil, en la que el país sufre una de la más seria crisis de su historia” **(IC10)**

En la opinión de los docentes debe estar presente la preocupación por la formación permanente. Así lo exige la escuela en su aspiración por la imprescindible innovación. Sin embargo, igualmente, cada educador debe tener la aspiración por mejorar su calidad formativa, asistir a cursos de mejoramiento, perfeccionamiento, actualización en su formación profesional.

Las necesidades del país, ante la crisis que vive, requiere de educadores actualizados en conocimientos y prácticas. Deben ser egresados universitarios comprometidos con el cambio y las transformaciones que amerita la compleja realidad nacional. Son también importantes las opiniones de los demás IC, quienes hacen referencia a la actualización del docente, esto se aprecia en sus respuestas:

“Una formación completa, con pregrado y postgrado, estar actualizado en todo” **(IC3)**

“La formación docente debe responder a los requerimientos del país, por eso, las universidades deben tener al día y actualizados sus programas de formación” **(IC4)**

“El docente debe tener una amplia cultura, con formación a nivel superior y no descansar en su formación, con estudios a todos los niveles, para mantenerse actualizado” **(IC5)**

“Hay que dar al docente la más alta formación, facilidades de estudio y de realización de cursos y talleres de actualización permanente” **(IC6)**

“La escuela de estos tiempos necesita de buenos docentes, formados en las universidades tanto en pregrado como en postgrados y en cursos de actualización” **(IC9)**

Para los docentes involucrados en el estudio, la formación docente debe responder a los requerimientos del país, por tanto las universidades deben proponer currículos actualizados y en permanente innovación, donde debe destacar el dominio conceptual, pedagógico y didáctico; es decir, una formación adecuada con facilidades de estudio y de realización de cursos y talleres de actualización permanente.

Lo expuesto por los informantes clave conduce a reflexionar sobre la escuela, la formación inicial de los docentes y el desempeño de las universidades, al igual que el papel del estado para tal fin. En las apreciaciones de los docentes se deduce la preocupación por una formación docente en búsqueda permanente de sus principios; con sentido propio de inclinación profesional con un estado ausente de políticas abarcadoras para hacer frente a esta realidad. Situación que se refleja en las aulas de clases de la escuela primaria.

De manera que la escuela anunciada en este trabajo como un lugar para el encuentro, el diálogo y reconstrucción de saberes, cercana con posibilidades de entender y resolver su existencia se hace presente en tales revelaciones. Al respecto, Ugas (2007), opina que el saber en las condiciones del actual momento histórico, representa un aporte significativo a tomar en cuenta en la escuela, al considerar su importante relación con la experiencia personal y la memoria colectiva.

Otro aspecto a valorar fue observar que en algunos IC conjugan la situación del país y la formación de los docentes a cargo de las universidades. En ellas aprecia una gran distancia y desacierto para el desarrollo de tal encomienda. Estas aseveraciones se fundamentan con Boom (2000) y Giroux (1990) cuando advierten que la perspectiva de las políticas reformistas del Estado alega sobre la supuesta incompetencia de los docentes y las instituciones educativas para enfrentar los problemas que le derivan. En consecuencia, Boom (2000), reconoce:

Es cierto que la educación es un campo amplio de objetos, saberes e instituciones que está atravesado por políticas, relaciones, significaciones históricas y reformas que intentan afectar su naturaleza, función social y estructura. De igual forma, resulta evidente que cada uno de nosotros vive la encrucijada de esta experiencia generalizada que parece estar en crisis.
(p. 1)

Estas dificultades deben ser comprendidas a partir de sus distintas relaciones y relevancias desde el recinto escolar con sus propios actores. Una escuela que integra, superadora de las relaciones de poder y supremacía, constructora de lo intelectual, alejada de la competencia y cercana al desarrollo personal. Una escuela que convive, analiza su sistema de significados culturales, dinámica y generadora de la autonomía;

atributos propios de una institución transformadora. En resumen, una institución para pensar de forma expansiva la conciencia ciudadana.

Sobre la base de las significaciones de los sujetos de investigación es posible interpretar esta categoría como la primera aproximación a un contexto epocal incierto del cual no escapa la escuela. De allí, se revelaron las sub categorías descritas anteriormente. En ellas se refleja la problemática que confronta la escuela contemporánea determinada por los cambios que se producen de modo apresurado asociados a las circunstancias sociales, culturales, políticas y económicas.

Se aprecia cómo en las representaciones de los docentes consultados, la situación particular y global de lo social, político, económico y cultural por la que atraviesa la sociedad actual, da pie para que se fije la mirada en la institución educativa como una organización que se ve en la necesidad de atender su entorno para poder descífralo y abórdalo.

Lo que en palabras de Morín (2015), se refiere a la tarea compleja de la escuela de enseñar a vivir: "...se trata entonces de enseñar a afrontar la incertidumbre y los riesgos" (p. 21). Con ello el citado autor reflexiona sobre la importancia de la enseñanza elemental en una argumentada conjugación de la necesidad de propiciar oportunidades de desafiar las contrariedades esenciales y globales del ser individual y colectivo desde su entorno.

Sub categoría 4.3. Innovar las tareas de la escuela.

En esta sub categoría se juntó las respuestas de las docentes referidas a la innovación de las tareas en la escuela, pues en la época actual, dentro de la acción formativa y cotidiana en la escuela, es preciso considerar la necesidad de innovar para producir cambios que superen la rutina y conduzcan a la realización de cosas distintas, amenas e interesantes.

En atención a ello, se formuló lo siguiente: Le pregunto, ¿Es necesario que nosotros como educadores nos preocupemos por una enseñanza que motive la reflexión en los estudiantes sobre la comunidad? Pues es necesario conocer, dentro de la perspectiva de los docentes, sus apreciaciones sobre los cambios que hay que

producir para acercar a los estudiantes a la comprensión de la comunidad donde hacen vida.

En las respuestas ofrecidas, la totalidad de los docentes están de acuerdo con la necesidad de fijar la mirada hacia una enseñanza que motive la reflexión en los estudiantes sobre la comunidad; en las respuestas que siguen se aprecia lo afirmado por IC1, IC3, IC4,

“Por supuesto, así se involucran con la realidad en que viven” **(IC1)**

“Por supuesto, el estudiante debe conocer, opinar y reflexionar acerca del mundo inmediato en el que está inmerso” **(IC3)**

“Debería ser, una de las prioridades del docente” **(IC4)**

“Claro que sí, porque no podemos individualmente formar a un niño alejado de su realidad” **(IC6)**

Por su parte IC2 e IC7, la consideran fundamental e indispensable;

“No solo es necesario, es fundamental. Si la labor del docente se encierra en las paredes de la escuela, el estudiante no tendrá oportunidad de vivenciar formas mejores de actuar, ayudar y contribuir con su comunidad, mucho menos con el mundo que le espera, con otras culturas y otras realidades” **(IC2)**

“No solo es necesario, en mi forma de ver, es indispensable correlacionar nuestro currículo con el entorno comunitario pues es la realidad, lo cotidiano de nuestros estudiantes” **(IC7)**

Desde el punto de vista de los docentes, los educadores deben involucrarse en la realidad de su escuela y de su comunidad. Es un punto de partida para ofrecer una enseñanza donde los alumnos conozcan, opinen y reflexionen acerca de su propia realidad. Es educar a los niños y las niñas en la comprensión de su propia situación comunitaria. Eso implica que los procesos de enseñanza y de aprendizaje rompan con las paredes que marcan los linderos escolares de su comunidad.

Es crear las posibilidades de acercamiento al mundo inmediato y facilitar oportunidades de vivenciar comunes y diversas formas de actuar, ayudar y contribuir con su comunidad y con eso, relacionar lo curricular con el entorno comunitario pues es la realidad, lo cotidiano de los estudiantes.

Algunos, como IC8, IC9, IC10 se extendieron un poco más en sus explicaciones del por qué es necesario:

“Desde luego que es necesario, pues pienso que si el estudiante conoce y valora su comunidad, aprende a cuidarla y respetarla desde todos los ámbitos, creando así en el estudiante una conciencia humanística basada en el respeto y la tolerancia” **(IC8)**

“Es necesario formar al estudiante como un ser creativo, crítico y reflexivo con un pensamiento propio y con libertad de elección de su aprendizaje, socialmente apto para mejorar el funcionamiento democrático, político, social y económico de la nación” **(IC9)**

“Si, porque si se forman estudiantes con la disposición de ayudar y valorar su comunidad, tendremos mejores personas, mejores profesionales y mejores familias dentro y fuera de la comunidad” **(IC10)**

Igualmente, IC5 ofreció ideas de cómo podría desarrollarse el trabajo con la comunidad y, en ella, también la opinión de los padres y representantes, los representantes de organizaciones comunales y las autoridades locales, ésta fue su respuesta:

“Sumamente necesario enfocarse en la matriz FODA que arroja la institución, los cuales son abordados en los PA” **(IC5)**

Los docentes advierten que la tarea es facilitar las oportunidades para que los niños y las niñas puedan conocer su comunidad, aprender a cuidarla y respetarla, con fines de formar la conciencia humanística hacia el respeto y la tolerancia. Ser un activo ciudadano trae como consecuencia que los estudiantes puedan ejercitar acciones formativas que pueden contribuir a educar con sentido creativo, crítico y reflexivo para formar el pensamiento propio.

En lo anterior se refleja la importancia del trabajo comunitario, el cual en opinión de Silva (2017) no debe ser nunca de intervención social, sino de ayuda, apoyo y colaboración, en el cual se trabaje con la familia y demás miembros comunitarios, sobre la base de sus necesidades, intereses y realidades, es lo que IC5 explica cuando hace referencia a la matriz FODA.

Igualmente, en opinión de la investigadora, el docente debe ser conocedor de la comunidad, ir a ella, recibirla en la escuela, escuchar, estar atenta a lo que acontece y

ayudar a los miembros a dar respuestas a las diversas situaciones, lo cual debe partir de los pobladores y no de ideas preconcebidas por los maestros, pues son quienes viven y conocen sus propias realidades; el docente solo guiará la búsqueda de soluciones. Todo ello le dará razón a la acción formativa cotidiana de la escuela

Lo antes expuesto, a juicio de la investigadora privilegia el apremio de una escuela ganada para propiciar la inserción social, el desarrollo de lo sensible, el conocimiento pertinente, lo reflexivo, lo espiritual; procesos propio del desarrollo humano Es decir una escuela renovadora de los riesgos determinados por el contexto complejo que confronta. Esto da como origen la categoría teórica: **Docencia centrada en principios de respeto, tolerancia, dignidad colaboración y justicia**

Esta perspectiva, permite identificar el apuro de una docencia coherente en su saber, discursividad y hacer en valores; presentes en la acción formativa diaria. En esta situación la dinámica de la vida cotidiana en la escuela actual revela la necesidad de un escenario renovado para reconocer y respetar la diversidad. En tal sentido, un gran lugar donde se comunica y reflexiona día a día los valores que conforman la existencia humana; una forma de hacer y rehacer la convivencia a partir de la lectura de una época distinta. En este contexto de posibilidades, la tarea formativa viene a ser una oportunidad para el desarrollo de la participación y la convivencia ciudadana en una humanidad heterogénea.

Categoría 5 La misión educativa de la escuela.

En esta categoría se visualiza la misión educativa de la escuela, por cuanto, el maestro de educación primaria, debe estar claro, en relación con la misión de la escuela, concebida como la institución que enseña y educa, que en opinión de Mendoza, Curra y Romero (2005), debe ser entendida, como un “...espacio para la participación de todos los miembros de la comunidad de aprendizaje; una escuela para compartir, socializar y comunicar” (p. 36); es decir, entendida así la misión de la escuela no solamente tiene que ver con la educación de los niños, sino que su misión se extiende hacia la familia, la comunidad y los docentes.

Sobre la base de lo antes señalado, se formularon las sub categorías referidas a la

garantía de la calidad educativa, priorizar sobre la concepción educativa humanística y revisar el enfoque humanístico de la educación, por ello para cada una de ellas se construyeron preguntas relacionadas con el contenido de los sustentos de la investigación.

Cuadro 8 La misión educativa de la escuela.

Categoría	Sub categorías
La misión educativa de la escuela.	Garantía de la calidad educativa.
	Priorizar sobre la concepción educativa humanística.
	Revisar el enfoque humanístico de la educación.

Sub categoría 5.1. Garantizar la calidad educativa.

Ante la pregunta: *En la Constitución Nacional se establece que la educación debe ser humanística ¿Qué piensa Usted?* Las respuestas de algunos IC, como IC1, IC3, IC5) hicieron referencia a la formación, lo cual a juicio de la investigadora es importante, por cuanto la misma Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), le confiere a la educación la finalidad de la formación integral de los estudiantes; pero IC1, acota que es sin salirse del esquema, sin explicar cuál es el esquema deseado; IC3 dice que en la formación la condición humana es el punto de referencia e IC5, destaca la formación en valores. Lo expresaron de la siguiente forma:

“Formar personas integrales y útiles a la sociedad, mediante un currículo que fomente la enseñanza de normas y valores, aunado de flexibilidad pero sin salir del esquema” (IC1)

“En mi opinión la misión de la escuela con enfoque humanístico es formar un ser humano integral donde la condición humana es el punto de referencia” (IC3)

“Formar ciudadanos con valores productivos y útiles para ellos mismos, la familia y la sociedad. Preparados para la vida y la acción independiente” (IC5)

Desde la perspectiva de los docentes la escuela debe contribuir a formar personas integrales y útiles a la sociedad y para ello, debe desarrollar el currículo en una labor

cotidiana con procesos pedagógicos y didácticos conducentes a intervenir en la explicación de la realidad comunitaria. Eso servirá para practicar una labor preocupada por humanizar a la colectividad y educar a seres humanos con propósitos de ser ciudadanos cultos, sanos y críticos.

Para IC6, se requiere una escuela centrada en el niño y con otras palabras también lo destaca IC7, en estas respuestas:

“Ya lo exprese: una escuela centrada en el niño, sus necesidades, intereses, en la que se consideren a cada uno como persona diferente al otro, con sus propias capacidades y posibilidades de desarrollo y evolución” **(IC6)**

“Una institución cuyo desempeño es la educación tomando al ser humano como eje principal de nuestro accionar y formar hombres y mujeres útiles a nuestro país” **(IC7)**

En la perspectiva de los docentes, la escuela debe tener otro rumbo más allá del tradicional enfoque que practica. Es atender a las necesidades de los niños y de las niñas, en sus propias capacidades y posibilidades de desarrollo como de evolución biopsicosocial. Es formar hombres y mujeres útiles a nuestro país con conciencia crítica.

Por su parte, IC2, IC8 se refirieron a la calidad de la educación, en los siguientes términos:

“Desarrollar todas las potencialidades del ser humano con motivación siempre enfocada en la excelencia, como ser humano, como individuo social. Valorando los aportes que son capaces de hacer pero siempre enfocados en hacer más” **(IC2)**

“El enfoque humanista debe ser dirigido a la práctica de valores y la formación a largo plazo del individuo” **(IC8)**

Desde lo expresado por los docentes, se puede inferir que el acto educativo de la escuela debe considerar entre los aspectos fundamentales de su labor formativa, contribuir a desarrollar las capacidades y las potencialidades de los niños y las niñas como seres humanos.

También, otros como IC9, IC10 mencionaron a los valores; y, a la persona con

criterio y capacidad de tomar decisiones como lo dijo IC4, estos informantes lo hicieron con palabras como las siguientes:

“El enfoque humanista debe ser dirigido a la práctica de valores y la formación a largo plazo del individuo (IC9)

“Una que se preocupe por ayudar a cada escolar a solventar sus necesidades reales académicas, enseñándoles a ser ciudadanos con valores positivos y sobre todo personas agradecidas y consideradas con sus semejantes y entorno” (IC10)

“Egresar, una persona con criterio y capacidad de tomar decisiones ante las circunstancias que se le han de presentar (IC4)

Los docentes valoran que en la escuela se debe proponer y desarrollar el enfoque humanista. Dirigido a la práctica de valores y la formación a largo plazo del individuo, de tal manera que los niños y las niñas sean educados en forma integral, en especial, tomar en cuenta su nivel biopsicosocial que vive una realidad compleja, crítica y altamente preocupante por sus dificultades y problemáticas.

En lo antes expuesto, se refleja que los informantes, le otorgan a la escuela un carácter de institución forjadora del humanismo; también algunos hacen referencia en cuanto a la formación, que unos aprecian que debe ser en valores, otros colocando al estudiante como centro de la acción educativa. Estos aspectos son coincidentes con lo pensado por la investigadora, puesto que la educación con enfoque humanístico debe redimensionar sus relaciones, para que todos crezcan y se formen como tal, lo que fue proclamado por Rogers (2000), cuando explica que la escuela debe considerar a los niños, sus necesidades e intereses, para poder ayudarlo en su proceso de convertirse en persona; en un ser humano.

Sub categoría 5.2. Priorizar sobre la concepción educativa humanística

En la perspectiva de los docentes, cómo conciben la concepción humanística de la educación, por ello, se formuló como pregunta ¿Cómo piensa usted que debe ser la misión de la escuela dentro de una educación humanística?

Por cuanto la escuela dentro de una concepción humanística, como la que se promulga para la educación primaria del país, se corresponde con los planteamientos

de Rogers (2000), quien desarrolla un enfoque optimista del hombre como persona; para él, el estudiante puede transitar un proceso que permite convertirse en persona con ideales, metas, capaz, de liberar todas sus potencialidades creadoras. Es decir, la escuela deberá considerar al niño como foco de su misión, para ayudarlo a crecer y formarse. Ante esta pregunta, los IC1, IC8 le otorgan a la escuela dentro de una educación humanística la misión de formar en valores,

“Una escuela que forme en valores, donde los niños se aprecien como niños en desarrollo, a los que hay que atender y formar” **(IC1)**

“La escuela dentro de una educación humanística debe enseñar valores para que los niños los tengan como norte en su vida” **(IC8)**

Lo expresado por estos IC es importante, por cuanto la educación en valores. En un país que está en crisis, es de gran necesidad, para lo cual hay que contar con docentes que aprecien y valoren al niño, tal y como lo plantea Pérez (2010): “El niño necesita sentirse amado, valorado por lo que es, sin condiciones, para poder crecer seguro, fuerte y así poder amar.

El sentirse querido genera seguridad y autoestima” (p.33). Es por ello, a juicio de la investigadora, que la escuela debe garantizar la formación de niños con valores de autenticidad que sean críticos y asertivos, que valoren su cuerpo, su esencia y su inteligencia y sobre todo que no sean fáciles de persuadir ante la acción indiscriminada de informaciones que distorsionan la realidad.

Otros IC, como es el caso de IC4, IC6, IC7, IC9 quienes hablan de la revisión y cambios que hay que hacer a la escuela, con respuestas como éstas:

“Para que la escuela funcione dentro de una educación humanística, deberá revisarse, porque hay que empezar con el ejemplo, para que docentes y directivos actúen con honestidad, porque muchas veces pregonan una cosa, pero ellos hacen otra” **(IC4)**

“Es necesario que haya un cambio, para que los directivos y profesores actúen de una manera humana, se sensibilicen ante los problemas de los niños y eso no está sucediendo” **(IC6)**

“En este sentido, le toca a la escuela ser más humanística, ver a los niños como personas y no como un número, a veces los docentes no se saben el nombre completo de sus estudiantes y eso no está dentro de una

concepción humanística. Hay que cambiar muchas cosas” **(IC7)**

“Es preciso que la escuela considere a los niños, a sus circunstancias, los vea como iguales, por eso hay que producir cambios” **(IC9)**

Lo expresado por los docentes implica prestar atención a que la misión pedagógica de la escuela requiere de docentes honestos, responsables y comprometidos con el cambio de la realidad escolar. Eso trae como consecuencia, ser sensibles a las dificultades de los niños y las niñas; es decir, tener un comportamiento humano y sensible a las necesidades de sus estudiantes.

Estas respuestas llevan a inferir que en estos docentes es evidente la necesidad de transformar la escuela, lo que coincide con lo planteado por la investigadora, pues es preciso que la institución educativa, en su misión formadora, abra sus paredes para que entren ideas, formas diferentes de hacer, lo que implica que su misión considere los postulados del humanismo, una escuela que de acuerdo con Rogers (2000) considere al estudiante como persona con capacidad de ser y realizarse libremente para poder hacer sus propias elecciones.

Por su parte IC2, IC3, IC5, IC10 visualizan la escuela dentro de un enfoque humanístico, cumpliendo la misión de formar integralmente al estudiante, son respuestas como las siguientes:

“La escuela humanística debe formar al niño de manera integral, para que sea una persona con valores que pueda vivir plenamente en la sociedad” **(IC2)**

“Debe ser una escuela que enseñe y atienda al niño desde el punto de vista biopsicosocial, es decir, formarlo integralmente” **(IC3)**

“Una escuela para ser humanística, debe ayudar en la formación integral del niño” **(IC5)**

“Una escuela humanística requiere contar con personal que sea humanístico, que se ocupe de una verdadera formación integral, que ame a los niños, que ayude a su formación y cuando hablo de personal, incluyo a directivos, docentes, administrativos y obreros, porque he presenciado malos tratos en todos los niveles” **(IC10)**

Como se puede apreciar, estos IC dan importancia dentro del enfoque humanístico,

a la formación integral del niño, con lo cual en sentir de la investigadora, se atenderán todos los aspectos que conforman su ser, que es como lo concibe Rogers (2000), cuando expresa que será una persona capaz de realizar su propia selección y decidir por sí mismo lo que será su propia existencia para llegar a ser lo que verdaderamente es.

Eso requiere de un aprendizaje y de un autodescubrimiento que se da a nivel subjetivo. En este sentido, hay que considerarlo cuando se trabaja en educación primaria, que es donde se sientan las bases de la formación integral del ciudadano.

En general, las apreciaciones de los informantes clave coinciden en muchas de sus opiniones con los postulados de la educación humanística; por ejemplo, valores como la solidaridad, la responsabilidad, el compromiso, el respeto al otro, entre otros, por lo que en la escuela también deben construirse valores, formarse de manera integral, lo cual será posible si en ella se producen cambios profundos y superar a la institución repetidora de información y de ideas superadas.

La finalidad es una educación cónsona con este tiempo de complejidad, donde no hay conocimientos acabados, porque cada día surgen otros. Por eso, Paiva (2004), resalta necesidad de interpretar las distintas situaciones que acontecen en el mundo, para poder comprender que la realidad no es el resultado del pensamiento total, por cuanto es una constante búsqueda para abordar, reflexionar y comprender las causas, los fines y los procedimientos que suceden en la esencia inmediata de las cosas.

Sub categoría 5.3. Revisar el enfoque humanístico de la educación

La intención de la investigadora fue, a partir de la perspectiva de cada docente consultado, incluir dentro de la aproximación teórica sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea, generada en el estudio, lo relativo a la misión humanística de la escuela. En este caso, se les planteó a los informantes clave la pregunta: ¿Cómo es en su opinión una educación con enfoque humanístico?

De las expresiones de los IC2, IC4, IC5, IC6, IC10 se infiere que hay un paralelismo entre enfoque humanístico y formación integral, pues sus respuestas, así lo dejan entrever:

“Lo más importante es la formación integral, es decir, que cubra todos los aspectos de su ser, tanto los físicos, como los, intelectuales y cognitivos” **(IC2)**

“Debe ser una educación hacia la calidad, que forme y no deforme, por lo que debe ser integral” **(IC4)**

“La educación como la que está en la ley, es decir, una educación integral para la formación del venezolano” **(IC5)**

“La educación humanística debe preocuparse por la formación integral del niño” **(IC6)**

“La educación actual, tiene necesariamente que ser humanística para poder formar al ciudadano que el país requiere, esa formación debe ser integral, para que el estudiante adquiera conocimientos, pero a la vez se socialice, actúe con moralidad, sea honesto, tenga asegurada su salud y su bienestar, sea emocional y afectivamente estable, es decir un ser completo” **(IC10)**

En la perspectiva de los docentes, hay la visión de una educación humanística para formar a los ciudadanos que viven la realidad de la complejidad. Por tanto, no puede ser ni parcelada ni parcial, pero en ella debe estar presente el estudiante, con sus opiniones, sus experiencias, su accionar ante la vida, como un ciudadano más. Al respecto, Rogers (2000), resalta que en una educación con sentido humanístico, no se determina con precisión cuáles son los contenidos significativos de cada alumno, sino que son los propios estudiantes quienes los establecen y ellos surgen de manera paulatina, por eso la escuela no puede preverlos.

En cambio, para los IC1, IC3, IC8, IC9, la educación humanística se corresponde con una educación que forme valores, lo expresaron de la siguiente manera.

“El enfoque humanístico de la educación debe tener como finalidad la formación de la persona con valores sólidos, porque es la única manera que las crisis no alteren su personalidad” **(IC1)**

“Los valores son lo predominante en una educación con enfoque humanístico” **(IC3)**

“La formación de valores en los estudiantes es lo que caracteriza a la educación humanística” (IC7)

“La educación humanística persigue la formación de un estudiante con valores” (IC8)

“El enfoque humanístico de la educación le da prevalencia a los valores, porque una sociedad no puede funcionar sin valores” (IC9)

Según la opinión de los docentes, la escuela amerita de los conocimientos y prácticas del enfoque humanístico, pues los niños y las niñas requieren de procesos de enseñanza y de aprendizaje oportunidades formativas que perfilen su personalidad con la preeminencia de los valores de ciudadanos correctos, cultos y de sensibilidad social.

Entonces, se puede decir que estos informantes conjugan a la educación humanística con la formación de valores, lo cual en la perspectiva de la investigadora, es una visión que se acerca a lo deseado, porque la educación que se imparte en la escuela primaria, la cual en sus finalidades señala su enfoque humanístico, en ello se plantea la necesidad de la convivencia para preservar la vida humana, dentro de lo cual en el transcurrir histórico y en él los procesos de socialización son destacada tarea educacional.

Sobre esto, Gimeno y Pérez (1995), hacen referencia sobre los procesos de socialización por los cuales ha pasado el hombre; como son, uno primario emanado directamente de niños y jóvenes por medio de la cotidianidad adulta y el otro, secundario que se da continuamente y de manera organizada hasta que la escuela se consolida.

De tal manera, la formación de valores que permiten la convivencia en una sociedad compleja, como la actual, es una tarea que debe emprender la educación.

En definitiva, a partir de las consideraciones de los docentes que participaron en el estudio como informantes clave, cuando se interpretan sus pareceres en relación con la categoría sobre la misión educativa de la escuela, se puede establecer como categoría emergente: **La escuela en su misión educativa humanística**

Esta categoría teórica resalta la necesidad de comprender un contexto educativo

representado por lo complejo donde es difícil reconocer lo que es oportuno. Sin embargo, Surge un principio básico para la tarea educativa en la escuela. Al respecto, el IC3 señala “la misión de la escuela con enfoque humanístico... es el punto de referencia” (IC3). Por tanto, una educación con propósitos humanísticos se interpreta como aquella que tendrá la responsabilidad de elaborar un pensamiento para actuar con sentidos propios para reconocer y aceptar a los otros como iguales a pesar de sus diferencias.

El reto está en superar el discurso por la acción. En palabras del IC7 hay que cambiar muchas cosas por ejemplo hay que ver a los niños como personas y no como un número. Esto significa que la escuela esta llamada a la compleja y comprometida tarea de profundizar sus postulados humanísticos y lo que en ella se ha hecho hasta ahora para tener la oportunidad de tomar decisiones entre todos y resolver los problemas que puedan darse.

Categoría 6 La misión pedagógica de la escuela.

La pedagogía como ciencia es formación, tal como lo señala Contreras (2012), por eso, a la escuela como institución social y educativa, se le ha dado la misión de formar, lo que no solo se realiza desde lo que ocurre dentro de ella, sino también, considerando que su acción se debe vincular con la familia y la comunidad. Por tanto, el motivo fue la necesidad que la escuela se involucre con la comunidad y aprovechar a la comunidad para formar a los estudiantes.

Cuadro 9 La misión pedagógica de la escuela.

Categoría	Sub categorías
La misión pedagógica de la escuela.	La inserción de la escuela en la comunidad.
	La necesidad que la escuela se involucre con la comunidad.
	Aprovechar la comunidad para formar a los estudiantes.

Sub categoría 6.1. La inserción de la escuela en la comunidad

La escuela, tiene que ser una institución que esté inserta en la comunidad, que viva sus situaciones, comparta sus inquietudes y trabaje junto a ella en la misión de

formación que se le ha encomendado. En este sentido, es importante que en el país, por mandato de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la educación está bajo la corresponsabilidad del estado y la familia, lo que hace que en la escuela se desarrollen acciones formativas junto con la comunidad y las familias que la integran. La pregunta fue: ¿Cuáles acciones piensa usted que deben realizarse para que la escuela se inserte en la comunidad?

Las respuestas de la totalidad de los informantes clave, ven este asunto de manera inversa, pues en todas ellas consideran que es la familia y la comunidad quienes deben tener presencia en la escuela, lo cual no es un error, pero, también hay que considerar la inserción de la escuela en la comunidad porque es preciso que la escuela se acerque, escuche a la comunidad, comparta sus inquietudes y la conozca a profundidad.

Por eso, cuando se habla de escuela se visualiza con todos sus componentes, dentro de los que están en primer orden los directivos y docentes; sobre esto es conveniente resaltar a Velasco (2012) quien señala la importancia de la escuela en la comunidad, lo que necesariamente también trae como consecuencia que la comunidad esté en la escuela. Las respuestas de los informantes fueron las siguientes:

“El trabajo comunitario es la única manera posible de que la escuela pueda conocer a sus estudiantes y saber cómo es su vida y la de su familia. La integración de la escuela y la comunidad es un ideal que no se ha alcanzado, porque los padres y representantes son reacios a la participación, por lo que se deben hacer escuelas para padres” **(IC1)**

“Es importante porque así la comunidad participa en los diferentes planes y proyectos de la escuela, por ello una acción es la integración” **(IC2)**

“La integración de la escuela y la comunidad es un ideal que no se ha alcanzado, porque los padres y representantes son reacios a la participación, por lo que se deben hacer escuelas para padres” **(IC3)**

“Siempre buscamos la participación de la familia y la comunidad en la acción educativa, sin embargo es difícil, porque a pesar de convocarlos, los padres no asisten, hay que trabajar con ellos” **(IC4)**

“La participación de la comunidad en la escuela es una acción importante que se debe realizar en toda institución educativa” **(IC5)**

“La primera acción es integrar la comunidad a la escuela, sensibilizarla para que participe” **(IC6)**

“La escuela debe integrar a la comunidad para que haya una participación conjunta con los padres y la familia” **(IC7)**

“Hay que desarrollar estrategias de participación de la familia y la comunidad a la escuela” **(IC8)**

“Hay que procurar que la tríada escuela, familia y comunidad funcione para que haya más participación” **(IC9)**

“Es preciso el trabajo conjunto con la comunidad, es necesario que desarrollen acciones y estrategias que permitan el trabajo conjunto con todos los entes educativos, dentro de los cuales destacan la familia y miembros de la comunidad que hacen vida de la institución” **(IC10)**

En las representaciones de los docentes es imprescindible la necesidad de integrar la escuela con la comunidad como un propósito fundamental en el cambio que requiere la escuela ante la compleja realidad que vive el país. En esa aspiración un aspecto a tomar en cuenta es lograr la participación activa y protagónica de los habitantes de la comunidad en las labores escolares.

Igualmente, es de significativa importancia lograr que la comunidad participe en los planes y proyectos de la escuela, con decisión y empeño. Es apremiante lograr en forma efectiva esa participación, en especial de la familia y el hogar. Por tanto, hay que desarrollar estrategias de participación de la familia y la comunidad, con el propósito de desarrollar el trabajo conjunto con la institución escolar.

Las respuestas anteriores plantean la inserción de la comunidad en la escuela, pero no hacen referencia a las acciones que se deben desarrollar para que la escuela esté integrada a la comunidad y la comunidad esté integrada a la escuela, que en opinión de la investigadora es de gran importancia, por cuanto de alguna manera, la comunidad va a la escuela, inclusive, el Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007) lo establece en el Sistema Educativo Bolivariano.

Sin embargo, hay que contribuir a que la escuela esté inserta en la comunidad, compartiendo y formando a sus miembros; solo así, se podrán luego atender desde la

escuela, las características socioculturales del entorno comunitario, pues cuando el docente conoce y se consustancia con la comunidad, podrá ofrecer, como lo señala Márquez (2016) una educación que respete las costumbres y formas de vida de sus habitantes, resalte su cultura y patrones en los cuales se desenvuelve la vida cotidiana y que a su vez, fomente la presencia e integración de la familia; esto en opinión de la investigadora, es así porque la acción educativa se podrá realizar, si hay un profundo conocimiento de la comunidad, para que en una participación colectiva de todos los que conforman el escenario educativo, se formen a los estudiantes.

Sub categoría 6.2. La necesidad que la escuela se involucre con la comunidad

La necesidad de apreciar sobre la inserción de la escuela en la comunidad y apreciar en las perspectivas de los docentes. En esta oportunidad, los informantes IC1, IC2, IC4, IC9, IC10 señalaron cuán importante es que la escuela esté involucrada en los asuntos de la comunidad, en respuestas como la que siguen:

“Porque eso es necesario, como directos busco estar presente en todos los asuntos de la comunidad, más aun cuando soy miembro de ella, por eso la escuela se hace sentir en todos los actos comunitarios” (IC1)

“La escuela como institución socioeducativa, debe estar involucrada en la comunidad, por eso es que los teóricos lo recomiendan, de hecho, esta escuela lo hace, por ejemplo, en las festividades religiosas de la patrona, tenemos asignado un día de participación, trabajamos con la medicatura en todas las jornadas que planifican y en muchos otros eventos que necesitan de la escuela” (IC2)

“La escuela tiene que involucrarse con la comunidad porque eso es importante para poder planificar su acción educativa a través del conocimiento que tenga de la comunidad de procedencia de los estudiantes” (IC4)

“La escuela tiene que involucrarse en la comunidad para poder conocerla y apoyarla en las diferentes actividades de su vida comunitaria” (IC9)

“Los teóricos están conscientes de que la escuela tiene que estar involucrada en la comunidad, porque a ella van los niños que viven en su entorno, por eso, es necesario que en todos los eventos que se suceden en la comunidad esté la escuela, como son festividades, jornadas, actos religiosos, en fin todo lo que permita que la escuela no sea un ente aislado

sino integrado al quehacer comunitario” **(IC10)**

De acuerdo con los testimonios expresados por los docentes involucrados en el estudio, es imprescindible que la escuela esté involucrada en la comunidad. Esta aspiración es reiterativa desde los años cuarenta del siglo XX, cuando se aplicó los fundamentos de la escuela nueva. Esa iniciativa es de fundamental importancia por cuanto es de extraordinaria utilidad en la gestión planificadora de la escuela con el apoyo de los habitantes de la comunidad.

Estas respuestas, a diferencia de las producidas en la subcategoría anterior, si contemplan en una representación un tanto más cercana a la importancia de la inserción de la escuela en la comunidad; sus ejemplos y comentarios permiten inferir que, en este caso, hay presencia de la escuela en el entorno comunitario, lo cual en opinión de la investigadora, es una fortaleza, pues significa entonces propiciar un intercambio entre la realidad y valores, con el pensamiento y la práctica; para la discusión crítica.

En este propósito, es lo que señala Freire (2004), cuando habla de contribuir con una nueva humanidad cuestionadora que permita la convivencia y la construcción de saberes entre unos y otros.

Sin embargo, esta escuela involucrada en la comunidad no fue visualizada por IC3, IC5, IC6, IC7, IC8, quienes se refirieron a la comunidad involucrada en la escuela; es decir aprecian que la tríada escuela – familia- comunidad se asienta en la escuela y desde ahí actúa, desconociendo, lo que afirma Márquez (2016), de la necesidad de inserción de la escuela en la comunidad; a continuación se colocan las respuestas de estos informantes:

“La comunidad debe permanecer en la escuela como ente educativo, porque eso es lo recomendado por los autores” **(IC3)**

“La presencia de la comunidad en la escuela se realiza a través de la comunidad educativa, en la cual están los padres, representantes y actores comunitarios” **(IC5)**

“En esta escuela se trabaja unidos con la comunidad, tenemos a una comunidad colaboradora, que cuando se le solicita lo hace” **(IC6)**

“La comunidad educativa funciona en esta escuela porque es importante que todos sus miembros vengan y colaboren con la educación que se imparte” (IC7)

“Es muy importante que la comunidad participe en la escuela, pero no es una tarea fácil, hay que estimularla y estar atentos para recibirla” (IC8)

Según el criterio de los docentes la comunidad es indispensable para el cumplimiento de la labor escolar. No es solo la participación esporádica de la comunidad educativa, si no la comunidad integrada activamente e involucrada en forma decisiva en la atención a las necesidades mutuas comunidad y escuela.

Las respuestas anteriores, conducen a la investigadora a inferir, que estos informantes, como docentes van poco a la comunidad, su trabajo a lo mejor se circunscribe al recinto escolar, pues aun cuando consideran de importancia la presencia de la comunidad en la escuela, sus respuestas no dan cabida para pensar que ellos tengan presencia en el entorno comunitario, lo cual para la Unesco (1996), tiene una relevancia importante en el mundo contemporáneo.

La institución citada insiste en forma reiterada que la escuela debe integrarse a su comunidad. Es un desafío romper con el recinto escolar y aproximarse en el conocimiento de su realidad. Eso traerá como consecuencia una vinculación efectiva donde la ayuda mutua se revelará en las acciones participativas, con el propósito de estudiar su realidad, como proponer opciones de cambio y transformación.

Sub categoría 6.3. Aprovechar la comunidad para formar a los estudiantes

Ahora la pregunta fue: ¿La comunidad es un ente educativo, ¿Cómo cree usted que puede acompañar pedagógicamente a la escuela en su misión de formar a los estudiantes?

Por cuanto para Tiramonti (2005), es necesario visualizar a la comunidad como un ente educativo que trabaja al lado de la escuela para integrar la tarea formativa. En las respuestas de los IC se aprecia que IC1, IC2, IC6, IC10 aprecian la necesidad de colaborar y compartir tareas con el docente, véanse sus respuestas:

“El acompañamiento es asistiendo a la escuela para colaborar en lo que realizamos pedagógicamente” (IC1)

“El acompañamiento pedagógico es importante, porque así en un trabajo conjunto con los docentes, pueden ayudar a la formación de los niños” (IC2)

“Colaborar permanentemente con el docente en las actividades de enseñanza” (IC6)

“Creo que no se trata de asistir a las reuniones, sino tener presencia en la escuela para trabajar y ayudar al docente” (IC10)

En la opinión de los docentes en los testimonios manifestados los habitantes de la comunidad deben acompañar a la escuela en su labor pedagógica en forma conjunta con el personal de la escuela. Con ese acompañamiento significa para la escuela la oportunidad para que los habitantes vayan a la escuela a apoyar su labor pedagógica, ofreciendo sus experiencias obtenidas en forma empírica o en forma académica.

Como puede apreciarse, estos IC dan a la comunidad su misión formadora, con lo cual coinciden con el autor anterior, porque la comunidad, a juicio del investigador es un ente formador, que también perfila sus percepciones en torno a la formación, de ahí la necesidad del trabajo conjunto para que no se sucedan discrepancias entre lo que la escuela ofrece y lo brindado por la comunidad.

Sin embargo, algunos IC, solo ven a la comunidad asistiendo a la escuela cuando se le convoca, lo que da a entender como una actividad más de la escuela sin apreciar el valor que refiere lo común, lo que se puede ver a través del otro, el encuentro para la elaboración de la misión pedagógica. Esto se aprecia en las respuestas de los otros IC:

“Hay que acostumbrar a la comunidad a ir a la escuela a informarse sobre lo que se cumple dentro de ella” (IC3)

“Con la asistencia frecuente a la escuela para informarse de lo que sucede con sus hijos y apoyarlos en el hogar”(IC4)

“La comunidad debe asistir a las reuniones, pero poco lo hace, por eso no se informan de lo que adentro hacemos” (IC5)

“Para poder acompañar a la escuela pedagógicamente, es necesario que se le estimule a ir, pero poco asisten a las reuniones cuando se les convoca” (IC7)

“La comunidad en Borotá es indiferente, solo van de vez en cuando a una que otra reunión” (IC8)

“Si asistieran con más frecuencia podrían estar enterados de las actividades que se cumplen y que ellos deben cumplir, pero no sucede así, hay mucha apatía” (IC9)

En los testimonios de los docentes se evidencia que los habitantes de la comunidad visitan en forma muy esporádica a la escuela. En la generalidad de los casos, se limita a acudir a preguntar sobre el desempeño de sus hijos, a las reuniones que convocan los docentes para entregar las calificaciones.

En las respuestas de estos IC se nota que hay una insatisfacción en los docentes por la poca asistencia a las reuniones, sin embargo, ninguno de ellos hace mención del acompañamiento en lo pedagógico, que en opinión de Rodríguez (2008), es necesario dentro de las valoraciones de la escuela, pues a juicio de la investigadora, no es solo que la comunidad asista a la escuela, sino reflexionar al lado del docente y docente al lado de la comunidad para así descifrar las acciones pedagógicas pertinentes.

Esto es notablemente destacable pues precisamente, en Venezuela, es un mandato constitucional. De tal manera, del análisis e interpretación de las respuestas ofrecidas por los IC, de acuerdo con sus planteamientos, manifestados en las subcategorías descritas, emerge la siguiente categoría: **La escuela como promotora social en la comunidad**

En esta categoría teórica que surge a partir de la contrastación de los enunciados de los maestros, los aportes de los expertos y mirada de la investigadora es posible advertir que la educación es una ocupación de todos. Entonces, la escuela, la familia y la comunidad son espacios privilegiados para lo educativo. Sin embargo es en la escuela moderna donde han sentado un conjunto de ideas teóricas y prácticas interdisciplinarias con el fin de ahondar el trabajo sobre lo educativo en la que la carga del éxito o fracaso escolar ha sido depositada al maestro

Por tal razón en la escuela es imprescindible asumir la tarea pedagógica en su dimensión comunitaria; en ella sus actores deben pensarse y sentirse como parte de ese contexto pero no para imponer sus juicios sobre el entendimiento de supremacía que hasta ahora ha impuesto la institución escolar. Desde esta perspectiva, el hacer pedagógico tendrá que propiciar el encuentro en función de favorecer el trabajo cooperativo, el encuentro; experimentar, percibir las frustraciones, aspiraciones y de esta manera construir juntos los senderos de los desafíos que enfrenta.

Categoría7 La Educación Primaria

La Educación Primaria venezolana, de acuerdo con lo que señala la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009) es un nivel del subsistema de Educación Básica, integrada por seis grados de primero a sexto, a él ingresan los estudiantes procedentes del nivel de Educación Inicial, con edades comprendidas de seis años en adelante; en especial, sobre la misión de la educación primaria, su necesidad de descifrar el contexto contemporáneo y las cuestiones que inducen a introducir cambios en ella.

Cuadro 10 La Educación Primaria.

Categoría	Sub categorías
La Educación Primaria.	La revisión de la misión de la educación primaria. La necesidad de adecuar la misión a los nuevos tiempos. Razones para motivar los cambios en la Educación Primaria.

Sub categoría 7.1. La revisión de la misión de la educación primaria

La misión fundamental de la Educación primaria en Venezuela, es de índole pedagógica, como es la formación integral del estudiante, así se refleja en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), la LOE (2009) y el Currículo que el MPPE (2007) ha diseñado para este nivel educativo, por ello, se preguntó a los IC sobre la labor de enseñanza que facilita la escuela donde trabajan. Las respuestas reflejan que IC4, IC5, IC8 hicieron referencia a la misión formativa de la escuela, sus respuestas así lo dan a entender

“Es una enseñanza, que no prepara y forma al niño para la vida” (IC4)

“Es satisfactoria, ya que soy constante en mi trabajo y logro las metas propuestas para contribuir con la formación de ciudadanos con valores, prosecución y rendimiento escolar para el desarrollo integral de los estudiantes” (IC5)

“Pienso que es productiva, pues día a día me esfuerzo por fomentar en toda la comunidad escolar un clima de comprensión, respeto y ayuda mutua que permita formar un ser integro capaz de discernir frente a las diversas situaciones que se le presenten en la vida.” (IC8)

Otros IC hicieron mención del docente o de la familia, como es el caso de IC1, IC2, IC7, IC9, IC10, con respuestas como éstas:

“Es de una gran preocupación ver que por más esfuerzo que se dedica, los objetivos planteados no pueden ser concretados ya que si continua la apatía por parte de padres, representantes por razones ajenas, los niños van a ser los principales perjudicados” (IC1)

“Pienso que es una labor que está afectada por problemas diversos. Hay docentes muy comprometidos todavía y otros que simplemente ya perdieron el interés o tal vez nunca lo tuvieron. La enseñanza es limitada, los niños aprenden hoy cosas que un año ya no recuerdan, entonces no sé si pueda llamarse a esto aprender...” (IC2)

“Como todo tiene sus defectos, sobre los cuales trabajamos para mejorar, pero también tenemos virtudes producto del trabajo mancomunado de todos” (IC7)

“Como se ha dicho anteriormente hay material humano y se tiene la convicción de mejorar, pero cuando se mira la calidad de vida del docente por su trabajo se observa desmotivación en muchos, pero hay actitud por parte de ortos y este ayuda a mejorar la labor.” (IC9)

“La realizo con amor, fe y dedicación, pero hay momentos de estrés y decepción que me hacen bajar a corto plazo el ánimo luego me refugio en Dios y la vocación por la que decidí se maestra y llego a la conclusión de que mi labor es humilde, proactiva, entusiasta y humanista, con disposición a mejorar cada día, abierta a orientaciones y fiel defensora de mis ideales laborales.” (IC10)

Por su parte, IC3, IC6 se refirieron al currículo, en los siguientes términos:

“Pienso que como toda labor tiene fortalezas y aspectos que día tras día se deben afianzar o mejorar según sea el caso, con la aplicación del currículo” (IC3)

“Es una labor más centrada en lo que enseño que en lo que el niño puede aprender, porque debemos ajustarnos a un currículo y dar cuenta de lo realizado para que sobre esa base nos evalúen; aquí es mejor docente quien más objetivos del diseño cumpla” (IC6)

Según los testimonios de los docentes, la escuela ofrece una preparación escolar poco efectiva en mejorar la calidad formativa de los niños y las niñas, quienes se encuentran en un grado evolutivo donde predomina la inquietud y el deseo de conocer. Por cierto, en el ámbito pedagógico siempre se ha considerado la exigencia de educar para la vida.

Lo llamativo para los docentes es el hecho de educar con un sentido poco responsable a educandos inquietos por aprender. Sin lugar a dudas se trata de docentes poco motivados por un eficaz desempeño, quienes ofrecen procesos pedagógicos plenos de rutinas y tradiciones formativas. El resultado, escasos aprendizajes en su mayoría centrados en la memorización.

Desde la perspectiva de los docentes involucrados en el estudio, es apremiante la necesidad de mejorar la calidad formativa de la educación primaria. En principio es evidente el cuestionamiento sobre la dificultad para preparar a los niños y las niñas, como formar para la vida. Sin embargo, hay la preocupación para hacerlo. De allí que sea necesario superar la apatía de la familia, la vigencia del aprendizaje memorístico y la desmotivación del docente.

En las respuestas anteriores, los docentes han manifestado estar preocupados por la forma cómo se desarrolla la tarea formativa y pedagógica de los niños y las niñas. En este caso, igualmente se aprecia que solo pocos de los IC consultados hicieron referencia a la misión pedagógica de la escuela para la formación de los estudiantes, lo cual es la esencia primordial de ella.

En ese sentido, Freire (2004), quien desde su perspectiva de la pedagogía crítica, propone que la acción escolar debe facilitar el entendimiento de la realidad, desde una perspectiva analítica, interpretativa crítica y constructiva. No se trata solamente del

aprendizaje significativo, sino también de fortalecer la conciencia y, eso se forjará en la medida en que la escuela interviene activamente en la explicación y en la gestión de cambio y transformación de la realidad misma.

De allí la importancia de considerar la necesidad de cuestionar la pedagogía tradicional, centrada en la enseñanza y transmisión de conocimientos poseídos por el docente enseñante y no por un docente formador. Es, en consecuencia, un evidente obstáculo epistémico que la escuela debe tomar en cuenta ante las necesidades de formar a los ciudadanos de acuerdo con la época que viven.

Sub categoría 7.2. La necesidad de adecuar la misión a los nuevos tiempos.

En la actualidad, es necesario que como lo señala Ugas (2008), la escuela responda a las necesidades y características imperantes en los nuevos tiempos, cargados de acelerados cambios, complejidad y globalización, que hace que de manera vertiginosa haya que enfrentarse a nuevas situaciones y distintos hechos; por ello, fue importante recoger la opinión de los IC con respecto a este asunto; se hizo a través de la siguiente pregunta: ¿Qué piensa usted sobre la Educación Primaria Venezolana?

Las respuestas ante la interrogante anterior, reflejan una insatisfacción por parte de los IC, a excepción de uno de ellos, aprecian fallas en la educación primaria venezolana; IC1, IC2, IC5, IC6, IC9, IC10, señalan la política y la situación de crisis que vive el país, con respuestas como las que siguen:

“En Venezuela la educación con la crisis ha sufrido una decaída, en relación con los años anteriores en parte por la educación que reciben en sus hogares por los padres desde niños, medios de comunicación en general dejando a un lado los libros, infraestructuras, recursos y el talento humano” (IC1)

“Las propuestas curriculares no son malas, las ideas contempladas me parecen adecuadas al mundo que vivimos, sin embargo todo se ha politizado y eso ha generado rechazo por parte de los docentes que tal vez por ello no comparten la visión que se pretende lograr de los estudiantes. Habría que educar primero a los docentes para poder alcanzar los logros y avances escolares.” (IC2)

“Es buena pero debido a la situación de crisis que afecta a la sociedad y la influencia negativa de las redes sociales, se ha venido perdiendo los valores y rendimiento académico; de igual manera se ha dado mucha permisibilidad al estudiante, lo que conlleva a la falta de interés por cumplir los compromisos escolares ya que como se ha escuchado igual les da cumplir o no, si igual son promovidos” (IC5)

“Está en la misma situación que el país, con docentes formados en universidades que han masificado la enseñanza a ellas no entran los mejores, no hay selección de estudiantes, sino que cursa quien desea un título para resolver su situación económica” (IC6)

“La educación primaria en Venezuela está en periodo de ensayo, de improvisaciones, se plantea una Escuela Bolivariana y no existe la infraestructura para tal fin, sumado a esto una universidad ideológica que no prepara docentes de calidad y los utilizan en cargos directivos haciendo un daño palpable a la educación” (IC9)

“Es muy acelerada, política y experimental con mucha distracción y poca dedicación” (IC10)

Dentro de las insatisfacciones están los que piensan en la educación de los niños, como es el caso de IC3, IC4, sus respuestas fueron éstas:

“Pienso que aparte de la formación académica se debe fortalecer los talentos de los educados, que no son los mismos en todos y que son una de las bases para vivir en grupo” (IC3)

“Se menosprecia, al niño pues no se le reconoce sus potencialidades e individualidades” (IC4)

En cambio, IC7 señala que la educación debe ser revisada, lo expresó en los siguientes términos:

“Pienso que debe ser revisada constantemente para irse adecuando a los tiempos cambiantes. Es importante recordar que estamos en un mundo globalizado y en constantes cambios” (IC7)

Sin embargo, IC8 está satisfecho con la educación primaria impartida en el país, así lo refleja en su respuesta:

“Si se ve desde la óptica de la integralidad de las áreas de aprendizaje en un proyecto, esta es completa e integral, pues permite conocer las necesidades y expectativas de los estudiantes y canalizarlas para su posterior puesta en práctica tomando siempre en cuenta a la escuela y su

entorno circundante” (IC8)

Desde el punto de vista de los docentes, en sus testimonios expresan su preocupación por la necesidad de la innovación pedagógica de la labor formativa que ofrece la escuela, a pesar de la complicada situación que vive el país. Aunque no descartan la importancia de las reformas curriculares, aprecian con inquietud el problema de la injerencia política en la escuela y lo catalogan como un grave obstáculo para su desarrollo pedagógico.

También les preocupa la permisibilidad otorgada a los estudiantes, pues han mermado la capacidad formativa de la escuela, igualmente les llama la atención la calidad formativa de los educadores recién egresados, carentes de la vocación esencial para el desempeño educativo. Por tanto, en la educación primaria están privando las improvisaciones y cuestionan la influencia partidista.

Al respecto, consideran que el nivel educativo también está altamente cuestionado por la acentuada diferencia con las condiciones de la época, en especial, con los avances en los conocimientos y prácticas de la época contemporánea. Igualmente se consideran afectados por tantos cambios curriculares, sin evaluación. Por eso critican que cada año hay una nueva experiencia, cada vez más ceñida al estricto cumplimiento.

Desde la perspectiva de los docentes la educación venezolana está en crisis. Eso ocurre a pesar de las reformas curriculares puesta en práctica en el país. En cada cambio curricular el efecto politizado es evidente y eso ocasiona distorsiones a las iniciativas por mejorar la calidad formativa de la educación primaria; en especial, fácilmente se aprecia la pérdida de valores, la permisibilidad de los estudiantes, el menosprecio a los niños y las niñas y, para terminar, se considera que la escuela se encuentra en este momento en ensayo.

Por tanto, es necesario comenzar por revisar la forma como educa la familia, los medios de comunicación social y como se aprende en el desempeño en la vida cotidiana, como se debe enseñar con la integración de las áreas e igualmente, seleccionar en el ingreso de los estudiantes a las universidades para formarse como docentes.

En tal sentido, en las percepciones de los docentes sobre la Educación Primaria venezolana, hay consideraciones que permiten inferir que desean que mejore, para poder elevar su calidad y responder a las exigencias de la sociedad actual. En estudios realizados por Carvajal (1997), Carbonell (2002), Arellano (2004), Díaz (2006), López (2012) y Prado (2015), se ha destacado la situación de la Educación Primaria, donde todavía se aprecian activos los fundamentos teóricos y metodológicos tradicionales, más preocupados por transmitir contenidos, la disciplina, el rigor académico, entre otros aspectos. Igualmente, en diversas oportunidades Arellano (2004), ha planteado la necesidad de una pedagogía adecuada a los tiempos actuales de incertidumbre, complejidad y contradicciones.

Sub categoría 7.3. Razones para motivar los cambios en la Educación Primaria.

Es perentorio de acuerdo con Carvajal (1997), Carbonell (2002), Arellano (2004), Díaz (2006), López (2012) y Prado (2015), que en el país se produzcan cambios en la Educación Primaria, de manera que se acerque cada vez más a su misión formadora, en una educación reflexiva sin responder a la inmediatez de las posiciones positivistas, que de acuerdo con Contreras (2012) no se corresponden con lo que debe ser una pedagogía hacia la formación integral del ser humano.

Por ello, se les planteó a los IC: *Los investigadores opinan que la misión pedagógica de la Educación Primaria venezolana, debe mejorar. ¿Qué piensa Usted?* En este caso, todos los IC estuvieron de acuerdo con el planteamiento de los investigadores que opinan sobre el cambio, aun cuando con apreciaciones que difieren de una a otra, pues IC1, dice que el cambio debe hacerse de la mano con el gobierno, otros dirigen su mirada a los docentes (IC2, IC5, IC9), a la formación de los estudiantes (IC8), señalan que el currículo actual ha fracasado (IC4) o señalan la necesidad de cambio o redimensión (IC3, IC6, IC7). Aquí están todas las respuestas que permitieron apreciar los deseos de mejoramiento:

“De acuerdo, pero debe ir de la mano del gobierno y la sociedad” (IC1)

“Totalmente de acuerdo pero esto es fácil decirlo y difícil de lograr. La misión pedagógica debe mejorar pero no se puede olvidar que quien ejerce esa misión pedagógica son los docentes que están en las aulas, en las escuelas. Las propuestas teóricas (en papel) son muy bien construidas

pero se deja a un lado la participación real de los docentes, la formación continua, se improvisan las propuestas por ello ha fracasado.” (IC2)

“Pienso que debe mejorar como todo proceso cambiante y en la que los intereses de la sociedad no son los mismos que en tiempos pasados ni serán idénticos a las demandas futuras” (IC3)

“Si, además el actual currículo es un modelo fracasado y vacío lo cual agrava la situación pedagógica de las escuelas” (IC4)

“Si, debe haber más compromiso por parte de su representante; y de igual modo más motivación por parte de los docentes para que la enseñanza sea significativa para el escolar” (IC5)

Claro que debe mejorar, pero no ello solo se consigue si se le redimensiona y se le da otro sentido.” (IC6)

“Hay cuestiones que deben ser revisadas y ajustadas, todo en aras de mejorar. También es importante que tiene elementos que anteriormente no se incluían y ahora se toman en cuenta.” (IC7)

“Pienso que más que cambiar, debe adecuarse a las necesidades e intereses del mundo cambiante pues la esencia pedagógica gira en torno a él estudiante y a su formación integral.” (IC8)

Indiscutiblemente, se debe escuchar al docente. es necesario aceptar propuestas de solución a través de la investigación autónoma con universidades que formen, y que estos profesionales tengan oportunidad en el mercado laboral donde la profesión docente vuelva a ser dignificada en cuanto a su praxis como en su remuneración” (IC9)

“Si debe mejorar con urgencia dedicándose más a lo pedagógico y restar un poco la dependencia administrativa que hace que el objetivo principal de educar se pierda” (IC10)

Para el punto de vista de los docentes, la misión pedagógica de la escuela amerita de su innovación y renovación. Inquieta que todavía permanezca como actual, los fundamentos tradicionales con que se creó la escuela en el siglo XVIII, e Prusia y Francia. Eso se confirma cuando considera que la misión pedagógica está en el aula de clase.

Aunque asigna importancia a las propuestas para mejorar la misión pedagógica, elaboradas con la novedad teórica, están muy alejadas de la participación real de los

docentes, de sus conocimientos, experiencias y saberes. El resultado es el fracaso de los modelos por su imposición, para agravar la labor de la escuela.

De allí la cita a las universidades a investigar la realidad de la escuela y proponer opciones de cambios factibles de transformar la realidad escolar, como adecuarse a las necesidades e intereses del mundo cambiante. El propósito debe ser mejorar la misión pedagógica escolar en forma más coherente con la época contemporánea.

En atención a los aspectos manifestados por los docentes, la complicada realidad de la escuela hace necesario que quienes ejercen la función gubernamental, deben prestar mucha atención a lo que ocurre en estas instituciones. Es una exigencia sacar a la escuela del marasmo en que vive desde hace tiempo.

No es posible que tan solo se dedique a transmitir contenidos programáticos y evite la formación integral de los niños y las niñas.

Como su tarea es esencialmente pedagógica, es hacia el mejoramiento de la calidad de la enseñanza desarrollada de acuerdo con los avances pedagógicos del mundo contemporáneo. Eso trae como consecuencia importante que los aspectos a ser enseñados sean derivados de los encuentros entre los expertos y los educadores de la educación primaria.

Especialmente, el currículo debe ser claro y preciso de tal manera de evitar la improvisación y educar en función de la realidad comunitaria, los problemas del país y de la época que se vive.

Por tanto, en todas las expresiones de los IC, antes señaladas, se puede evidenciar que hay deseos de cambios en la educación, lo cual está reconocido por Enguita (2016), quien aprecia la necesidad de sacar a la educación de la encrucijada en la que se encuentra en la época actual; también, en la opinión de la investigadora, es imperativa la revisión de la misión pedagógica de la escuela, porque en la actualidad no responde a la formación esperada en los estudiantes.

La escuela, al preservar los fundamentos tradicionales para orientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, educa a los niños y las niñas como si fuesen ciudadanos del siglo XIX, cuando ellos viven la complejidad del mundo contemporáneo.

Eso trae como consecuencia, estar de acuerdo con De Zubiria (1997), quien opina que es tal la magnitud del desfase de la acción educativa que todavía está vigente en las escuelas las orientaciones originales que sirvieron para su creación a fines del siglo XVIII, en Alemania y Francia.

Del análisis e interpretación realizada en esta categoría, emana como categoría emergente: **La educación primaria abierta a los cambios imperantes en los nuevos tiempos.**

Las perspectivas anteriores dan cuenta para reflexionar la educación primaria venezolana desde una interpretativa crítica. En la cual se pueden considerar algunos aspectos relevantes. Como primer principio se asoma la comprensión de que los sujetos que atiende este nivel educativo son individuos con demandas individuales y colectivas con pertenecía de un contexto social y culturalmente heterogéneo. El segundo principio orienta una educación para aprender a cambiar; más que para vivir en el cambio, es vivir activamente en él. Entonces, como tercer principio aparece una condición necesaria para la educación primaria a favor de entender su sentido de contribuir para el desarrollo de la persona.

Todo lo anterior no pretende marcar una enumeración fija de principios para la educación primaria; observa el compromiso de una educación que trasciende la enseñanza elemental reducida por una compleja empeñada en pensar y actuar sobre los conocimientos útiles para construir la existencia.

Categoría 8 El docente de la Educación Primaria.

Esta categoría recoge las impresiones de los docentes consultados, referidas a lo que tiene que ver con el docente de Educación Primaria, el cual debe ser visualizado, según Díaz (2006), desde su práctica y saber pedagógicos. Por tanto, las preguntas giraron en torno al desempeño, el perfil y la función pedagógica del docente.

Cuadro 11 El docente de la Educación Primaria.

Categoría	Sub categorías
El docente de la Educación Primaria.	El desempeño docente. Perfil del docente en la escuela primaria. Función pedagógica del docente en la escuela primaria.

Sub categoría 8.1. El desempeño docente.

En cuanto al desempeño docente, se preguntó; *Desde su perspectiva, ¿Cómo debería ser el desempeño pedagógico del docente en la escuela? Pues es necesario apreciar cómo los informantes claves se visualizan, es decir, dentro de cual concepción al respecto, Galviz (2007) refiere que el desempeño de los educadores se concentra en el cumplimiento estricto de las tareas del aula de clase. Las respuestas indican que algunos como IC1, IC2, IC5, IC7 dan importancia a la innovación, con respuestas como las siguientes:*

“Un docente con vocación de servicio, valores y sentido de pertenecía por su labor” (IC1)

“Abierto, innovador, inspirador para los niños. Un docente no debe conformarse con cumplir planes, debe ir más allá y esto solo se logra si se encuentra comprometido con su labor, si comprende la importancia que tiene él dentro de la sociedad y lo que está en juego si simplemente se desempeña como un dador de clase y no como un docente que reflexiona sobre su práctica y se enfoca siempre en mejorar” (IC2)

“Ser creativo e innovador en las estrategias para que el aprendizaje sea significativo, enseñar de acuerdo a las necesidades individuales de cada niño(a), ayudar al que más le cuesta sin descuidar al resto del grupo. Formar para la toma de decisiones y rescatar los valores” (IC5)

“Un docente motivado, innovador, investigador, activo, reflexivo, constante y comprometido” (IC7)

“El desempeño pedagógico debe estar enmarcado en la búsqueda constante de superación profesional e innovación, pues en la actualidad la tecnología está invadiendo nuestro campo de acción” (IC8)

También algunos como IC3, IC9, mencionan a la excelencia

“Desde mi perspectiva debe ser excelente, porque es ejemplo o modelo

para los niños” (IC3)

“En primer lugar bien dirigido, con docentes directivos con excelente perfil curricular para que el docente este bien orientado, motivado y trabaje a gusto y sean los niños los mejores beneficiados a través de esa articulación que debe existir entre todos” (IC9)

Otros como IC6, IC10 se refirieron a la identidad, con las siguientes palabras:

“Se requiere que posea con identidad lo que significa compromiso, responsabilidad, entrega y ganas de hacer, con actitud hacia la acción, tanto en lo personal, profesional, intelectual y social” (IC6)

“Abierto, voluntario, humilde, reflexivo, con identidad y dispuesto a compartir y recibir orientaciones” (IC10)

Y también, IC4 considera la necesidad de que el maestro conozca las etapas de desarrollo del niño:

“Un desempeño, que respete las diferentes etapas del niño y se reconozca, que cada niño posee un ritmo de aprendizaje diferente de los otros niños” (IC4)

En los testimonios de los docentes es de fundamental importancia para el desempeño del educador en la educación primaria, la vocación de servicio. Se trata del cumplimiento de su deber en el desarrollo de una práctica pedagógica de compromiso con la sociedad, lo que implica ir más allá de la condición del dador de clase. En consecuencia, el perfil docente donde se debe revelar la innovación, la creatividad y la iniciativa por el cambio en la formación de los niños y las niñas.

Debe ser también un investigador, activo, reflexivo, constante y comprometido, al igual que motivado para la superación profesional y académica, como actualizado en el uso didáctico de las nuevas tecnologías. Además de voluntario, humilde, reflexivo, con identidad y dispuesto a compartir y recibir orientaciones sobre la tarea formativa de los estudiantes en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y del aprendizaje.

Es interesante apreciar en los docentes su preocupación por un perfil del educador más cónsono con las nuevas realidades de la época contemporánea. En ese sentido consideran que el docente de la educación primaria, se debe caracterizar por su

vocación, pertenencia, responsabilidad, compromiso; además de ser innovador, utilizar nuevas estrategias de enseñanza y ser investigador.

Además, el docente debe superar la condición de aplicador de los programas y los planes, como erigirse como un ejemplo para los niños y las niñas, donde destaque su superación profesional.

Si bien es cierto que todas las respuestas anteriores se acercan a la necesidad de un docente innovador, con identidad y conocedor de las etapas evolutivas del educando; también es cierto que hay que estar consciente que también debe facilitar los procesos de enseñanza y de aprendizaje hacia el logro de competencias, tal como está establecido en el diseño curricular. Eso significa para Galviz (2007), ofrecer una formación educativa integral donde se relacione estrechamente las competencias referidas al desarrollo intelectual, profesional, social, interpersonal e intrapersonal de cada docente.

Sub categoría 8.2. Perfil del docente en la escuela primaria.

El perfil del docente, está concebido por el Ministerio de Educación y Deporte MED (2005) como polivalente, abierto y dinámico, dentro del cual está lo referido a lo personal, pedagógico-profesional y social-cultural. La pregunta formulada fue: *En su opinión ¿cómo debe ser visualizado el perfil del docente de educación primaria?*

Las respuestas de los IC ante esta cuestión evidencian que la mayoría aprecia en el perfil, lo relativo a la formación profesional, que es una de las dimensiones del perfil que señala el MDE (2005), pero no la única, como es el caso de IC1, IC2, IC6, IC10, con respuestas como las que siguen:

“Un perfil completo, que esté dentro de su formación docente” (IC1)

“Se requiere que sea un profesional bien formado, con vocación y que responda a las exigencias sociales y culturales del mundo actual” (IC2)

“Un docente formado al más alto nivel, con vocación y buenas relaciones en el campo social” (IC6)

“Bien formado, que responda a las exigencias de la sociedad y la cultura” (IC10)

Otros, como IC8, IC9, hicieron mención a la identidad docente, lo que a juicio de la investigadora es importante, sus respuestas fueron éstas:

“Con vocación de servicio, compromiso e identidad docente” (IC8)

“Debe ser un perfil que lleve consigo la responsabilidad, valores y la identidad con su misión” (IC9)

Por su parte, IC3, IC7, hablaron del perfil que está en el currículo, esto se refleja en sus respuestas:

“El perfil está en el currículo, en él se contempla cómo debe ser todo docente” (IC3)

“El currículo contempla un perfil amplio, eso quiere decir integral” (IC7)

Finalmente IC4, IC5 consideraron a la dimensión personal, lo cual se manifiesta en las respuestas que siguen:

“Es un perfil completo, no solo lo que se aprende en la universidad, sino su formación como persona” (IC4)

“Ser una persona con crecimiento personal, para poder comprender a los niños” (IC5)

En las palabras de los docentes, se manifiesta el interés porque su formación debe ser la de un excelente profesional dada la importante tarea que debe desempeñar en la formación de los niños y las niñas, pues se trata de educandos con un nivel biopsicosocial que amerita de la especial atención en cuanto los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

De allí la exigencia de estar preparado para desarrollar la propuesta curricular establecida para educar en la educación primaria, en especial, la vocación, como responder a las necesidades y exigencias de la sociedad. Aunque destacan con énfasis que el docente debe ser una persona comprometida con la labor que desempeña en la escuela y en la comunidad.

Las respuestas anteriores evidencian que los IC aprecian en el perfil del docente de Educación Primaria, una sola dimensión, algunos señalaron la pedagógico/profesional y otros la personal; sin embargo, para Galvis (2007) ahora el perfil del docente ha cambiado para dar paso a perfiles diferenciales, pues no se puede definir

mecánicamente, enumerando competencias, porque abarca su actuación en el campo intelectual, social, profesional, interpersonal e intrapersonal para poder ser, hacer, conocer y convivir en el espacio escolar y extraescolar.

El docente, en las condiciones de la época actual, no puede circunscribirse a las paredes de su aula y los muros de la escuela, sino que su desempeño debe trascender de ese ámbito; de ahí la importancia de un perfil abierto y flexible. En ese sentido, debe ser conocedor de la realidad escolar, de tal manera de dar respuesta a las necesidades de la escuela y de la misma comunidad donde se localiza la institución.

Sub categoría 8.3. Función pedagógica del docente en la escuela primaria.

En esta sub categoría se recogió en las respuestas las apreciaciones de los docentes con respecto a la misión pedagógica del docente de la escuela primaria, la cual, está contemplada dentro de los planteamientos de expertos como Ugas (2008) y de Galviz (2007), quienes aprecian que la misión pedagógica del maestro va más allá del recinto escolar, porque si lo pedagógico es formación, no solo se forma dentro de la escuela, sino también fuera de ella y hasta ahí debe hacerse sentir la acción docente.

La pregunta formulada fue: *El docente de la educación primaria cumple una misión pedagógica. ¿Cómo debe ser esa misión?*

En este caso, algunos ven esta misión pedagógica como un deber ser, pero no alcanzado aún, como es el caso de IC1, IC2, IC7, IC8, IC10 con respuestas como éstas:

“Que así debería de ser, por el bienestar del futuro del país” (IC1)

“Es el deber ser, que el docente de educación primaria siente las bases para que los niños y niñas sean seres de bien, preparados, reflexivos, atentos y preocupados por su futuro y el de su país. La misión formativa del docente debe ser integral, no solo moral, debe incluir lo cognitivo también que se ha dejado de lado” (IC2).

“Es una premisa, que se debe alcanzar, la cual todos debemos tomar como bandera” (IC7)

“Soy de la que piensa que la excelencia no nace con el docente, sino que la misma se logra en la praxis diaria y en la investigación permanente

para superar las debilidades. Por ello, esto es un deseo todavía no alcanzado” (IC8)

“Excelente misión pedagógica, porque tiene en sus manos los estudiantes con edad ideal para orientar todo lo bueno y positivo para su vida personal, social y profesional. Pero esto es solo una aspiración no cristalizada” (IC10)

Los otros IC se refirieron a la formación del docente, las respuestas de IC3, IC4, IC5, IC6, IC9, fueron las siguientes:

“Claro, para ello debe haber formación, monitoreo y buena remuneración” (IC3)

“Si, pues con formación, se repercute en el futuro de los niños y el país” (IC4)

“Totalmente de acuerdo ya que el aprendizaje adquirido en primaria es la base a partir de la cual se va a consolidar el conocimiento para la formación de los ciudadanos independientes y útiles para la sociedad. Para ello se requiere de docentes muy bien formados” (IC5)

“Que si esto está en función de su formación y del compromiso que significa ser maestro” (IC6)

“El docente de primaria debe estar bien formado, pues tiene un papel fundamental en la formación de individuo ya que él marca huella en él y como ejemplo de ello es que uno recuerde a sus profesores de primaria, el docente en este nivel educativo enriquece en valores y aprendizajes significativos” (IC9)

Las reflexiones emitidas por los docentes dejan en clara evidencia la necesidad de facilitar el proceso pedagógico en la dirección de contribuir con el bienestar del futuro del país. De allí la importancia de facilitar una formación adecuada a los niños y a las niñas, de tal manera que se vayan educando como ciudadanos reflexivos, atentos y preocupados por su futuro y el de su país.

Por tanto la misión formativa del docente debe ser integral, pues tiene el deber de cumplir con la requerida exigencia de una educación de calidad formativa, donde la investigación cumple una labor esencial y básica en el mejoramiento de la calidad

formativa de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y superar las debilidades.

Lo ideal es entonces una educación primaria con capacidad para formar a los niños y las niñas con la orientación pedagógica ajustada a sus necesidades hacia la preparación de ciudadanos independientes. Esa finalidad requiere del personal docente calificado en los conocimientos y prácticas necesarias para cumplir con el compromiso adquirido.

Los docentes revelan en sus opiniones la exigencia de una formación pedagógica de los niños y las niñas que los concientice sobre la realidad con la realidad en que viven. Eso trae como consecuencia una formación, no solo conceptual, sino también ética y moral. Asimismo, facilitar la investigación con fines constructivos del mejoramiento de su práctica pedagógica y recibir del Estado, las posibilidades ciertas para mejorar su calidad de vida.

Las respuestas de los IC ante la pregunta, da una idea del interés de ellos, por contar con docentes que puedan ejercer su docencia en función de la formación de los estudiantes, lo que es deseable, aun cuando algunos consideran que no se ha logrado aún.

En consecuencia, a partir de las respuestas obtenidas en las sub categorías de esta categoría sobre el desempeño docente, las cuales fueron analizadas e interpretadas en un proceso de triangulación, surge como categoría emergente: **Docente de educación primaria formado integralmente.**

En relación con todos los planteamientos anteriores hay que atender la figura del docente de educación primaria; más no con el fin de recuperar el estatus profesional como el administrador de las supuestas maneras de enseñar. Hoy la tarea es de confrontación y correspondencia para reflexionar lo educativo. En consideración, el IC2 señala que el docente debe ser “Abierto, innovador, inspirador para los niños. Un docente no debe conformarse con cumplir planes, debe ir más allá...un docente que reflexiona sobre su práctica y se enfoca siempre en mejorar”

Todo esto debe entenderse como el reto de repensar permanentemente la formación docente con el propósito de posibilitar un sujeto que crece, se reconoce, busca, comunica, sin temor a lo desconocido, un docente que explora y construye.

Categoría 9 La concepción de la escuela por los docentes

Esta categoría recoge la percepción que tienen los docentes sobre la escuela, la cual es concebida por Bello y Arellano (1998) como un espacio generador de saberes y disciplinas, en donde se construye la formación y la enseñanza, el aprendizaje y la educación; por ello, la escuela debe responder a los cambios sociales, científicos y culturales que día a día se suscitan en la complejidad del mundo globalizado actual.

Cuadro 12 La concepción de la escuela por los docentes.

Categoría	Sub categorías
La escuela desde la perspectiva de los docentes.	La institución. La institución formadora. La institución como realidad educativa. Para revisar en la escuela.

Sub categoría 9.1. La institución.

La institución escolar, concebida por Rubiano (2009) en su misión formadora es, a juicio de la investigadora, un espacio donde se produce un recuento permanente para dar respuestas a las exigencias complejas del mundo. En este sentido, se preguntó: ¿Qué opina Usted sobre su escuela?

En este caso, algunos IC están satisfechos con su escuela, otros le formulan críticas, en el primer caso están IC1, IC2, IC3, IC4, IC7, IC8, lo cual es importante, porque en ellos se nota el deseo de trabajar y de cumplir con su acción docente en la formación de los niños; esto se aprecia en las siguientes respuestas.

“Es una institución en la cual prevalece la armonía, pero más que eso se debe afianzar el sentido de pertenencia por ella a nivel general, dejando a un lado la apatía” (IC1)

“Representa un símbolo dentro de la comunidad, un punto de referencia para los vecinos. Si la escuela tiene problemas la comunidad siente que tiene problemas” (IC2)

“Opino que es una buena escuela y la aprecio como formadora de futuros ciudadanos adultos responsables” (IC3)

“Que puede ser la mejor escuela del mundo, con la ayuda de todos” (IC4)

“Una institución que marcha, así lo creo, en el camino correcto como lo es formar al ser del mañana” (IC7)

“Mi escuela es excelente, puesto que contamos con personal altamente calificado en cada espacio de aprendizaje, con la gran fortaleza que todo su personal es graduado en educación, además de que la población estudiantil es de la comunidad” (IC8)

Dentro de los IC que hacen severas críticas a su escuela están IC5, IC6, IC9, IC10, las presentan en estos términos:

“En cuanto a su ubicación es maravillosa, es el lugar donde paso con agrado mi jornada de trabajo. En cuanto al trabajo diario me preocupa ver mucha desmotivación por parte de algunos colegas y la falta de cumplimiento de normas establecidas” (IC5)

“Está en crisis, con docentes sin deseos de trabajar sueldos miserables, sin posibilidades de mejoramiento” (IC6)

“Es buena, pero no excelente como en muchas otras depende de la parte individual de cada uno y los docentes en ella no están comprometidos” (IC9)

“Tiene buen espacio físico y suficiente personal docente pero es una escuela conformista y bastante limitada” (IC10)

En los testimonios manifestados por los docentes, se hace evidente la necesidad de una escuela diferente donde su desenvolvimiento sea escenario de la armonía y la sana convivencia. Eso trae como consecuencias prestar atención a lo educativo y a sus dificultades con sentido de pertenencia, dada su responsabilidad formativa, no solo a los niños y las niñas, sino también en su entorno.

Igualmente se aprecia la visión tradicional de formar a los ciudadanos adultos para un orden social predeterminado, pero, también consciente de la necesidad de ofrecer una acción pedagógica coherente con la realidad que la acompaña. Es formar hoy al ciudadano del mañana. Eso trae como consecuencia que la escuela ofrezca una docencia coherente con el compromiso y la responsabilidad social, en especial, docentes conscientes de la labor educativa acorde con el mejoramiento de la calidad

de vida en una ciudadanía para la época.

Desde la perspectiva de los docentes, la escuela es un centro de formación educativa calificada, pues tiene un buen espacio físico; su personal cuenta con la calificación académica necesaria para desarrollar una acción pedagógica acertada a los niños y las niñas y también destaca que allí prevalezca la armonía colectiva. Sin embargo, hay la queja sobre la desmotivación de algunos docentes y los bajos sueldos; en consecuencia, poca posibilidades para mejorar la calidad de vida.

Los aspectos descritos son destacados por Contreras (2012), quien explica que por su propia naturaleza, la escuela donde los docentes desempeñan sus funciones, siempre es considerado como un espacio apto para el trabajo docente, hasta la califican como un símbolo para la comunidad (IC1); otros aun cuando hacen críticas, aprecian al ambiente, la ubicación y el espacio físico, todo lo cual crea condiciones favorables para hacer de ella el lugar deseado para la enseñanza y la formación.

Subcategoría 9.2. La institución formadora.

Esta categoría acopia las opiniones de los IC con respecto a la acción formadora de su escuela, que desde el punto de vista de Contreras (2012) es la misión pedagógica que debe estar en toda escuela primaria. Las respuestas de todos revelan opiniones para su mejoramiento. Éstos fueron sus pareceres.

“Con esfuerzo de cada uno de sus elementos que la conforman, trabajando en función de un objetivo en común de la mano de los valores podíamos hacer de ella la mejor” (IC1)

“Con formación permanente al docente, en todos los ámbitos: disciplinares, pedagógico, actitudinales y por supuesto con valía social” (IC2)

“Debía tener selección adecuada del personal (vocación). Tarea de las universidades. Remuneración acorde a la realidad. Formación permanente. Monitoreo control del patrono. Horario en consonancia con la zona y el personal que labora. Zonificar al personal desde el ingreso” (IC3)

“Rediseñar la carrera pedagogía y actualizar los diferentes programas y currículos en las universidades” (IC4)

“Pienso que se debían desarrollar talleres de motivación al personal. Crear una escuela para padres. Tener más control y seguimiento por parte de los directivos para que cada quien cumpla con sus funciones” (IC5)

“Mejorando inteligentemente las condiciones del docente, en lo económico académico y social” (IC6)

“Con el consenso de todos de manera incondicional y desinteresada” (IC7)

“Incentivando a la lectura e investigación de autores que nos permitan crecer persona y profesionalmente; así como también la participación en convivencias, charlas motivacionales, que nos permitan mejorar nuestra labor educativa aún con esta crisis mundial” (IC8)

“Cambiando el proyecto político y educativo actual” (IC9)

“Siendo sincera y prudente al realizar o recibir recomendaciones de docentes, padres estudiantes, actualizando el quehacer pedagógico, escuchando a los estudiantes, realizando constantemente diagnóstico, autoevaluación y coevaluación de la práctica profesional-personal y fomentando el trabajo en equipo”. (IC10)

En la opinión de los docentes involucrados en el estudio, reiteran que la formación que facilita la escuela debe preocuparse por la educación en valores. Eso deje entrever que la necesidad de mejorar la orientación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje más allá de dar contenidos programáticos, por una formación integral. Para eso también se infiere la inquietud por una formación académica en los docentes, con capacidad de innovar la acción pedagógica.

Igualmente, los docentes revelan sus inquietudes por las rutinas de la escuela, como de sus efectos en la merma de la calidad formativa. Eso trae como consecuencia, revisar la dinámica escolar, donde es destacable la selección adecuada del personal, una mejor remuneración, revisar el horario, zonificar al personal desde el ingreso, rediseñar los currículos en las universidades, evaluar a los directivos, entre otros aspectos.

Por tanto, el proyecto escuela amerita de una evaluación que facilite revelar la realidad institucional y sirva para proponer una escuela innovadora y renovada ante

las condiciones del mundo contemporáneo. Eso supone diagnósticos y acciones correctivas donde se involucre la comunidad y los factores escolares en una integración vivencial crítica y constructiva, en otras palabras, un nuevo proyecto político y educativo para la escuela.

Tradicionalmente, los docentes de a escuelas de educación primaria valoran las condiciones de la escuela donde laboran. Por muy deficientes que sea el espacio físico, para ellos es agradable. Eso traduce unificar los esfuerzos de los docentes al trabajar unidos en sus propósitos y necesidades. Sin embargo, también en forma reiterada solicitan revisión de la formación pedagógica universitaria, la actualización curricular, mejorar los horarios de clase y el estímulo de la investigación.

Los aspectos citados son confirmados por Contreras (2012), quien confirma lo expresado por los docentes en lo referido a que aprecia que hay la intencionalidad de hacer de la escuela un espacio de encuentro, con docentes formados, críticos y actualizados, con posibilidades de transformarla para convertirla en una institución que pueda desempeñar a cabalidad su misión pedagógica formadora.

www.bdigital.ula.ve

Sub categoría 9.3. La institución como realidad educativa.

Esta sub categoría permitió apreciar las opiniones y representaciones de los IC en cuanto a la institución educativa dentro de la realidad educativa, porque según Arellano (2004), los tiempos inciertos en los cuales se desenvuelve la sociedad, requieren de una escuela que responda a tales incertidumbres, por lo que se preguntó: ¿Cómo imagina usted a la escuela para que responda a la realidad educativa del país? En este caso, algunos la visualizan desde la percepción de docentes bien formados, así lo expresan IC4, IC5, IC7, IC8, IC10; aquí sus respuestas:

“La escuela para responder a la realidad educativa del país, la imagino con docentes formados, con un personal directivo que oriente y con niños que puedan recibir formación integral” (IC4)

“Sería una escuela ideal, con docentes formados a muy alto nivel” (IC5)

“En ella visualizo a los docentes bien formados y niños recibiendo muy buena enseñanza” (IC7)

“Creo que es importante en primer término, formar mejor a los docentes en universidades calificadas” (IC8)

“La formación docente es primordial, ellos son el alma de la institución” (IC10)

Los otros IC (IC1, IC2, IC3, IC6, IC9), dan diferentes señalamientos, en los cuales se aprecia la necesidad de responder a la realidad educativa del país. Éstas fueron sus respuestas:

“En eso estamos, porque no puede andar la educación por un lado y el país por otro, trabajamos con personas y no con máquinas, por eso sienten y padecen los mismos problemas que están en el país” (IC1)

“La escuela como institución social, no puede dar la espalda a los múltiples problemas que aquejan al país, hay que procurar que todos trabajemos en función de lo que sucede y aportar soluciones” (IC2)

“La realidad educativa es caótica, porque al pueblo lo arropan otros problemas dentro de los que están los económicos, por lo que no es posible para los padres y maestros que sufren calamidades pensar en educativo” (IC3)

“Hay que adecuarse a los nuevos tiempos y pisar suelo, estamos en un país destruido y así está todo, la escuela no escapa de eso” (IC6)

“La escuela debe adaptarse a los nuevos tiempos, tener equipos, materiales de computación, pues las Canaima no son todo, hay que estar al día con los avances de las TIC” (IC9)

En los testimonios expresados por los docentes se infiere que la escuela debe responder a la realidad educativa del país, con educadores responsables de la misión pedagógica que debe ofrecer la escuela a la colectividad comunitaria. Se asume que debe ofrecer la escuela es de vital importancia para resolver las problemáticas que impiden los cambios requeridos, pues una formación educativa que atienda necesidades, se reflejará en el comportamiento ciudadano.

En consecuencia, se impone considerar que los docentes deben concebir una labor que debe marcar diferencia entre el visión tradicional, en lo esencial desfasada de la comunidad para dar paso a la escuela como institución social, abierta al debate de los problemas que aquejan al país y contribuir con aportar soluciones. Eso significa que

la escuela debe adecuarse a los nuevos tiempos, estar consciente de la realidad tan compleja del país y adaptarse a los nuevos tiempos.

En la opinión de los docentes se requiere de una escuela con capacidad de dar respuestas formativas de excelencia pedagógica a su niños y niños. Eso significa que la calidad académica debe ser un propósito esencial cuando se aspira a innovar la escuela. En consecuencia, se exige una educación sustentada en una excelente enseñanza que conduzca hacia la formación integral, pero en lo fundamental, a asumir la conciencia crítica ante la realidad económica del país. Un reto es adecuar la acción pedagógica al uso de las nuevas tecnologías, como es el caso del uso pedagógico y didáctico de la Canaima.

En estas respuestas los IC se mostraron críticos y en muchos casos asumen que la realidad educativa del país es problemática y hay que mejorar la institución para que responda a las exigencias actuales, en lo cual coinciden con autores como Santiago (2008), cuyos planteamientos ha asumido la investigadora en este trabajo

Sub categoría 9.4. Para revisar en la escuela.

La última sub categoría de esta categoría provisional, reveló los pareceres de los IC con respecto a la necesidad de revisar la escuela, lo que en opinión de Viñao (2012) es un asunto pendiente que hay que emprender. A tal efecto, se preguntó: ¿Cuál es la diferencia fundamental entre la escuela tradicional y la escuela en la que Usted trabaja?

En esta pregunta hubo respuestas de los IC que permiten apreciar que para ellos la escuela tradicional era mejor o no encuentran diferencia entre ellas, como es el caso de IC1, IC2, IC6, IC9, IC10, con respuestas como las siguientes:

“En la escuela tradicional los resultados de pruebas estandarizadas y contenidos garantizaban un producto de calidad, mientras en la actual la metodología y contenidos garantizan mayor cantidad de aprobados, pero menor calidad” (IC1)

“Debería contestar que la diferencia es total, que los procesos de enseñanza que se promueven en la escuela son constructivistas, innovadores, en constante revisión y cambio pero mentiría. Mucho de lo que pasa en las aulas de clase es tradicionalista disfrazado de humanista,

constructivista. Se sigue practicando la rigidez en el aula, el llenar cuadernos con notas, el trabajo en grupo para mantenerlos ocupados. No todos los docentes son así pero si hay muchos” (IC2)

“No hay mucha me atrevo a decir que hace unos años se ofrecía mejor educación” (IC6)

“La escuela tradicional enseñaba más y mejor” (IC9)

“Poca es la diferencia, pues aunque hay profesionales y proyectos educativos en ejecución las planificaciones y estrategias en su mayoría son lineales, siguen respondiendo al contenido en muy poco porcentaje al diagnóstico” (IC10)

Otros como IC3, IC4, IC5, IC7, IC8 opinaron que la escuela donde trabajan es diferente a la tradicional con repuestas como éstas:

“Que la escuela donde trabajo es flexible en la mayoría de los aspectos. Privilegia la condición humana ante que los contenidos” (IC3)

“El nombre, los docentes, y los avances en tecnología., la hacen diferente a la escuela de antes” (IC4)

“El estudiante más participativo, el docente guía, orienta; en la tradicional el docente era el centro del interés, el estudiante tenía poca iniciativa. En la actualidad lo importante es la calidad no la cantidad.” (IC5)

“Pienso que en la escuela que trabajo formamos al ser de manera integral y humanista. La escuela tradicional se centraba en los contenidos.” (IC7)

“Pienso que la diferencia fundamental se basa en que en mi escuela se trabaja en función de los estudiantes, dejando muchas veces de lado el contenido programático para anteponer a ello las necesidades y potencialidades de los niños” (IC8)

En los testimonios manifestados por los docentes involucrados en el estudio, la misión pedagógica de la escuela debe comenzar por su evaluación integral. Por cierto, un tema a considerar es la evaluación pues con la práctica evaluativa actual, los resultados no son los más recomendados. Además, es apremiante atender a los modelos didácticos utilizados, pues priva una confusión entre lo tradicional, lo conductista y el constructivismo.

Todavía es común apreciar la incidencia de los fundamentos y prácticas de la escuela tradicional, aunque se destacan sus aspectos mejorables, tales como proyectos en ejecución con planificaciones y estrategias lineales, el énfasis en los contenidos, al igual que aspectos en los que se debe hacer énfasis ante la innovación de la misión pedagógica, tales como la escuela debe ser flexible en su tarea formativa, privilegiar la condición humana, apoyarse en los avances tecnológicos, estimular la participación activa y protagónica de los estudiantes, entre otros.

En los planteamientos de los docentes emergen las contradicciones derivadas de las reformas curriculares, siempre propicias a mejorar la calidad pedagógica de la escuela. Quiere decir que a pesar de los cambios propuestos, todavía hay significativa aplicación de los fundamentos de la pedagogía tradicional, más preocupada por el dictado, el dibujo, la copia y el calcado.

Pero lo más llamativo es la revelación sobre la apariencia del uso pedagógico del constructivismo y del humanismo, cuando lo que se aprecia es eminentemente lo tradicional. Es decir, algunos de los IC, prefieren la enseñanza de la escuela tradicional, otros no ven diferencia entre lo tradicional y lo actual, en cambio, hay IC que aprecian que la escuela donde trabajan no es tradicional y argumentar el por qué lo consideran así.

Una vez analizadas las respuestas ofrecidas en estas sub categorías y tratar de interpretarlas hermenéuticamente, pues en ella hay que contemplar los imaginarios sociales de los docentes que Agudelo (2011) en ellos hay representaciones, símbolos, pensamientos e imágenes colectivas que se tiene sobre diversos hechos culturales y sociales. De ello surge como categoría teórica: **La escuela ante los imaginarios sociales de los docentes de educación primaria.**

Por todo lo anterior, es evidente que la concepción de la escuela actual tiene tres posibles miradas de acuerdo a las consideraciones de los docentes entrevistados. En una la escuela es caótica, conformista y limitada. En la segunda, como una institución que puede mejorar y por último la añoranza de la escuela tradicional. Sin duda, las aportaciones de los maestros ponen en cuestión la reflexión de escuela actual con necesidad de profundizar sus postulados, sus contenidos, sus relaciones y su hacer.

Precisamente por el significado positivo que ocupa la institución educativa, en ella, los sujetos tienen la oportunidad de manifestar la pluralidad teórica y práctica del saber, las prácticas sociales y culturales. Y, ello concreta una gran ventaja poder pensar lo educativo; debatir sus especificadas. Significa, entonces que se está en un escenario con condiciones para problematizar la naturaleza y sentido de lo pedagógico en la escuela y así poder dar respuesta a los pedidos de un mundo complejo.

Categoría 10 Para innovar la escuela

La escuela actual debe ser innovada, para deslastrarse de las concepciones tradicionales y convertirse en una institución de avanzada, porque de acuerdo con Hernández (2013), la innovación educativa implica cambio, hacer las cosas de diferente manera.

Esto conlleva un proceso deliberado para introducir cambios novedosos, que alteren la realidad vigente, con la modificación de concepciones y actitudes, con cambio de métodos e intervenciones dirigidos al mejoramiento o transformación de la escuela. Por tal motivo, en esta categoría se consideraron como subcategorías; la misión de la escuela, la innovación de la misión de la escuela y otra visión de la escuela, alrededor de las cuales se construyeron las preguntas para indagar en las percepciones de los docentes estas cuestiones.

Cuadro 13 Para innovar la escuela

Categoría	Sub categorías
Para innovar la escuela.	La misión de la escuela. La innovación de la misión de la escuela. Otra visión de la escuela.

Sub categoría 10.1. La misión de la escuela

En las apreciaciones de los IC cuál consideran que es la misión ideal de la escuela, porque es necesario que se consustancien con lo que debe cumplir la escuela desde el

punto de vista pedagógico, que de acuerdo con Contreras (2012) la fundamental tarea de la escuela, desde el punto de vista pedagógico, es la de formar, porque esa es la esencia de la pedagogía.

En consonancia con lo anterior, IC1, IC2, IC3, IC5, IC6, IC7, IC8, IC9 señalaron como misión ideal a la formación de los estudiantes; éstas son sus respuestas:

“La formación de seres o ciudadanos íntegros a la sociedad actual con cualidades y destrezas que les permiten seguir formándose cada día más, todo ello de la mano de los valores y principios” (IC1)

“La formación integral del ser humano desde todos los aspectos que lo conforman lo cual no es tarea fácil porque nosotros los docentes lamentablemente no hemos recibido la formación que necesitamos para alcanzar esta meta. Nos queda cuesta arriba romper los esquemas bajo los cuales hemos sido formados desde pequeños y que se consolidaron con los años de pregrado y hasta postgrado” (IC2)

“La que tenemos: Fortalecer en los estudiantes, padres, madres, representantes y comunidad en general la formación integral basada en principios, valores y conocimientos para educar ciudadanos capaces de desenvolverse individual y colectivamente en sociedad.” (IC3)

“Formar ciudadanos de bien, con iniciativa para la toma de decisiones, independientes y reflexivos. Desarrollar habilidades, convicciones y competencias que aseguren la continuación educativa y el éxito profesional” (IC5)

“Formar integralmente a los niños” (IC6)

“La formación en todos los aspectos: académico, social, humanitario, de valores, moral y buenas costumbres. Con enfoque crítico y autocrítico, así como responsable, comprometido y solidario” (IC7)

“La formación integral de los estudiantes, que responda a sus necesidades e intereses para formar ciudadanos que puedan desempeñarse en cualquier ámbito de la sociedad ya sea local, regional, nacional” (IC8)

“En primer lugar que todos persiga el mismo objetivo que debe ser la formación del estudiante brindándole las herramientas necesarias para la solución de problemas futuros asumiendo un compromiso netamente pedagógico por encima del ideológico” (IC9)

“La misión principal de la escuela debe ser formar en, por y para una sociedad humanista, humilde, comunicativa, reflexiva y reciproca con un

50 y 50% de colaboración entre la escuela y el hogar” (IC10)

Por su parte, IC4 aprecia como ideal en la misión pedagógica de la escuela al ambiente y lo expresa de la siguiente manera:

“Un sitio al que se acuda, con agrado, donde el respeto y la tolerancia ante las diferencias sea lo más resaltante, solo esto hará de los procesos de enseñanza y aprendizaje, algo natural y calmado” (IC4)

En las expectativas por una escuela diferente, los docentes dirigen sus apreciaciones hacia la formación integral de los ciudadanos. Al respecto, es de fundamental importancia la formación en valores y principios que conduzcan a los ciudadanos por el camino del éxito profesional, tanto en la toma de decisiones, el desarrollo de las habilidades, como a la solución de los problemas con pertenencia y coherencia.

Es decir, en el imaginario de casi todos los IC, prevalece como la misión ideal de la escuela la formación del estudiante, con lo que coinciden con el autor anteriormente citado. Sobre esto la investigadora, como bien lo aclara Contreras (2012), que hay que transformar la escuela, pero sin perder de vista su misión formadora.

Sub categoría 10.2. La innovación de la misión de la escuela.

En esta sub categoría se preguntó ¿Cuáles cree usted que deben ser las acciones que se deben realizar para tener una escuela innovadora? Pues es necesario conocer lo que piensan los IC sobre esto, por cuanto, para Carbonell (2002), la innovación lleva consigo a conjunto de ideas, procesos y estrategias para introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes; de ahí el contenido de la interrogante.

Sobre este asunto, la mayoría de los IC no plantearon acciones sino pusieron de manifiesto sus pareceres, de ellos, IC1, IC2, IC3, IC5, IC8, IC10, señalan a los docentes como productores de la innovación, véanse sus respuestas:

“En primer lugar creo que para innovar hay que estar muy claro en lo que se desea, porque ello puede traer resistencia; por eso es que la innovación está en manos de docentes convencidos en su logro” (IC1)

“La innovación no solo es un propósito que se decreta, sino que para ello hay que contar con docentes dispuestos a cambiar” (IC2)

“La primera acción es actualizarnos los docentes para saber cómo podemos mejorar e innovar” (IC3)

“Con mejores docentes, bien formados, puede lograrse la innovación educativa” (IC5)

“En la innovación lo principal está en las competencias de los docentes” (IC8)

“Habrá que contar con docentes muy bien formados, dispuestos al cambio” (IC10)

Otros, como IC4, IC6, IC7, IC9, destacaron el trabajo con la comunidad para poder contar con una escuela innovadora. Sus respuestas fueron las siguientes:

“Hay que ver la escuela trabajando con la comunidad y la familia, en estos tiempos hay que apoyarlos y no cerrarnos” (IC4)

“La participación de la comunidad es necesaria para poder introducir cambios en la escuela” (IC6)

“Nosotros contamos con un factor importante, como es el de la comunidad, que tiene muchas posibilidades para la innovación, solo hay que estimularla” (IC7)

“El trabajo con la familia, la comunidad y las alianzas con diferentes entes, pueden favorecer la innovación para mejorar” (IC9)

En la perspectiva de los docentes, la innovación de la misión pedagógica de la escuela significa claridad en el objetivo innovador y renovador de la situación de la escuela contemporánea. En principio, valoran la participación de los docentes comprometidos con el cambio. Por tanto, el cambio trae como consecuencia articular la escuela con su comunidad, docentes actualizados.

En la opinión de los docentes resulta necesario considerar la innovación de la escuela; es decir, ella amerita de cambios y transformaciones significativas, Desde su perspectiva al proponer la innovación propone en primer término tener muy claro cuál es el propósito de la innovación, además contar con docentes dispuestos al cambio, pero esencialmente, esta aspiración debe contar con el apoyo de la

comunidad.

Eso es confirmado por Carbonell (2002), quien supone que la escuela innovadora requiere docentes que la realicen trabajo comunitario, lo cual es una aspiración acertada, pues para innovar se requiere de las personas que conforman la comunidad educativa, dentro de la cual están los docentes y demás agentes educativos, como son la familia y la comunidad. Eso representa el hecho de mejorar las relaciones entre la escuela y su comunidad, pues hasta ahora, se manifiestan muy desfasadas. El propósito es que la escuela contribuya con procesos de enseñanza y de aprendizaje, orientados con proyectos relacionados con el estudio de los problemas comunitarios, de donde deriven propuestas de cambio y transformación.

Sub categoría 10.3. Otra visión de la escuela.

En esta última sub categoría se encontró sobre cómo es la escuela que desea cada uno de los IC, pues la escuela actual debe visualizarse de otra manera, en la cual haya apretura, trabajo conjunto y consideración de las circunstancias intra y extraescolares; este es un aspecto que Tiramonti (2005) considera esencial, dentro de lo que es la escuela actual,.

En este caso IC1, IC2, IC3, IC5, IC7, IC8, se refirieron a los docentes dentro de la escuela deseada; a continuación se colocan sus respuestas:

“La escuela que deseo es con docente de alto nivel de formación para poder formar integralmente a los niños” (IC1)

“Esta misma, con el paisaje y la edificación que tiene, solo nos hace falta mejor dotación y la formación de todos los docentes, porque algunos requieren más actualización” (IC2)

“Una escuela que responda las exigencias del país, con docentes que desean hacerlo, porque están formados integralmente” (IC3)

“El factor docente es necesario para contar con una escuela ideal, necesitamos docentes formados en universidades de calidad, como la UPEL, la ULA, la UCAB, etc.” (IC5)

“Deseo una escuela con docentes formados para el cambio, que no se conformen y sean críticos” (IC7)

“Quisiera una escuela con docentes bien formados, que puedan introducir cambios y adaptarse a las situaciones que tenemos en la actualidad” (IC8)

En cambio, los otros IC, le dieron importancia a los programas sociales, como IC4, IC6, IC9, IC10, el contenido de sus respuestas fue éste:

“Esta escuela posee condiciones inmejorables, clima, parajes, ubicación, pero hace falta que los programas sociales funciones para la atención de los niños” (IC4)

“Deseo una escuela con programas de índole social, que pueda ayudar a los niños en su alimentación, con becas para los más necesitados, porque un niño desatendido no puede aprender” (IC6)

“Mis deseos son porque logremos una escuela que supere la crisis actual, en la que podamos dar bienestar a los niños, con programas que funcionen, un PAE que se ocupe de verdad de la nutrición y que funcione” (IC9)

“Sería una escuela que realice un trabajo conjunto con la comunidad, en la cual la familia esté participando y los niños se formen integralmente” (IC10)

Según el criterio de los docentes, la misión pedagógica de la escuela significa docentes de alto nivel formativo en condiciones de educar a los niños y las niñas en forma coherente a sus necesidades, como también responder a las exigencias del país. Según sus deseos la labor pedagógica de la escuela debe contar con docentes formados para el cambio, con sentido crítico y constructivo.

Asimismo, una escuela con programas sociales para atención a los niños y las niñas, en especial, en su alimentación que garantice su nutrición, con becas para los más necesitados y otros servicios que mejoren la calidad formativa, como su desempeño académico hacia una formación más a fin al mejoramiento de su calidad de vida.

Desde los planteamientos manifestados por los docentes se puede inferir que la escuela innovadora debe contar con una excelente planta física, diseñada pedagógicamente para cumplir su misión formativa. Igualmente, docentes críticos, cuestionadores, responsables y comprometidos con el cambio escolar. Esos docentes deben aportar a la escuela las novedades coherentes y pertinentes a la realidad

escolar, además de contar con el apoyo solidario de la comunidad.

De tal manera, los IC plantearon asuntos referidos a los docentes como factores que pueden dar otra visión a la escuela, pero también al desarrollo de los programas sociales; lo cierto es que están de acuerdo con que la escuela debe ser de otra manera, con lo cual aceptan lo señalado por Tirantoni (2005)

En definitiva, realizado el análisis e interpretación de las respuestas que conforman esta categoría denominada para innovar la escuela, se puede plantear como categoría teórica: **Escuela con visión innovadora.**

Por lo tanto, esta categoría aparece en las representaciones de los docentes en las que se suma el deseo de una escuela nueva dispuesta a tomar decisiones. Lo que es de gran significación para la investigadora ya que de acuerdo con los expertos y sus consecuentes reflexiones; todo proceso que pretende una ocupación innovadora debe tener claridad con lo que anhela y es precisamente en la escuela el lugar donde será posible consolidar las renovaciones necesarias justamente a partir de la actitud crítica de los docentes para analizar las situaciones y problemas del contexto escolar. Para de esa forma actuar con convicción.

Es necesario destacar que en los hallazgos encontrados referidos a la la misión pedagógica de la escuela contemporánea desde las concepciones docentes de educación primaria se ponen de manifiesto el sentido de pertenencia, el interés personal de los docentes, el desempeño profesional, la superación personal, el énfasis en lo pedagógico, al igual que la participación de la familia, la comunidad y un contexto época incierto; también los maestros participantes destacan el efecto proselitista en la administración y el acto escolar de la educación primaria venezolana.

Se aprecia, entonces que en todos los docentes consultados hay convicción de la necesidad de transformar la tarea de la escuela, manifestada de una manera u otra a través de distintas connotaciones. De allí, lo importante es que en ellos, hay deseos de reflexionar la labor educativa. Eso significa que en la institución escolar involucrada en el estudio, se asoma la posibilidad de mirar la vida de la escuela y sus extramuros con el propósito de aventajar los fundamentos teóricos y metodológicos

de la educación tradicional que aún están presentes en la escuela.

Por tanto, la institución educativa como una organización social de tarea esencialmente pedagógica se ve en la necesidad de atender su entorno para poder descífralo y abórdalo. Y de esta forma responder a la necesidad de formar a las personas de acuerdo con la época que viven a través de una pedagogía adecuada a los tiempos actuales de incertidumbre, complejidad y contradicciones.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO V

ELABORACION TEÓRICA

La información aportada por los informantes clave, suscita aportes que facilitan poder formular una aproximación teórica sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea, en la educación primaria, en la perspectiva de docentes. Cabe resaltar que a través del análisis e interpretación de las respuestas que ofrecieron y la triangulación realizada; permitió el agrupamiento de conceptos, características y proposiciones para sistematizar los aportes reveladores de los hallazgos realizados por el estudio.

En principio, es de fundamental importancia resaltar que la escuela contemporánea indiscutiblemente también vive la complejidad de la época y de sus acontecimientos. Es inevitable entender que su misión pedagógica debe tomar en cuenta que la problemática del momento histórico no es ajena a sus acontecimientos. Por tanto, es una institución que, en la perspectiva de los involucrados en el estudio, está inserta en lo complicado del momento histórico, pero igualmente, en las crisis que caracterizan al contexto de la realidad sociohistórica del país.

En el marco del mundo complejo la escuela debe responder con una misión pedagógica innovadora centrada en la formación educativa orientada a desarrollar procesos de enseñanza y de aprendizaje, no solo para transmitir contenidos programáticos, sino también para contribuir a formar valores que sea coherentes con el desenvolvimiento de la época, en especial, desarrollar comportamientos esencialmente sensibilizadores de valores humanos y la conciencia crítica y constructiva.

Lo enunciado trae como consecuencia, promover una educación innovadora en lo relacionado con una renovada tarea formativa de la escuela. Eso significa superar los

fundamentos tradicionales con conocimientos y prácticas fundamentadas en la calidad formativa de una institución que comprende la realidad de la época y tiene los argumentos necesarios para promover el mejoramiento de su calidad formativa.

De allí que la tarea esencial y primordial debe ser revisar la acción formativa cotidiana de la escuela, en lo referido a la tarea que debe cumplir el docente, eso deberá conducir a plantear la reiterativa exigencia de su actualización, en cuanto su formación académica y profesional, de tal manera de asumir la época y su complejidad en forma pertinente, en lo básico, desde la innovación de su misión pedagógica.

En efecto, desde la perspectiva de los docentes, la labor formativa que cumple en la escuela debe representar la realización de una acción pedagógica y didáctica convertida en garantía de la calidad educativa tan requerida en el mundo contemporáneo. De allí la exigencia de reorientar la labor escolar hacia una formación más centrada en lo humano y lo social. Eso significa revisar el enfoque transmisivo para orientar la actividad diaria del aula de clase en el desarrollo humanístico de la educación.

Lo anterior conduce a renovar la misión pedagógica de la escuela con la ruptura de las cuatro paredes de la escuela hacia su integración con la comunidad. Con esta acción se fractura la dedicación exclusiva de la escuela a su recinto institucional y contribuir a desarrollar una labor formativa donde se involucre con su entorno. En efecto, es aprovechar el contexto como el escenario fundamental como lugar para ejercitar la elaboración de nuevos conocimientos explicativos sobre la época y la realidad del país.

Indiscutiblemente que esa labor integracionista representa la revisión de la educación primaria meramente dedicada a actividades del aula, por una educación de los niños y las niñas acorde con los cambios del momento histórico, los avances tecnológicos apropiados para innovar su misión en forma adecuada a los nuevos tiempos. Eso significa acudir a los argumentos que reiteradamente plantean los cambios en la Educación Primaria.

Al respecto, se hace necesario prestar atención también a los docentes, quienes,

desde su experiencia en el aula de clase, están capacitados para formular explicaciones coherentes con las manifestadas por los expertos sobre la escuela y su labor formativa. Con la opinión de los educadores se podrán facilitar recomendaciones y aportes coherentes y pertinentes con las necesidades de una escuela diferente y más coherente con las realidades del mundo contemporáneo. De allí la exigencia reiterada de revisar la escuela y su tarea formativa.

La innovación de la misión pedagógica de la escuela es un reto más en el desafío por mejorar la calidad formativa de la educación. Con la labor transmisiva la escuela es una institución obsoleta y muy distante de las necesidades de la sociedad en el mundo actual. De allí que en la opinión de los docentes involucrados en el estudio, es una necesidad impostergable innovar la misión pedagógica de la escuela con otra visión de la escuela más afín a las exigencias del momento histórico a la formación de un ciudadano con capacidad para entender la época que vive. Desde las perspectivas enunciadas, el estudio asume los siguientes fundamentos teóricos:

Aproximación teórica sobre de la misión pedagógica de la escuela contemporánea desde la perspectiva de docentes de educación primaria

La escuela industrial del siglo, XVIII, XIX y parte del XXI encargada de la preparación elemental e influenciada por la ilustración en la que los acontecimientos se explicaban a partir de leyes universales; definió originalmente la escuela ilustrada, naturalista, elemental, manual, positivista, científica, rigurosa de la disciplina, el orden y la conducta con la que luego surge la escuela nueva influenciada por el romanticismo, la valoración de la infancia y el respeto; dan paso a una institución universal, popular, gratuita y obligatoria.

Rasgos que han legitimado el discurso y la práctica de la escuela para orden y el progreso social; parecen hoy no poder justificar su ser. Porque, las personas, las familias y las comunidades contemporáneas sienten y viven de otra forma.

Por ello, la acción educativa de ahora, debe estar en consonancia con las necesidades de una sociedad distinta, pues es de primer orden entender y en consecuencia, actuar ante los avances emergentes, a la vez que es imperativa la valoración del desempeño de la existencia humana en el escenario de lo asombroso y

lo sorprendente, por ello es necesaria una escuela plural, dispuesta a escuchar y a ver el mundo cambiante y complejo en el que circunda.

Tal situación conduce a la tarea de educar para el pleno desarrollo del individuo con el fin de entender cómo el mundo ha cambiado junto a sus múltiples significaciones en las que la transmisión de valores, saberes y regulación de la conducta no responden a la prisa de interpretar la diversidad presente; complejidad que se enfoca en una propuesta que conlleve a la elaboración de nuevas aproximaciones teóricas. Por tanto, a continuación, se exponen los fundamentos teóricos derivados de las concepciones de docentes de educación primaria sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea.

LA ESCUELA Y LA SOCIEDAD ANTE LO POLÍTICO, ECONÓMICO, SOCIAL Y CULTURAL

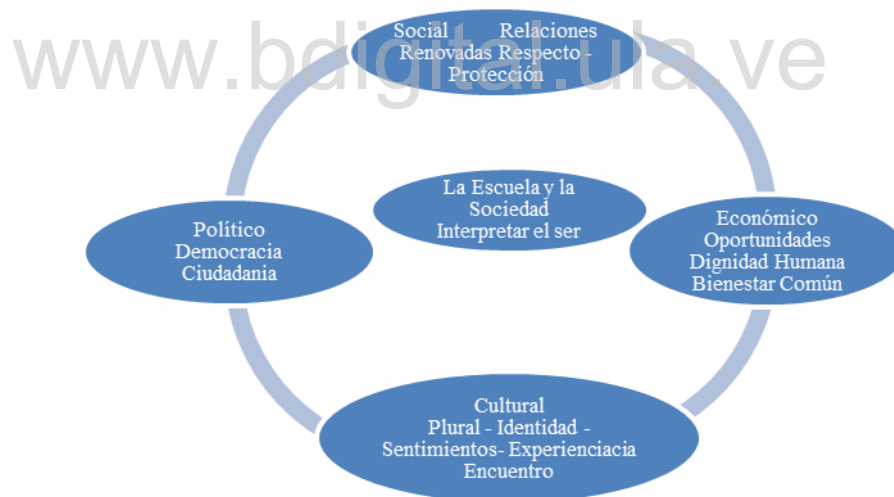


Gráfico 12 La escuela y la sociedad ante lo político, económico, social y cultural

Entendida a la escuela contemporánea, de acuerdo con Althusser (1984), como una institución que debe profundizar sobre las representaciones políticas, económicas, sociales y culturales del contexto donde se encuentra inmersa, la investigadora opina que en función de lo enunciado por los docentes involucrados en el estudio, se hace

necesario reflexionar y comprender de forma crítica, lo existente en ella y en su entorno; para así, aproximarse a su misión pedagógica en concordancia con los saberes de los docentes, pero también, en lo que a lo largo de su actuar, han ido construyendo en su labor cotidiana en la institución.

De esta manera, la misión pedagógica de la escuela, no puede estar distante del desafío de la sociedad de construir el presente, ni ante lo que desde una visión amplia acerca de lo político, social y cultural se espera de ella en las complejidades del mundo actual. Por tanto, es preciso que la escuela se involucre en los acontecimientos de la época; en especial, en sus contradicciones políticas, sociales, económicas y culturales concretas y sus efectos en el contexto escolar.

Tal afirmación, es posible pues deriva de la responsabilidad socializadora asignada a la escuela desde su génesis; en la cual, se pretendía la adaptación del individuo con sus pares; así como, el empeño de establecer las relaciones entre ellos, con el fin de ordenar la práctica ciudadana, en el marco de comportamientos e intercambios para la domesticación, al igual que las formas de producción de la vida en sociedad.

En virtud de esta descripción, la escuela de estos tiempos inmersa en una sociedad compleja de constantes cambios marcada por la globalización, los avances científicos y tecnológicos dibujada por los docentes de esta investigación, reclama otras formas de relación en la que lleva implícita la superación de dependencia, doctrinas políticas y las relaciones jerárquicas; es decir, la naturaleza política de dominación que ha caracterizado el acto educativo desde el siglo XVIII hasta los tiempos; al igual que las maneras como éstas han sido modeladas para su instauración y preservación.

Estas formas de relación están llamadas a trascender los límites de la reproducción teórica y práctica que han marcado la imposición de una sociedad dominante en la que lo político adquiere significados e implicados que son imprescindibles resaltar en la escuela, ante sus repercusiones en la formación de las personas.

Por ello, la institución educativa, como una de las organizaciones a cargo de lo educativo, debe entenderse como un referente para las transformaciones necesarias donde la acción vinculante entre la teoría y la práctica, propicien escenarios

estimuladores de la participación y autonomía, en la que se revele lo particular, lo común, como base para dar lectura a la identidad individual y colectiva; es decir, un proceso de reconocimiento del propio sujeto, de los otros para intervenir de forma coherente, creativa y democrática en la dinámica social.

Por consiguiente, la escuela, vista como una organización en la que se constituyen las relaciones humanas, a partir de las representaciones vividas de los distintos grupos en determinado momento histórico, considerada como alternativa formadora para el crecimiento humano, está llamada a propiciar un saber reflexivo que permita descifrar, desde los significados de sus experiencias, acontecimientos pasados e imaginarios, la existencia del mundo de hoy.

Una escuela para todos los sectores de la población supone lejos de aprobar o reprobar los intereses de unos u otros, las identidades y lo vivido por cada uno de las personas que coinciden en ella, pueda ser el escenario donde se reconozcan los valores y virtudes colectivas e individuales, dada a la disposición emergente para interpretar y no a reproducir.

Ello denota, la necesidad de poder debatir para comprender a profundidad las connotaciones que han acompañado a la institución educativa en el campo político, social, cultural y económico, para trascender el rol de agente reproductor y las serias intenciones de mantener la ordenación simbólica y material de valores exclusivos del Estado y los que representan la fuerza económica; para de esta manera asegurarse y mantenerse.

Precisamente por esa sensación de orfandad teórica y práctica de la que ha venido padeciendo la escuela, cuando tradicionalmente se ha destacado su condición de heredera que da solución a todos los problemas sociales, bajo un supuesto liderazgo cada vez más silenciado por los mecanismos de poder.

En concordancia, esta categoría teórica aporta la necesidad de pensar en la escuela y la desnaturalización de su tarea educativa de la sociedad actual. Eso supone una institución de perspectiva alternativa, dispuesta a interpretar al ser, renovar las relaciones sociales, los principios democráticos, el respeto, la demanda de superar las fronteras sobre la esencia de cualquier realidad social; en la que el desarrollo de las

personas representen los fines y no los medios para la obtención de beneficios particulares.

No obstante, cada escuela tendría la misión de propiciar saberes y prácticas reflexivas desde su contexto. Por lo tanto, una institución de oportunidades para cada quien, de bienestar común en la que lo particular, lo general, lo divergente, lo universal se reflexionen para poder crear sus propósitos propios, sustentar su hacer a partir del conjunto de argumentos que le pertenecen.

A juicio de la investigadora, para que la escuela contemporánea pueda responder a su tarea educativa ante las connotaciones sociales, políticas, económicas y culturales de la época, necesita redimensionarse y comprender la complejidad de este mundo enmarañado, en el cual las verdades son transitorias, para ello, se hace necesario profundizar sobre una pedagogía renovadora en la que se considere a los sujetos de la escuela como personas capaces de crear aprendizajes y de aportar ideas transformadoras.

www.bdigital.ula.ve
NOCIONES DE UNA ESCUELA COMPLEJA



Gráfico 13 NOCIONES DE UNA ESCUELA COMPLEJA

La escuela compleja, visualizada por Morín (2015), enunciada en las

circunstancias del mundo de hoy, se muestra sin argumentos para explicar y atender las condiciones e intereses de la sociedad actual. Una sociedad que la investigadora aprecia se ha pretendido mantener alineada a través de la conquista de asertos sofisticados y lejanos a las verdaderas realidades humanas.

De este modo, los rasgos de una institución tenedora de un saber sistemático, acumulativo y sucesivo, además de duplicadora de una sociedad en orden; lógicas a las cuales ha sido condicionado el pensamiento y trabajo docente para la administración de lo educativo en la institución escolar, no se hacen suficiente para interpretar la escuela contemporánea.

No obstante, resulta difícil pensar la escuela a partir de principios inacabados, pues tradicionalmente ha estado sujeta a determinaciones distantes de la complementariedad, integración, reflexividad y lo emergente, debido a su naturaleza regular y simplificada de hacer repetir explicaciones conceptuales, a través de un paradigma pedagógico tradicional, con límites acentuados para reconocer elementos y relaciones que operan en su exterior.

En estos términos, la reflexión se centra en el resquebrajamiento del modelo educativo. A pesar del universo de posibilidades epistemológicas, ontológicas y axiológicas con los que cuenta la fundamentación de la institución educativa; explícitas en su complementariedad disciplinar, humanística, democrática y liberadora.

Ahora bien, la realidad interpretada refiere en primer lugar una escuela de respuestas predecibles, indiferente ante el mundo exterior, con temor de hacer frente a lo irregular, pero también se manifiesta resistente con necesidades de una epistemología reflexiva para reconocer el mundo que les circunda, explorar otras formas de relacionarse, sustentar su naturaleza a partir de elementos y cualidades que aparecen en los procesos globales, e interrelaciones del conjunto de teorías, prácticas, hechos, experiencias y sentimientos.

Es decir, una escuela que contextualiza el conocimiento, la vida humana, el lenguaje, distante de la búsqueda de leyes estándares para hacer de manera más cercana las interpretaciones posibles en lo contrario y lo diverso, con capacidad para

propiciar alternativas del resurgimiento de lo nuevo.

En consecuencia, una escuela compleja convoca a la posibilidad de transformar el pensamiento sobre lo educativo. Ello, implica superar la fragmentación del conocimiento empeñado en una ciencia y tecnología simplificadora de principio separador. En la cual, la escuela es una parte del todo y el todo es parte de la escuela sobre la conciencia educativa con el propósito de profundizar el hecho pedagógico.

Significa, entonces avanzar hacia un pensamiento reflexivo y la fuerza de una tendencia para la comprensión. Un saber que se decodifique en el conocimiento de los hechos, para ello es relevante especular sobre posibilidades de nuevos saberes y aprovechamiento pertinente de tal saber. Es decir, una institución dispuesta a interpretar la incertidumbre para enfrentar los retos de la vida planetaria. Una escuela reflexiva para construir su propia epistemología, sus relaciones humanas, contenidos y estrategias.

TAREA EDUCATIVA Y FORMATIVA EN LA ESCUELA

www.bdigital.ula.ve



Gráfico 14 TAREA EDUCATIVA Y FORMATIVA EN LA ESCUELA

La pedagogía, en palabras de Contreras (2012), es formación, sobre esa base, la investigadora considera perentorio interpretar la tarea educativa y formativa de la escuela venezolana con pertinencia epocal reflejada en el contexto de educación

primaria; se trata, entonces, de mirar otra naturaleza pedagógica con el fin de dialogar los contenidos y el lenguaje que circunda en los escenarios donde se desenvuelve la vida humana, para comprender y hacer nuevas tareas propias de la escuela contemporánea.

El proceso escolarizado es la consecuencia del condicionamiento de una serie de repeticiones, normas, relaciones e informaciones que en la mayoría de los casos no se corresponde con la vida de los sujetos. La escuela en su aparente afán de lo educativo con intención socializadora ha mostrado poco acento en los ciudadanos del mundo, por esto ha ignorado la subjetividad que se asoma en el acto pedagógico. También, ha sustentado su hacer en la repetición del saber a través de retazos de información y patrones de conducta; en el que supone que todo lo que se dicta, copia y repite se aprende.

La tarea educativa y formativa de la escuela merece procesos conformes a la vida humana, con pretensiones de construir un conocimiento reflexivo que se argumenta en lo ontológico; entre ellos se pueden inferir la duda, el diálogo, la diferencia y la interpretación. Estos últimos elementos, se asumen desde las particularidades y generalidades de cada contexto.

Esta elaboración teórica permite pensar y repensar sobre las circunstancias, argumentos discursivos y acciones en que se enclaustró a la escuela, por la aventura de otros significados revelados en el actual contexto pedagógico a través de los enunciados de los maestros que viven, sienten e intentan entender la sociedad en que transcurren, para así vincular su tarea educativa y formativa.

Tal categoría teórica atiende un recorrido epistémico con pretensión de evaluar y construir los fundamentos de una práctica pedagógica reflexiva donde la elaboración incluye procesos dialécticos y dialógicos entre la interpretación teórica y acción pedagógica; así como de la comprensión teórica y aproximación pedagógica. En el proceso dialéctico se busca la confrontación; mientras que en el proceso dialógico se recurre a la identificación de vínculos propios de cada dinámica social.

En este contexto, la tarea educativa y formativa de la escuela estaría amarrada a la organización del conocimiento fundamentado en lo hermenéutico, en la cual la

comprensión mutua de lo educativo tiene finalidades infinitas en un proceso social. Mientras que lo formativo buscaría interpretar procesos generados por maestros y alumnos para cumplir la labor en el acto pedagógico.

DOCENCIA CONCEBIDA EN PRINCIPIOS DE DIGNIDAD, RESPETO, TOLERANCIA, COLABORACIÓN Y JUSTICIA

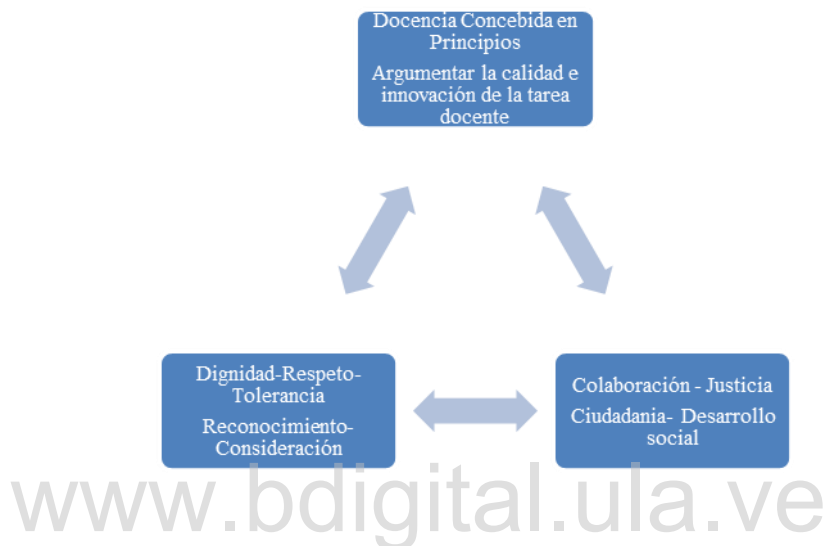


Gráfico 15 DOCENCIA CONCEBIDA EN PRINCIPIOS DE DIGNIDAD, RESPETO, TOLERANCIA, COLABORACIÓN Y JUSTICIA

La docencia, necesariamente, tal y como lo señala Díaz (2006) tiene que conjugar el saber con la práctica pedagógica, por ello, para la investigadora, pensar la docencia desde las significaciones axiológicas en la discursividad y el hacer de relaciones con sus semejantes; así como las referidas a la formación docente implica reflexionar sobre los valores vitales de la convivencia humana presentes en las formas concebidas dentro la trayectoria de la tarea escolar.

En ese sentido, las nuevas orientaciones formativas de la escuela, tienen en los puntos de vista de los docentes como sus protagonistas de condición relevante, a la posibilidad que ellos revelen los constructos empíricos elaborados en el desenvolvimiento cotidiano del aula y la escuela, como testimonios fehacientes expuestos como aval significativo sobre la calidad e innovación del trabajo docente

en la escuela reveladas en la necesidad del reconocimiento de iguales.

Este aspecto referente a los principios humanos orientadores de la profesión docente conforma la noción de una docencia dispuesta a interpretar las formas de relación humana impuesta bajo la ontología de único orden para el abordaje y práctica de tales relaciones.

Ella debe entender de forma compleja la necesidad de pensar el cambio cultural en cuanto a la responsabilidad de la formación ciudadana y desarrollo de la persona en un contexto verdaderamente justo, incluyente y democrático.

Para ello, es importante trascender las consecuencias de los significados de tales valores en el discurso retórico y utilitarista a través del cual se ha justificado lo educativo. Por lo tanto, es necesario otorgar interés a la exigencia de un saber dispuesto a revisar permanentemente la coherencia entre su argumentación y hacer en relación a los principios fundamentales e inherentes a la convivencia.

Se busca entender lo que impide la invención de las nuevas relaciones humanas imperantes en la sociedad de este siglo que aun para la escuela son difíciles de advertir.

En tal sentido, la escuela declarada durante los últimos tres siglos con principios para la formación ciudadana, más adelante fundamentada en derechos humanos tales como: dignidad, respeto, tolerancia, colaboración y justicia vacila en su pedagogía para tal fin; por su acción jerárquica que impacta las relaciones entre los docentes, los estudiantes, las familias y la comunidad.

En consecuencia, la escuela debe insistir en analizar las implicaciones de su actuación frente a sus juicios y manifestaciones de la manera de ser, pensar y conducir la convivencia escolar. Para el avance de una docencia concebida en los principios de dignidad, respeto, tolerancia, colaboración y justicia se precisa; en primer lugar, superar la práctica obligada de la transcripción, repetición y evaluación de tales principios como contenidos programáticos.

Urge entonces una pedagogía dispuesta a reconocer lo afectivo, la sensibilidad, las emociones propias y la de los demás.

En segundo lugar, es relevante reflexionar en la escuela sobre las relaciones

verticales que han marcado el desempeño docente donde se le ha considerado como un elemento neutro, regulador del currículo sin oportunidades de participación lejos de ser valorado como sujeto intelectual capaz de interpretar de manera individual y colectiva su tarea formativa.

En tercer lugar, la tarea educativa debe dar respuesta a lo cotidiano que acontece en la escuela, para ello el docente debe estar dispuesto a conocer lo que surge a su alrededor.

Es decir, una docencia al lado de una posición epistemológica para la comprensión, que abarque esos principios también hay una posición ontológica surgida del ser en función de lo axiológico, lo que se concibe en el hacer de la docencia porque los valores no se dictan, no se copian, sino que emanan de la acción, de la práctica cotidiana, en la escuela, la familia y la comunidad, elementos éstos que corresponden tanto a lo intra como a lo inter institucional.

De tal manera, el docente que ha construido su saber axiológico, no puede transmitirlo sino a través de su interacción diaria y consecuente con sus estudiantes, padres, representantes y comunidad en la que ejemplifique acciones, actúe en forma digna, respetuosa, tolerante, colaborativa y justa; solo así los educandos valorarán y reflexionarán sobre la necesidad de un ser con esas características.

Por consiguiente, una docencia aventajada para favorecer la esencia del sujeto, el desarrollo de lo sensible, el entendimiento de los deseos, las expectativas, formar participativamente en el desenvolvimiento de las dimensiones intrínsecas al ser humano. Una docencia renovada que mira el mundo envuelto en su complejidad, pero igualmente en sus cambios y realizaciones. Por tanto, un motivo por demás significativo para proponer la dignidad, respeto, tolerancia, colaboración y justicia.

LA ESCUELA EN SU MISIÓN EDUCATIVA HUMANÍSTICA

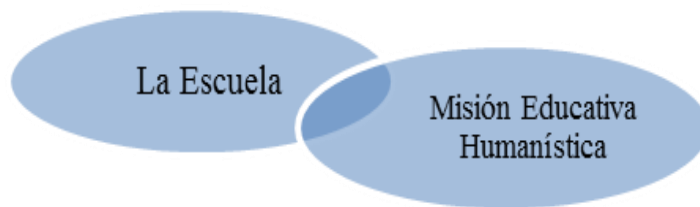


Gráfico 16 LA ESCUELA EN SU MISIÓN EDUCATIVA HUMANÍSTICA

La misión humanística de la escuela es concebida por Rogers (2000), como la que propicia su atención en la persona, en el estudiante con oportunidades de participar en su propia formación y crecimiento; con ello, la investigadora, insiste en la necesidad de una escuela que prioriza su tarea en la atención de los seres que coexiste en ella. Es decir, un deber consciente empeñado en la expresión máxima del sujeto dentro de las posibilidades de pensarse y pensar a los otros, en la que lo comunicativo interprete su esencia, distante de cognición controladora a través de la cual se ha explicado e informado en el mundo escolarizado.

La naturaleza humanística de la escuela precisa aproximarse a un pensamiento sobre humano, en el cual es preponderante tener presente el comportamiento contradictorio del contexto escolar; marcado por las desigualdades, el dialogo imperativo y las maneras obligadas. Ello, contribuye a fundamentar la necesidad inferida en los docentes e investigadora de pensar la misión educativa humanística en la escuela. En el que las condiciones de verdades hegemónicas se agotaron e impiden reflexionar la existencia humana.

Entonces, la reflexión se refiere a la condición humana del acto educativo por su naturaleza vinculada con las personas. Para ello, la escuela debe estar dispuesta a dialogar los principios que aparecen, interpretar las ideas sobre los pensamientos, sentir los sentimientos en las interrelaciones de los seres que asiste, para actuar desde una práctica social transformadora.

Por tanto, una tarea de reflexión, creación y reflexión permanente sobre la toma de

conciencia de los unos y los otros, en la que lo semejante y lo distante en relación a las creencias, valores, prejuicios, símbolos e imágenes conjuguen el conocimiento de los seres humanos para convivir humanamente.

Ahora bien, esa tarea reflexiva se vincula a una pedagogía humanística que se fundamente en la dialogicidad de lo encontrado y no en la pronunciación repetida de lo ya preelaborado; en la que lo educativo pueda reconocer los pensamientos para responder a lo diferente conformado en lo social, cultural e histórico. Una pedagogía que pueda mirar la existencia; que derrumba los muros del silencio para escuchar las voces, promotora del encuentro entre los sujetos para elaborar los rasgos de lo que concurren en ellos pero que aún no puede ver la escuela. En consecuencia, una práctica recursiva que valora lo otro y lo común en medio de la reflexión, la alteridad y la crítica para reconocer y no para imponer. Una escuela humana y no humanizada.

LA ESCUELA COMO PROMOTORA SOCIAL EN LA COMUNIDAD



Gráfico 17 LA ESCUELA COMO PROMOTORA SOCIAL EN LA COMUNIDAD

En la opinión de Santiago (2007), es necesario que la escuela esté en consonancia con el hecho social comunitario, porque no se puede concebir una institución educativa que trabaje distante de la familia y la comunidad de procedencia de los sujetos que se forman.

Por tanto, para la investigadora, la escuela, la familia y la comunidad deben constituir un colectivo integrado para que cada quien corresponda en el apoyo del otro, esto sin la intencionalidad de intervención social, sino con una visión de indagación y colaboración en la construcción de soluciones para las transformaciones

necesarias.

Desde esta perspectiva, la escuela como promotora social en la comunidad está llamada a revisar con atención el orden social, político y económico en el cual se ha encerrado el pensamiento del docente, caracterizado en una práctica llena de estereotipos que marcan distancia entre la escuela y la comunidad. Por cierto, la escuela ha sido el escenario propicio donde se han impuesto los modelos sociales aprobados para el desarrollo de las comunidades dentro una lógica de superioridad.

Eso se revela en el hecho que la escuela sigue siendo considerada como un lugar, donde se desarrollará la intelectualidad para el desarrollo de lo social, pero sin o escasa vinculación con el entorno comunitario. Ello trae como consecuencia que la participación de la colectividad se realice solamente cuando se entregan las calificaciones de lapso y finales, también cuando se requiere de alguna colaboración. En consecuencia, en la escuela poco se siente la presencia de la comunidad. En efecto, una escuela que se siente sola.

Sin embargo, en la actualidad se realizan intentos por dar un viraje hacia la integración de la escuela con la comunidad y, al respecto, en esos intentos ha privado más la iniciativa escolar que de la comunidad. El resultado es derivar en una situación mostrada en un contexto escolar complejo.

Aunque siempre existe teóricamente la voluntad de propiciar la escuela como promotora social en la comunidad, eso siempre ha tenido como propósito superar la visión asistencialista que solicita la escuela a la comunidad, igualmente los prejuicios del protón social implantado en la escuela y el discurso de las puertas abiertas para la comunidad.

Por tanto, el verdadero esfuerzo estaría en la intención de elaborar y practicar los valores de participación, respeto, solidaridad y cooperación con el propósito de enfrentar las circunstancias que viven las personas para fortalecer a la comunidad a liberarse del cautiverio en el cual se les encierra para que no puedan sentir, soñar y decidir lo que desean ser.

En ella, surgirá la oportunidad de promover la participación comunitaria desde una acción educativa que valora y vincula lo distinto en la construcción de una formación

dialogada, compartida y adecuada a las especificidades y de esta forma superar la asistencia dirigida y determinada por la escuela.

Una escuela desenvuelta en un marco institucional contextualizado en la que todos sus integrantes sean responsables de los logros, alcances y limitaciones. Es decir, una escuela que vive la vida para promover lo distinto, en la que los espacios no se perciben como ajenos, sino como lugares comunes para el encuentro y para el reparo. Por la participación activa y protagónica de sus actores fundamentales en una gestión para logros significativos y transformaciones hacia el cambio de acuerdo con las realidades y condiciones el mundo contemporáneo.

LA EDUCACIÓN PRIMARIA ABIERTA A LOS CAMBIOS IMPERANTES EN LOS NUEVOS TIEMPOS

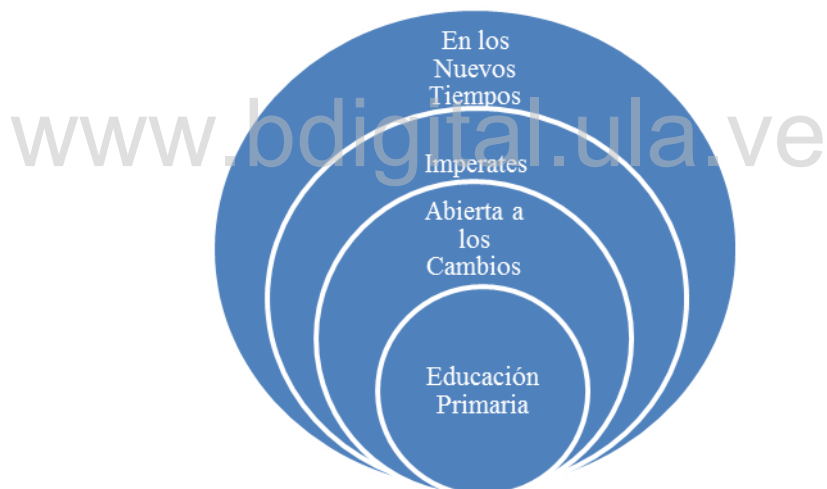


Gráfico 18 LA EDUCACIÓN PRIMARIA ABIERTA A LOS CAMBIOS
IMPERANTES EN LOS NUEVOS TIEMPOS

Los cambios que suceden en los nuevos tiempos, repercuten en la escuela y deben ser asumidos por ella, para Arellano (2004), la incertidumbre presente hay que afrontarla de manera amplia, con una actitud de apertura a tales alteraciones, que hacen de los niños y jóvenes sujetos capaces de estar en ellos y compartirlos. Por tanto, decir que la Educación Primaria como nivel educativo debe ser abierta antes los

cambios imperantes de los nuevos tiempos, significa reconocer la existencia de las profundas alteraciones sociales y culturales en el que saber circula diferente y donde además los intercambios entre los sujetos exploran alternativas nuevas para sentir, hacer e imaginar la existencia de una escuela más acorde con la época actual.

Ello, empeña fundamentalmente la voluntad del surgimiento de una educación que se genere, principalmente, a partir de las reflexiones sobre la naturaleza de los nuevos tiempos, con el propósito de trazar las líneas para pensar y valorar un contexto complicado, el cual la escuela percibe como extraño; a pesar de que emerge en ella y en la propia sociedad. Esta realidad traduce y beneficia, no solo los postulados de un pensamiento crítico, si no la intención franca de propiciar actitudes con disposiciones para construir las acciones necesarias para abordarlas formas que aparecen en el acontecer diario de la educación primaria que no están lejos de las realidades naturales de las personas.

Una educación que no se agota en tareismo que se le asigna. Contrariamente, una educación que se construye desde una colectividad humanística a partir de un tiempo y un espacio real. Para entender los contrastes entre sus significados y sentidos, en fin, comprender para no repetir.

Por tanto, una educación primaria para experimentar lo diferente con principio transformador requiere de una escuela consiente del reto de asumir la formación de una sociedad contemporánea apresurada a partir de lo que tiene, lo que demanda y lo que necesita entender para intervenir de forma optimista. En ella la tarea docente no es en solitario es dialógica en la que unos y otros deben pensar y reflexionar lo que necesitan transformar de forma responsable y autónoma. En la que la diversidad se expande en la riqueza de responder a las interrogantes que surgen por su disposición a escuchar, incluir y vivir la vida.

DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA FORMADO INTEGRALMENTE

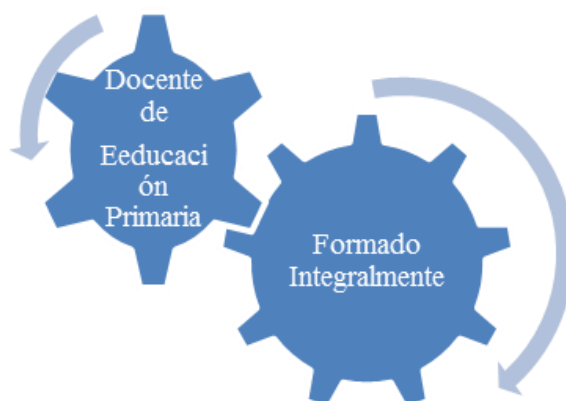


Gráfico 19 DOCENTE DE EDUCACIÓN PRIMARIA FORMADO INTEGRALMENTE

La formación del docente, de acuerdo con Vezub (2007), debe necesariamente ser revisada, porque no se trata de dar una formación para su irrupción al campo laboral, sino que es preciso propiciar para el maestro una formación integral, en la cual impere la reflexión teórica y práctica sobre la profesión docente, con gran sentido humano, con el fin de construir un pensamiento acorde a las demandas por ello, la investigadora, se coloca al lado de esta consideración, para afirmar que la Educación Primaria venezolana clama por un docente formado integralmente.

Las razones anteriores, consideran el reto de confrontar la práctica puramente discursiva sobre la formación de un docente integral representado en manuales, propuestas curriculares, planes, programas y políticas para tal fin. Una formación integral docente tiene prisa de educar para: entender, argumentar, reconocer y pensar lo diferente en un proceso profundo de sensibilización. Una condición de tener posibilidades de reflexionar la propia tarea educativa para hacer en conjunto con la familia, las comunidades y las instituciones oportunidades de aprendizaje.

Pensar en las razones anteriores, pasa por apreciar el reto de superar la tendencia dominante que marca la formación inicial y desarrollo profesional de los docentes en la que prevalecen un ser y hacer con intenciones y actitudes reductoras; en el cual,

muy por el contrario, le apremia la condición de proyectar una visión actuada de conciencia integral, holística y sistémica, capaz de leer el contexto, la sociedad, lo educativo, el espacio y tiempo para transformar las dificultades en posibilidades.

Esta categoría teórica perfila los desafíos de una formación para un oficio docente marcado por un entorno complejo en la que las instituciones formadoras de formadores, modelos, enfoques y políticas educativas están frente a la precisión de reconocer la necesidad de pensar las identidades de una profesión que tiene la responsabilidad de formar a una sociedad en dificultades; en la que las predicciones ya no le son tan útiles precisamente por el intrincado social en la que se vive.

Así como también la necesidad de un docente formado en la intelectualidad teórica y práctica multidisciplinar con el propósito de tener posibilidades de entender y responder a su tarea de forma responsable, es decir, una formación que tenga como referente permanente la reflexión sobre los contenidos, valores y relaciones que surgen en su entorno. En la que sin duda el docente es un sujeto privilegiado para la transformación social.

www.bdigital.ula.ve

LA ESCUELA ANTE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA



**Gráfico 18 LA ESCUELA ANTE LOS IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS
DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Los imaginarios sociales, son de acuerdo con Agudelo (2011), representaciones y símbolos que forman parte de la cultura, las costumbres y tradiciones de cada

sociedad; por tanto, es necesario, apegado a esta consideración, hablar de las percepciones de los docentes en cuanto a lo epistemológico, ontológico y axiológico, puesto que cada uno concibe una escuela de acuerdo a como la ha vivido y existe en su contexto sociocultural.

Ello implica comprender el imaginario social sobre la escuela a partir de las contemplaciones de los docentes sobre el modo de conocer, sentir y valorar la escuela actual en la que se asoma el empeño de fundamentarse en un pensamiento crítico y la revisión permanente, igualmente la escuela como lugar de encuentro para la enseñanza y la formación; en la que aparece el deseo de cumplir con su responsabilidad de formar. Es así, como la escuela actual cobra significado a partir de saberes e intencionalidades presentes en la dinámica escolar.

De ahí, se desprende un cuestionamiento positivo por parte de los docentes en la búsqueda de que en la escuela se desempeñe en una tarea transformadora ya que hasta ahora esto no sido posible, en la que se reflejan la necesidad de revisar la escuela actual. Se devela pues la esencia de una escuela humana en las que las relaciones claman por la búsqueda de significados, otros saberes, una autentica comunicación para participar e interpretar, es decir una escuela para entender el mundo.

La construcción de un imaginario social, desde la perspectiva de los docentes de educación primaria, conduce a que lo colectivo con sus creencias, costumbres y acontecimientos, valoricen las expresiones, conocimientos arraigados y saberes presentes den paso a una identidad que define a la escuela, orgullosa de su cultura, sus modos de vida, del legado que dejaron los del pasado para ser transferida al futuro con una intencionalidad inclusiva e incluyente. Por ello, hay que contar con una escuela que responda ante tales imaginarios sociales, que acepte como suyo lo que está en el contexto y haga de eso la esencia para el reflexionar saber, sin contradicciones ni perjuicios, sino por el contrario, con el orgullo de poder aprender desde lo que representan para cada uno el conocimiento compartido y construido desde lo social. Es decir, una epistemología consensuada para entender la escuela de hoy,

ESCUELA CON VISIÓN INNOVADORA

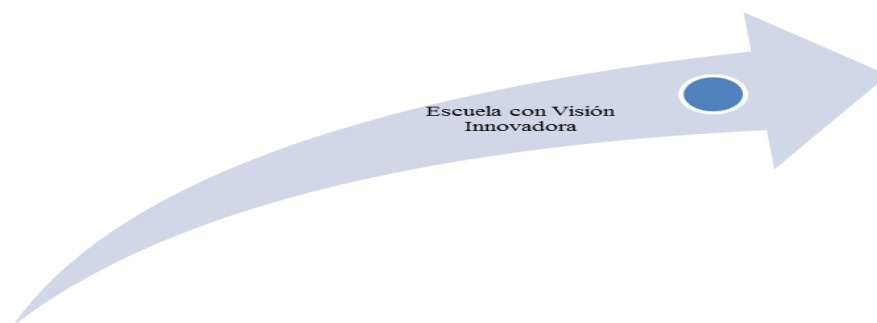


Gráfico 19 ESCUELA CON VISIÓN INNOVADORA

La escuela con visión innovadora, es aquella que según Hernández (1998) tiene que ser transformadora en su misión pedagógica, porque no se puede concebir una innovación si con ello no se producen cambios positivos, de ahí la necesidad que sea en la misma escuela; en su interior donde se produzcan cambios, que transforme su realidad por otra mejor.

De tal manera, para la investigadora se requiere una escuela distinta, con sentido crítico, que se cuestione la manera de cómo hasta ahora ha venido haciendo su trabajo. Con el fin de poder reflexionar sus características organizativas para poder entender los valores dominantes que no dan paso a la cultura social vigente, y así poder abordar lo educativo desde otras iniciativas más cercanas en su tarea de educar a la sociedad.

Por tanto, una sociedad que avanza de forma vertiginosa necesita de una escuela posible para abordar las nuevas formas de saber para poder actuar el presente. Para ello, hace falta una institución consciente de querer conocer para poder resolver, es decir, una escuela que debate, piensa y argumenta su hacer. La escuela ya no está en condiciones de seguir haciendo resistencia.

Una escuela que supera la copia y pegue dispuesta a generar otros conocimientos a partir su propio contexto, flexible que permanentemente pregunte sus porqués. Con ello, se perfilan sujetos con posibilidades de mirar diferente de forma amplia para atreverse a pensar la dificultad. Para participar, debatir, dialogar y trabajar en equipo

en la escuela deseada. Docentes como elaboradores de la innovación con una pedagogía dispuesta a descifrar a los niños de hoy; la familia y la comunidad en un trabajo en conjunto, esto es, una experiencia de compartir iniciativas y de hacer frente conjuntamente a los problemas para poder contar con una escuela innovadora. Favorable para aprender a enseñar y enseñar a aprender de otra manera. Una escuela para la diversidad que vive la adversidad, en virtud de ello, una institución dispuesta a: interrogar, comunicar, reflexionar, decidir, liberar, crear y respetar.

En consecuencia, tal elaboración teórica recalca el significado reflexivo conjugado en la labor docente quienes no estarán en condiciones de innovar si no hacen de su tarea una práctica investigativa, dialógica, crítica e interpretativa para comprender e intervenir en el aporte de ideas y soluciones para la vida de un mundo repleto de incertidumbre con base en un hacer problematizador de profunda pertinencia social. Y de esta manera poder conocer su experiencia desde una perspectiva liberadora.

Es decir, una práctica que reconoce las diferencias, el hecho tecnológico, otras formas de conocer, maneras de aprendizajes, los intereses individuales y colectivos, la naturaleza de una sociedad compleja y apresurada; todo ello, vinculado a las revisiones teóricas y reflexivas sobre las finalidades educativas complejas para este siglo. Como un cuerpo epistemológico, ontológico y axiológico que se revela desde la propia práctica formativa. En la que es el docente quien está llamado a comprender e intervenir su tarea escolar.

Por otro lado, los docentes tienen nociones de la realidad educativa actual, padecen las arbitrariedades de tal situación, se debaten en la contradicción del ser y el deber ser de una pedagogía para abordar el hecho educativo, se identifican con su hacer y asoman algunas posibles salidas para enfrentarlas. Entonces, la misión pedagógica de la escuela contemporánea cuenta con la iniciativa de los docentes, pero no basta. Es necesario brindar oportunidades tangibles para que el docente tenga la posibilidad de vincular lo que siente, lo que piensa, lo que hace con lo que sienten, piensan y hacen los otros para comunicar, debatir y construir.

REFLEXIONES FINALES

El estudio se aprecia como un aporte a una temática de notable interés como es la aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea, desde concepciones de docentes de educación primaria, pues asume una tarea tan esencial en lo pedagógico como es la misión de la escuela en la época actual en un contexto donde se da prioridad a las concepciones de los docentes de Educación Primaria.

Por tanto, el hecho de acudir a docentes que laboran en este nivel educativo es porque se reconoce su condición de actores importantes y fundamentales en la elaboración de conocimientos sobre la tarea en la escuela y su misión de formar a los estudiantes en un período tan importante de su ciclo vital, como es la edad de seis a doce años, donde es imprescindible la acción formadora en la institución educativa.

En esa dirección se contó con el método para interrogar a los docentes de Educación Primaria. De allí el reconocimiento a los docentes participantes en la investigación, pues ellos desde sus pensamientos, han facilitado sus puntos de vista sobre la misión de la escuela actual, en un mundo tan agitado como el de ahora.

Por ello, se pudo apreciar que en las representaciones de los docentes se puede observar que perciben que hay problemas en la tarea escolar, pero en ocasiones se aferran a la normativa, con contradicciones que no logran visualizar con exactitud qué deben hacer como docentes, para cambiar y confrontar la realidad que viven.

Es de esta forma, como al plantear la problemática que caracteriza al citado nivel educativo y, en especial, la tarea pedagógica cotidiana en la escuela, se ha pretendido acudir a los investigadores en este campo del conocimiento, con el propósito de elaborar una aproximación teórica, acorde con la transformación del objeto de estudio. Por otro lado, gracias a los fundamentos teóricos y metodológicos de orientación cualitativa de la investigación, también ha sido posible tal cual se destacó anteriormente contar con la perspectiva de docentes que laboran en la escuela primaria y obtener desde su subjetividad, sus conocimientos y prácticas sobre la escuela.

Al respecto, se desprende del análisis e interpretación de lo encontrado que los docentes que participaron como actores de este estudio, tienen en su imaginario social

la visión de necesidad de una escuela diferente que preste atención a lo educativo,

Por tanto, en sus criterios personales se puede afirmar que la tarea de educar en la escuela desde hace algún tiempo presenta una serie de dificultades para garantizar el progreso y el futuro de la sociedad. Entonces, la certeza de una institución para el desempeño de lo inmediato hoy está en crisis por la demanda de un futuro incierto reflejado en la cotidianeidad social, cultural, política, económica, científica y tecnológica de la sociedad actual.

Todo lo anterior, permite considerar que, a pesar de los tantos esfuerzos por introducir otros fundamentos y maneras para abordar el hecho educativo, la crisis de la escuela moderna es obvia y se entiende en la lectura inmediata de una institución con pocas posibilidades de interpretar el entramado teórico y práctico de la pedagogía. Se trata de pensar en una pedagogía coherente con este siglo.

De allí, la importancia de pretender acercarse a las perspectivas de una institución educativa inmersa en otras circunstancias apócales que parecen indicar que es el momento oportuno para construir en la escuela saberes y acciones renovadas con docentes convencidos de reflexionar su tarea. Por ello, esta actividad investigativa consideró a los docentes de educación primaria como actores de esta investigación, a lado de los planteamientos teóricos y reflexiones de la investigadora.

El análisis e interpretación de los saberes expresados por los docentes que participaron en la investigación sobre la misión pedagógica de la escuela contemporánea, conducentes a la elaboración teórica, hacen posible reflexionar a partir de los hallazgos; que los docentes desde sus perspectivas aprecian que la tarea pedagógica en la escuela contemporánea se centra en la transformación del hecho educativo.

Por eso, es imprescindible una revisión congruente y profunda de los diferentes pensum en las carreras de educación ofrecidas en el país, pues difícilmente los docentes pueden corresponder a los postulados y teorías que no conocen, bien porque no les fueron dadas durante su formación profesional, o porque se dio solo la información teórica y no se les propició la oportunidad de integrar ese conocimiento a una práctica pedagógica experiencial para luego ser reflexionada con sus pares.

En la opinión de los consultados, hay en todos los educadores involucrados en el

estudio, una percepción de la necesidad de innovar, aun cuando en su acción pedagógica no se vislumbra, porque están apegados a lo ya estructurado, una educación para repetir, copiar y dictar.

Naturaleza observada en el trabajo de los maestros que enseñan en la institución educativa tan parecida a la escuela elemental de los siglos XVIII Y XIX; se ha acostumbrado a la actuación mecánica, pues, un docente para percibir, sentir, escuchar y mirar lo que existe en el mundo exterior no puede quedarse estático en los pasillos y el aula de la escuela en espera que se le diga lo que tiene que hacer; sino por el contrario, debe actuar ante las distintas circunstancias que acontecen en el mundo actual, con el fin de aventajar la tarea administrativa a la que se le ha sometido.

En consecuencia determinar la perspectiva de los docentes de educación primaria sobre la misión pedagógica de la escuela, lleva a la investigadora a la afirmación de que los docentes, a pesar de estar en consonancia con la necesidad de cambio, desde su perspectiva, se identifican en su actuar con la escuela tradicional, en la que el maestro enseña a unos estudiantes que reciben la información y la validan por el solo hecho de venir de la autoridad, también deben certificar si la información fue “aprendida” a través de exámenes, cuestionarios, interrogatorios entre otros.

Por tanto, es necesario contar con una escuela en la que tenga dentro de su misión educativa, pensar la diferencia, redimensionar sus relaciones y reconstruir sus funciones; lo cual está en manos, preferentemente de los docentes quienes tienen que actuar ante los desafíos de una sociedad cambiante calificada como la sociedad de la información.

Es de hacer notar que los docentes de esta investigación creen en la escuela, lo cual es apreciado por la investigadora como positivo, pero es necesario comprender que la escuela no es la solucionadora de todos los males sociales, por cuanto la misión de la escuela se corresponde con lo educativo.

También los maestros cuestionaron la tarea de la escuela actual y criticaron las posturas positivistas presentes aún en la escuela que convierten el hacer pedagógico en una práctica de corte eminentemente tradicional; además, advierten problemas con la calidad educativa, y una evidente influencia proselitista; por lo que a juicio de la

investigadora, habrá que agotar esfuerzos para confrontar los enfoques positivistas, que convierten la actuación del docente en algo mecánico, en un agente que espera el estímulo para generar una respuesta condicionada. Construir las bases de una educación inteligente para enfrentar su vulnerabilidad y debilidad pedagógica y conjuntamente, diferenciar la tarea política en la escuela que es muy distinta al propósito de atribuir a lo educativo las ideas de partidista.

Por consiguiente, la escuela no puede cumplir su misión sola, sino que requiere de la participación de todos, por ello se debe incorporar la familia y la comunidad en un proceso de diálogo, responsabilidad y participación entre iguales, porque las circunstancias sociales así lo requieren.

Entonces, los propósitos en la escuela girarán en torno a la reflexión profunda y argumentada para concebir y hacer lo educativo al lado de un saber consensuado. Un aprendizaje dialógico; esto podrá permitir que se parta de necesidades reales para transformar lo necesario en función de los problemas que agobian a la sociedad actual. Ya que en el recorrido investigativo permitió apreciar que los docentes presentan contrariedades en cuanto a su concepción y hacer pedagógico, es decir, una docencia que se agota en contenidos y tareas sin sentido.

En esto se resalta que la concepción de los docentes de educación primaria sobre la labor pedagógica que se debe cumplir en la escuela, lleva aun el signo del pasado, centrado en los resultados, que hace de la escuela un centro encerrado en los supuestos conocimientos poseídos por los docentes.

Por otra parte, se refleja el imperativo de considerar la tarea educativa y formativa de la escuela más acorde a la vida humana, en ello se observó la necesidad de construir un conocimiento crítico que se argumente desde su propio ser; para ello, deberá reconocer sus dudas, dialogar la diferencia e interpretar la dificultad. Es decir, una misión educativa para pensar y actuar lo humano de forma amplia. Por lo que es urgente que se tomen en cuenta principios dirigidos al respeto, la tolerancia, dignidad, colaboración y justicia, que hagan posible la convivencia y la formación de todas las personas para poder vivir en una sociedad democrática, armónica y de paz.

La investigadora aprecia que a través de los años, no ha sido posible construir una escuela con misión humanística, por lo que es importante que se visualice al ser

humano como el sujeto de la acción pedagógica, en un hacer que conjugue su acción con el saber, para que no solo sea una institución humanizada, sino sobre todo humanística

De tal manera, no puede ser solamente la presencia de la familia y la comunidad en la institución, en la cual despliegan una acción pasiva; sino una actuación mancomunada, visualizada en una interacción de iguales en la que la escuela sea una verdadera promotora social en la comunidad donde está inserta.

Hay que señalar que la investigación revela que la escuela se ha resistido a los cambios, aun cuando en el contexto de las reformas educativas, los principios constitucionales, legales, fundamentos y postulados teóricos propuestos asoman otras maneras para hacer lo educativo. Por lo que es deseable contar con una educación primaria capaz de reflexionar los cambios exhibidos en estos tiempos complejos y globalizados.

Se revela también que en los imaginarios sociales de los maestros hay una representación de la escuela tradicional, con docentes que fijan su acción en lo que hay que enseñar, dejando en manos de la familia, la misión formadora; aunque hablan de una escuela innovadora, pero que se queda en una aspiración incumplida, pues los mismos docentes no están en condiciones de innovar

Por tales motivos se hace necesaria la formación de un profesional con pensamiento crítico para tener posibilidades de reflexionar y valorar un contexto complicado, el cual ya no se puede percibir como extraño o contrario; y de esta forma poder hacer frente a lo que aparece en el acontecer diario en la escuela primaria que no están lejos de las realidades naturales de las personas.

Por todo lo antes expuesto se elaboraron de manera sistemática los fundamentos teóricos que surgieron de las categorías emergentes, convertidos ahora en aspectos teóricos que se desarrollaron en diez aportes que permiten concebir a una escuela distinta, transformada y transformadora, en la que redimensiona sus relaciones, reconstruye sus funciones, con énfasis en lo humano. En la que se hace necesaria la formación de un maestro con pensamiento complejo para interpretar la diferencia

En efecto, los propósitos formulados condujeron a la generación de una aproximación teórica sobre la misión pedagógica en la escuela contemporánea desde

concepciones de docentes de Educación Primaria, expresada en el capítulo que antecede; aproximación que se acerca a la escuela que se requiere, a la institución formadora en la que se forman estudiantes y docentes, con extensión a la familia y la comunidad. Una escuela que responde a los requerimientos de un mundo globalizado y complejo, en el cual las verdades cambian a velocidad vertiginosa para dar paso a verdades nuevas y transitorias, construidas entre todos.

De esta manera, se revela la inaplazable tarea de interpretar las condiciones de la sociedad contemporánea para poder entender que la escuela de este siglo se perfila en una fundamentación de principios inacabados por los elementos y cualidades que se le asoman desde los procesos complejos, experiencias y sentimientos propios de una época contraria y diversa.

En consecuencia, esta escuela de tiempos complejos reclama la posibilidad de repensar lo educativo para propiciar alternativas ante lo desconocido. En la cual, la escuela es una parte del todo y el todo es parte de la escuela sobre la conciencia de lo educativo con el propósito de profundizar la tarea de la escuela. Significa, entonces que la presente tesis ofrece ciertos aspectos básicos para futuras líneas de investigación relacionadas con la visión de una escuela para la lectura de otros saberes y el aprovechamiento de tales saberes, una pedagogía para actuar en tiempos complejos y para el desarrollo de lo humano.

En relación, la investigadora invita a desarrollar investigaciones a nivel doctoral en lo referido al sentido que tiene para los docentes de la escuela primaria la formación permanente, en lo pertinente a la redifinición de la escuela primaria; estudiar sobre la naturaleza de una escuela compleja; también investigar con estudios de casos instituciones escolares reconocidas en la construcción aportes pedagógicos innovadores, entre otros. Esto contribuirá al enriquecimiento de las líneas de investigación futuras que ofrece la Universidad de Los Andes.

REFERENCIAS

- Adorno, Th. W. (2007) *Dialéctica de la ilustración. Obra completa, 3*. Akal/Básica de Bolsillo. Madrid.
- Agudelo, P. (2011). *Una revisión del concepto imaginario y sus implicaciones sociales*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Aguirre y Jaramillo. (2012) Aguirre, J. y Jaramillo, L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (2), julio-diciembre, 51-74
- Althusser, L. (1984). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. Cuadernos de educación, Edición extraordinaria p. 15-48. Caracas, Venezuela.
- Ángel, D. (2011). La hermenéutica y los métodos de investigación en ciencias sociales. *Estudios filosóficos*. 44, 9- 37. Universidad de Antioquia.
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones AKAL, Madrid.
- Ardila, R. (2013). *Los orígenes del conductismo, Watson y el manifiesto conductista de 1913*. Revista Latinoamericana de psicología, vol.45. núm.2,-2013, pp. 315-319. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.
- Arellano, A y Bello, M. (1997). *Recuperar la mirada pedagógica en el contexto de la calidad de la educación*. Ediciones del “Coloquio Pedagógico” Universidad de los Andes p. 59-70 Táchira, Venezuela.
- Arellano, G. (2004) *Pedagogía en tiempos inciertos: alteridad y contingencia. La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales. Contingencias e intereses*. Buenos Aires: Noveduc.
- Arellano, G. (2010). *Culturas juveniles y pedagogía en tiempos inciertos*. Disponible: <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635246005.pdf>. [Consulta: 2015, junio 14].
- Bachler, R. (2016). *Concepciones docentes sobre las relaciones existentes entre las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Universidad autónoma de Madrid.
- Bandura, A. (2002). *Social cognitive theory in cultural context*. Journal of Applied Psychology: An International Review, 51, 269–290.
- Blanco, O. (2010). *La Evaluación Escolar*. San Cristóbal, Venezuela: ULA.
- Boom, M. (2000). *Malestar docente y profesionalización en América Latina*. Revista

- Española de Educación Comparada p 87-112. Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá.
- Burns, G. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. En: Investigación en Enfermería (3ª Ed.). El sevier España S.A. 2004; (11) 385- 430
- Carbonell, J. (2002). *Innovación educativa*. México: Caña de León
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca.
- Carvajal, L. (1997). Los hechos de la educación venezolana.1830-1848. En N. Rodríguez (Coord.). *Temas de historia de la educación en Venezuela. Desde finales del siglo XVII hasta el presente*. (pp. 66-74). Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Caracas-Venezuela.
- Cervantes, D. (2004). *Evaluación de la Formación Docente en los Participantes en el Programa de Enseñanza Vivencial de las Ciencias en Educación Básica, en Victoria, Tamaulipas*. México: Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades. Volumen XIV, N° 002. México.
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999). *Gaceta Oficial N°: 5453. (Extraordinaria)*, marzo 24, 2000. 137
- Contreras, A. (2012). *La pedagogía como ciencia*. Material mimeografiado. San Cristóbal: Doctorado en Pedagogía, ULA
- Contreras, A. (2012). *Tendencias del Pensamiento Pedagógico*. San Cristóbal: Material mimeografiado – ULA.
- Cordero, M., Hernández, J., Ortiz, J. (2000) *Introducción a la Investigación*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Costa, A. (2010). *D'abordlesenfants. Freinet y la educación en España (1926-1975)*. Santiago de Compostela: universidade, servizo de publicacións e intercambio científico.
- Cox, J. y Arancibia, V. (2011). “*Estudio sobre validez de discriminación de un conjunto de instrumentos destinados a la evaluación de características de efectividad de establecimientos educacionales*”. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Daniel Defert et François Ewald (Eds.). *Dits et écrits (Vol. IV)*.Paris: Gallimard.
- De Berrios, O. y Briceño, M. (2009). *Enfoques epistemológicos que orientan*

la investigación de 4to nivel. ISSN 1317-8822 * Año 8 * Edición Especial * P. 47- 54.

- Dewey, J (1998) *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Traducido por Lorenzo Luzuriaga, Ediciones Morata. España.
- De Zubiria, J (1997). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. FAMDI Santafé de Bogotá, Colombia.
- Díaz, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. San Cristóbal, Táchira-Venezuela: Lito-Formas.
- Díaz, V. (2006). *Formación Docente, Práctica Pedagógica y Saber Pedagógico*. Laurus año/vol. 12, número extraordinario. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado de <http://www.ciegr.org.ve/aula>.
- Díaz, V. (2012). *Programa Políticas y Estrategias en la Formación del Docente*. San Cristóbal: ULA.
- Enguita, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. España: Fundación Santillana.
- Escolano, A. (1992): *Tiempo y educación. Notas para una genealogía del almanaque escolar*, en Revista de Educación, n.º 289, pp. 55-79.— (2000): *Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- Etkin, J. y Scharstein, L. (1995). *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Barcelona, Paidós.
- Flischaman, G (2010). *La Tercera pertinencia de la Pedagogía del Oprimido*. Disponibe: <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut>. [Consulta: 2015, enero 08].
- Foucault, M. (1988): *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, Michel (1984b). *L'éthique du souci de soi comme pratique de liberté*. En
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Editorial América Latina. Bogotá, Colombia.
- Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México DF: Siglo XXI.

- Galvis, R. (2007). *De un perfil docente tradicional a un perfil docente basado en competencias*. Caracas: UPEL.
- García, P. (2012). *“Ganas de reinventar la Educación. El aprendizaje cooperativo en Ciencias Sociales como trampolín hacia el éxito académico”*. La Riona: Universidad de La Rioja.
- Gardner, H. (2003). *La Inteligencia en el Hombre*. España: La Torre.
- Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución escolar*. Barcelona, España: Graó.
- Gimeno, J (2003): *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. Y Pérez, G. (1995) *Comprender y transformar la enseñanza*. Cuarta edición. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Godotti, M. (2003). *Historias de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina. Cuarta edición en español. España: Siglo XXI.
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Guba, E y Lincoln Y. (1994). *Competing paradigms in qualitative research*. California: Sage Publications.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e Interés*. Madrid, España: Taurus
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Habermas, J. (2008). *El discurso filosófico de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Katz.
- Heller, M. (1998). *El arte de enseñar con todo el cerebro*. Caracas: Estudio.
- Hernández, A. (2000). *El Proyecto factible como modalidad en la investigación educativa*. Rubio: UPEL – IPRGR
- Hernández, R. (1998). *La nueva profesionalidad del docente en Venezuela*. Hacer y Saber. Universidad de Los Andes. (Nº1). 21/34.
- Hernández, R. (2013). *Innovación en los centros educativos*. San Cristóbal ULA
- Herrera, M. (S/F). *Elementos generales sobre la historia de la educación y la*

pedagogía. Digitalizada por RED ACADÉMICA. Universidad Pedagógica Nacional. Disponible: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab04_09arti.pdf. [Consulta: 2016, junio 14].

Huergo, J. y Fernández, M. (1999). *Cultura escolar, cultura mediática/intersecciones*. Serie: Horizonte de la Educación y la Comunicación. Libro I. Universidad Pedagógica Nacional.

Hurtado, J. (1998) *Metodología de la Investigación Holística*. Caracas: Fundacite.

Husti, A. (1992): *Del tiempo escolar uniforme a la planificación del tiempo móvil*. En *Revista de Educación*, Madrid, n.º 298, pp. 271-305.

Ibáñez, T. (2014) *Foucault o la Ética y la práctica de la libertad. Dinamitar espejismos y propiciar insumisiones*. *Athenea Digital*-14(2):3-18 (julio)-Artículo Invitado.

Lamoggia, F. (2012). *“Capacitación del Profesorado Venezolano. Experiencia de Consolidación de los Círculos de Acción Docente en la Educación Básica”*. Valladolid: Universidad de Valladolid.

Lasén, A. (2000). *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid. España: CIS Montalbán.

Leal O., N. (2015). La triangulación en investigaciones sociales y educativas: Orientaciones Generales *UNA INVESTIGACIÓN*, VII (14), 14- 37.

LeCompte, D. (2004). *Investigaciones Metodológicas*. Caracas Venezuela

Ley Orgánica de Educación (2009). *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 5. 929 Extraordinario, agosto 15 de 2009.

Lincoln, Y. y Denzin, N. (2012). *The Sage Handbook of Qualitative Research. Third Edition*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc. Introduction. La Disciplina y la práctica de la Investigación Cualitativa.

López, J. (2009). *Educación y postmodernidad*. Cuadernos EDUCERE. Escuela de educación: Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.

López, R. (2012) *Historia de la escuela y cultura escolar: Dos décadas de fructíferas relaciones. La emergente importancia del estudio sobre el patrimonio escolar*. Disponible: <http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_1.pdf> [Consulta: 2016, mayo 7].

Lorenz, K. (1972). *Evolución y modificación de la conducta*. Madrid: Siglo XXI.

- Luque, G. (1997). *Educación y democratización política (1936-1958)*. En N. Rodríguez (Coord). *Temas de historia de la educación en Venezuela. Desde finales del siglo XVII hasta el presente*. (pp. 126-168). Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Caracas-Venezuela.
- Luzuriaga, L. (1979). *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Marcuse, H. (2009). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona, España: Ariel.
- Márquez, R. (2016) *Los Imaginarios Sociales Que Caracterizan A Las Danzas Y Bailes Tradicionales Del Táchira Desde El Punto De Vista De La Extensión Universitaria*. San Cristóbal: UPEL-IMP.
- Martínez, M. (1994). *La investigación cualitativa etnográfica*. México: Trillas.
- Martínez, M. (1999). *La nueva ciencia: Su desafío, lógica y método*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)* Revista de investigación en psicología –vol. 9, N-1. P. 123-146.
- Martínez, M. (2007) *El paradigma emergente. Hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Mclaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la posmoderna*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mclaren, (1984) *La vida en las escuelas, Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* 1era edición en español. Siglo XXI editores, 1984. pp. 203-234.
- Mèlich, J. (1994). *Del extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana* Barcelona: Anthropos
- Méndez, A. (2007). *La complejidad de los saberes. Haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad. Visión del ser que construye el saber y el saber hacer*. Venezuela: UPEL-IPB.
- Ministerio de Educación y Deporte (2005). *Bases Curriculares*. Caracas: Noriega.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2000). *Modelo Normativo*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación, (1996). *Resolución # 1*. Caracas-Venezuela.

- Ministerio de Educación y Deportes. (2006). *Escuela Bolivarianas. Avances Cualitativos del Proyecto*. Caracas
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación. (2007). *Currículo del Subsistema de Educación Primaria Bolivariana*. Caracas: MPPE.
- Ministerio del Poder Popular Para la Educación. (2007). *Sistema Educativo Bolivariano*. Caracas: MPPE.
- Morales, G. (2012). *Desarrollo de la inteligencia emocional de los niños de 5to*.
- Morin, E (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2004). *La epistemología de la complejidad*. Traducción de José Luis Solana Ruiz. Disponible://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html[Consulta: 2018, enero 29].
- Munich, L y Ángeles, E. (1990). *Método y Técnicas de Investigación*. 2da.ed. México: Trilla.
- Neira, T. (1999). *La Cultura contra la Escuela*. Barcelona, España: Ariel.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura (2000). *Pilares del Conocimiento*. Mimeografiado: Autor.
- Packert, M. (2001). *La Investigación Hermenéutica en el Estudio de la Conducta Humana*. Berkeley: Universidad de California.
- Paiva, A. J. (2004). *Revista Ciencias de la Educación*. Año 4 • Vol. 1 • N° 23 • Valencia, enero - junio 2004PP. 239-253.
- Parra, B. (1995). *Estudio de caso cualitativo en la investigación educativa*. ULA, Núcleo Táchira.
- Peñalver, L. (2007). *Hacia una historia de la formación docente en Venezuela*. Caracas: Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico. Volumen III – N°2.
- Pérez, A. (1989). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Universidad de Málaga.
- Pérez, A. (1997). *Socialización y educación en la época postmoderna. Recopilado: Ensayos de pedagogía crítica*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.
- Pérez, E. (2010). *Padres primeros y Principales Educadores de sus Hijos*. El Hatillo,

Estado Miranda: San Pablo.

- Pestalozzi, J.E (1889). *Cómo Gertrudis Enseña Á sus Hijos*. Biblioteca de la familia y de la escuela. Publicado bajo la dirección de Don J. Abelardo Nuñez traducido y anotada por José Tadeo Sepúlveda. Disponible: <<http://cdigital.dgb.uanl.mx/la/1080022565/1080022565.PDF>> [Consulta: 2018, abril 22].
- Piaget, J. (1978). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona, España: Seix Barral.
- Popkewitz, H. (1988). *Paradigma e ideología en investigación*. Madrid: Editorial Mondadorí, S.A.
- Prado, V (2015). *El modelo pedagógico como factor asociado al rendimiento de los estudiantes de educación básica primaria en las pruebas saber. Análisis hermenéutico cualitativo en la ciudad de Bogotá*. Bogotá, Colombia: UNED.
- Prieto, F. (1980). *El estado y la educación en América Latina*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Prieto, F. (1984). *Principios generales de la educación*. Caracas, Venezuela: Monte Ávila Editores.
- Ramírez, J. (2014). *Estrategias de gestión educativa para el mejoramiento de la convivencia escolar*. San Cristóbal: UPEL-IMPM.
- Rodríguez, G, Gil, J y García, E. (1999). *Metodología de la instigación cualitativa*. España: Ediciones ALJIBE
- Rodríguez, J. (2012) “*Educación Intercultural: Un Espacio para la Transformación de la Práctica Pedagógica*”. Cumaná: UDO.
- Rodríguez, J. (2014). “*Aproximación a un modelo teórico de participación social que fortalezca la calidad de vida desde el contexto de la educación venezolana*”. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rodríguez. N. (Coord.). (1997). *Temas de historia de la educación en Venezuela. Desde finales del siglo XVII hasta el presente*. (pp. 19-21). Fundación Gran Mariscal de Ayacucho. Caracas-Venezuela.
- Rogers, C. (2000). *El Proceso de Convertirse en Persona*. 3ª. Ed. Buenos Aires. Paidós.
- Rojas, B. (2010). *La Investigación Cualitativa. Fundamento y Praxis*. Fedeupel. Caracas.

- Rosales, O y Arellano, G. (2008). *Culturas Juveniles, Comunicación y Pedagogía: Nuevos interrogantes a la Escuela*. PDF-Adobe Reader. Revista Educación y Pedagogía, Volumen XX, núm.50, Enero-Abril.
- Rousseau, J (2006) *Emilio o de la educación*. Ediciones Universales-Bogotá. Colombia
- Rubiano, E. (2009). *Breve historia de la escuela en Venezuela*. Disponible:<http://whhttp://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102009000200002> [Consulta: 2016, marzo 15].
- Sabino, C. (2000). *El Proceso de Investigación*. Caracas, Venezuela. Panapo.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y Tradiciones*. España: McGrawHill.
- Santiago, A. (2001). *Las Exigencias del Mundo Global y la Renovación de la Enseñanza Geográfica en el Trabajo Escolar Cotidiano*. San Cristóbal: ULA
- Santiago, A. (2007). *El contexto histórico: El cambio paradigmático y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje en la práctica escolar cotidiana*. Disponible:<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100005> [Consulta: 2016, abril 26].
- Santiago, A. (2008). *El contexto histórico, cambio paradigmático y sus repercusiones en la enseñanza y el aprendizaje*. San Cristóbal. ULA.
- Santos, M. (1997) .*La escuela que aprende: perspectiva de género en la organización*
- Silva, M. (2017). *Aportes Pedagógicos Para Renovar La Docencia De La Etapa Maternal En Educación Inicial*. San Cristóbal: ULA.
- Slukin, W. (1977) *El aprendizaje temprano en el hombre y en el animal*. Madrid; Siglo XXI.
- Soto, M. (1999). *Edgar Morín. Complejidad y Sujeto Humano*. Universidad de Valladolid.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morat.
- Suárez, M. (2000). *Las corrientes pedagógicas contemporáneas y sus implicaciones en las tareas del docente y en el desarrollo curricular*. San Cristóbal. ULA.
- Tamayo y Tamayo M. (2006). *El proceso de investigación científica*. Caracas: Limusa

- Taylor, S y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tiramonti, G. (2005) *La Escuela como Encrucijada del Cambio Epocal*. Disponible: <<http://www.cedes.unicamp.br>>[Consulta: 2016, febrero 10].
- Trejo, F. (2012). *Fenomenología como método de investigación: Una opción para el profesional de enfermería*. *Enfermería Neurología* 11(2), 98-101.
- Ugas, G. (2007). *La educada ignorancia. Un modo de ser del pensamiento*. San Cristóbal, Estado Táchira: talleres gráficos Lito-Formas.
- Ugas, G. (2008). *La complejidad un modo de pensar*. San Cristóbal, Estado Táchira: talleres gráficos Lito-Formas.
- Unesco, (1996). *Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. La educación encierra un tesoro*. España. Editorial Santillana.
- Uzcátegui, A (2017). *Memoria educativa venezolana. Cronología de la educación en Venezuela. Siglo XVI-2016. Para el magisterio venezolano*. Caracas: EE-CIES-FHE-UCV.
- Velasco, L. (2012). *La Participación de las Familias en la Escuela Infantil*". Valladolid: Universidad de Valladolid
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. [Revista en Línea], disponible: <http://www.ugr.es/~npcal/recfpro/rev111ART2.pdf>. Recuperado de <http://www.ciegr.org.ve/aula>
- Viñao, A. (2012). *“La historia material e inmaterial de la escuela: memoria, patrimonio y educación”*. Murcia: Fundación Séneca-Agencia de Ciencia y Tecnología.
- Vizcaya, M. (2010). *Concepción pedagógica creativa fundamentada en la teoría educativa crítica de Pablo Freire*. *EDUCERE*. 14 (1), 93- 117.
- Vygotsky, L y otros (1979). *Psicología y Pedagogía*. Madrid, Akal.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, España: Paidós