

**LA ACCIÓN PEDAGÓGICA Y EL CONOCIMIENTO
EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

Edita González

ISBN: 1690-3064

Depósito Legal: pp200203AR289

Reservados todos los derechos conforme a la Ley

Universidad Bicentenaria de Aragua
Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado
CEDOINCA
Comité Editorial:
Crisálida Villegas
Sandra Salazar

Diseño de Portada y Diagramación:
MSc. Nohelia Alfonso

Formato Electrónico: Nohelia Alfonso
e-mail: noheliaalfonzo@hotmail.com

Fecha de aceptación: Julio 2011

Fecha de publicación: Octubre 2011

Serie de Libros Arbitrados por el Decanato de Investigación, Extensión y Postgrado UBA
Dirección: Avenida Intercomunal de Turmero, San Joaquín de Turmero, Venezuela

INDICE

	p.p
PRESENTACIÓN	4
INTRODUCCIÓN	12
I REFERENTES DE LA REALIDAD	15
El Contexto Universitario	15
La Docencia y la Investigación en la Acción Docente	18
II DISCURSO TEÓRICO DE VANGUARDIA	25
Teoría de la Acción y el Aprendizaje Organizacional	26
Sociología de la Acción Comunicativa	29
Resistencia y Educación	34
Andragogía y Docencia Universitaria	36
III PERSPECTIVA EN UN CASO	54
El Escenario Conocido	54
Categorías de la Acción Pedagógica	56
La Descripción Crítica	57
Percepción, Conocimientos y Expectativas	70
IV TEORIA SUSTANTIVA DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA	118
Matriz Condicional Consecuencial	118
Fundamentos Teóricos	149
V APORTES FINALES	169
Mis Vivencias Personales y Colectivas	169
Léxico Referencial	178
REFERENCIAS	182

PRESENTACIÓN

La errónea creencia de que los problemas científicos educativos sólo son problemas prácticos, parte de la posición tradicional de concebir a la praxis, como acciones habituales, consuetudinarias. Posición ésta que desconoce el ámbito desde donde se da la relación sustantiva de la acción pedagógica como una acción teórico/práctica. En este sentido, esta acción se determina desde el ámbito interior del proceso educativo, generada por la relación entre el saber pedagógico y el hacer del acto pedagógico.

En este sentido, al definirse la acción pedagógica como un proceso multidimensional que mediante procedimientos y métodos posibilitan el saber pedagógico como experiencia transmitida y transmisible, se incorporan nuevos elementos conceptuales, permitiendo articular el acontecimiento pedagógico y la auto-educación con las posibilidades discursivas en la interacción del sujeto que aprende y del sujeto que educa; de allí que las conceptualizaciones teóricas constituidas pueden generar una actitud más crítica e innovadora tanto en el docente como en los estudiantes, beneficiarios directos del hecho educativo.

En tal sentido, orientar la acción pedagógica en el contexto universitario para asumir el acto de generación del conocimiento, como una producción creativa, asociada a una voluntad de saber y a una actitud comunicativa; implica una nueva forma de pensar el proceso de aprender, donde la construcción del conocimiento se aborde mediante dos momentos: el primero relacionado con lo pedagógico como saber que conforma el hecho vital mediante las vivencias del mundo donde aprende el estudiante y, el otro, referido a la sistematización y racionalización de la cotidianidad, asociada a la voluntad de crear y expresar, involucrando la posición de los sujetos inmersos en la realidad social específica estudiada.

Por ello, se requiere de teorías sustantivas sobre la acción pedagógica fundamentadas en la interdisciplinariedad del conocimiento, construidas y sistematizadas en función a las prácticas educativas en las instituciones de educación

universitaria, tomando en cuenta la complejidad del ser humano, su autonomía y derecho a intervenir activamente en su aprendizaje.

El conocimiento como el conjunto de saberes construido por la humanidad se constituye como una categoría socio-histórica, derivada de la diversidad de culturas que permean la multidimensionalidad de la realidad del ser humano. De tal manera, que el libro que se presenta aborda las funciones de docencia e investigación como vías para la producción del conocimiento desde una perspectiva transdisciplinaria y compleja en atención a su origen, posibilidades y límites de la realidad humano-social.

Su relevancia científica se plantea, entonces, en función de la intervención de la acción pedagógica, como un fenómeno social desde donde se aborde el comportamiento de los agentes que participan en esta acción, caracterizando los componentes que intervienen en ella por la forma particular de construir, percibir y transferir el conocimiento; al mismo tiempo, como un producto científico que permitirá la redefinición de la acción pedagógica dirigida a entender cómo cada ser humano desde una perspectiva específica, interpreta, construye y reconstruye con su experiencia y su verdad el conocimiento.

Se visualiza la urgente necesidad que tiene la universidad venezolana de asumir con efectividad su función rectora en la producción del conocimiento para garantizar la solución de los problemas sociales, culturales y económicos que agobian a la sociedad venezolana. Función descuidada por dedicar su acción pedagógica a formar los recursos necesarios para el desarrollo del país; pero que de nada sirven, ya que este desarrollo sólo es garantizado mediante la transferencia del conocimiento, ajustado a la realidad donde se cumple el acto pedagógico, y es a través de la función docente y la función de investigación como se logra la producción del conocimiento para ser transferido a la comunidad a los fines de mejorar su calidad de vida y, por ende, su desarrollo social y cultural.

En consecuencia, el libro es pertinente frente a esta realidad que confrontan

las universidades del país, con base en el estudio de un escenario universitario, donde se desempeñan profesores contratados que ejercen o han ejercido en muchas de las otras universidades del país como docente - investigador. De ahí que sus aportes están dirigidos a propiciar los cambios que deben hacerse para que el profesor universitario desarrolle una cultura pedagógica crítica que le permita abordar las funciones de docencia e investigación con un nuevo sentido de globalidad e integralidad, a los efectos de proyectar una visión de la academia universitaria más humana y social, donde se aborde la problemática del profesor y del estudiante desde una cosmovisión propia del proceso de construcción del conocimiento en relación con los componentes de la acción pedagógica y en atención a las funciones de investigación y docencia; para promover su formación y garantizar una acción pedagógica dirigida a la producción creativa del conocimiento.

Por consiguiente, la teoría fundamentada construida para la acción pedagógica es un aporte útil para contribuir al cumplimiento de la función rectora de la universidad, como es la producción del conocimiento científico para ser transferido a la sociedad; en este momento histórico, donde se requiere una práctica educativa dirigida a formar un ciudadano capaz de convivir en una sociedad democrática, participativa, protagónica, multiétnica y pluricultural; destacándose el derecho del venezolano a recibir una educación integral y de calidad apoyada en los términos de equidad y justicia social, como lo establece la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela.

Con relación a lo anteriormente señalado, la teoría sustantiva generada está dirigida a consolidar las bases curriculares de futuras programaciones para formar a los profesores universitarios con competencias que les faciliten el desarrollo de las funciones de investigación y docencia para la construcción del conocimiento en el contexto universitario, sin descartar la posibilidad de aplicarlos en la formación de los docentes que se desempeñan en otros subsistemas como la educación media diversificada y profesional del Sistema Educativo Venezolano.

INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX los grandes avances tecnológicos, aunados al triunfo de la globalización económica y cultural, configuran una nueva sociedad, la del conocimiento y/o de la información donde el acceso cada vez más generalizado de los ciudadanos a los mass media e internet, le permite disponer de versátiles instrumentos para la búsqueda de todo tipo de información. En el marco de estos grandes avances tecnológicos y frente a la incertidumbre en torno a la existencia de nuevas modalidades educativas presentes y su incidencia en la formación académica y en la práctica profesional del docente, se impone dilucidar las implicaciones de estos avances en las relaciones: sociedad-educación-producción, institución-docente, docencia-investigación, entre otros.

Por otra parte, la sociedad de la información avizora la búsqueda de nuevos horizontes para potenciar las estructuras económicas de desarrollo, que aún requieren países, como Venezuela. Todo esto con miras a la integración del conocimiento para generar los cambios y transformaciones socioculturales que legítimamente le corresponden, en función a las relaciones intercontinentales que orientan el acceso de este conocimiento de manera integral y estratégica a través de los medios y las nuevas tecnologías. Desde esta perspectiva, se plantea la necesidad de contar con una Educación Universitaria que dinamice las relaciones de intercambio interinstitucional, para garantizar el acercamiento de la universidad a la realidad social que le circunda por cuanto el hecho educativo está íntimamente relacionado con su contexto.

Frente a esto, la acción pedagógica conceptualizada desde varios enfoques paradigmáticos, cuyo propósito se ha orientado a responder: cómo aprende el sujeto y cómo educarle; ha evolucionado desde la pedagogía de la reproducción a la pedagogía de la imaginación. La primera basada en la memorización, dándole importancia a la pregunta, y la segunda referida a la diversidad del aprendizaje, donde la acción pedagógica es básicamente el acto de proveer recursos y entornos diversificados de aprendizajes que le permitan al estudiante esforzarse en el

desarrollo de sus competencias para adquirir nuevas experiencias, sobre las cuales se construye el conocimiento.

En estos términos, hoy más que nunca se evidencia la problemática que subyace a la acción pedagógica universitaria en todas las áreas del conocimiento, la cual se centra en la desarticulación existente entre el talento intelectual del profesor, del estudiante, de la institución y del entorno, por cuanto la misma no responde a las exigencias del contexto socio-histórico donde se desarrolla. Es decir, una acción pedagógica desvinculada de una comunidad de aprendizajes que no valora el saber ni lo integra de manera sistemática, para lograr la transformación social mediante la producción y transferencia del conocimiento.

Frente a estas exigencias, pareciera que la Universidad Latinoamericana no está asumiendo el rol protagónico que le corresponde como institución inmersa en el torbellino de una sociedad que se hace cada día más compleja, más planetaria, fundamentada en el conocimiento científico-tecnológico y que en la diversidad de lo cotidiano se ve continuamente conmovida por los cambios acelerados, profundos y drásticos que se suceden. Lo que evidentemente se refleja en la poca pertinencia en la formación del capital humano desde una postura crítica que inspire los valores más trascendentales de su misión dirigida al cambio y a la transformación social, mediante la producción y transferencia del conocimiento.

Desde esta visión, la educación como sistema social tiene consecuencias en la reproducción de patrones de orden social y político que afectan la vida de los ciudadanos que participan en el proceso educativo, está inmersa en una crisis meta teórica que abarca sus interrelaciones con otros sistemas.

En los últimos años, según la Conferencia Mundial sobre Educación Superior convocada por la UNESCO (1998), América Latina ha aumentado sustancialmente la brecha en materia de educación universitaria, en relación con las naciones industrializadas del Norte. Sin embargo, el nivel de cobertura está estancada en torno al 20% en los últimos diez años, en tanto que en aquellos países que están

moviéndose rápidamente hacia la nueva sociedad del conocimiento, sus indicadores son tres y cuatro veces superiores, alcanzado en algunos países, cobertura hasta del 80% de los jóvenes.

Por otra parte, la acción pedagógica en la Educación Universitaria, no está fundamentada teóricamente sobre postulados que la orienten como una sucesión de hechos sociales que propicien una enseñanza crítica y participativa, adaptada a los cambios paradigmáticos sobre el aprendizaje, lo que no ha permitido la consolidación de la autonomía del sujeto en su proceso educativo, valorando su historia cultural como ente activo participante en el proceso de construcción del conocimiento, en un ambiente de diálogo e interacción contextual.

Todas estas consideraciones motivaron las reflexiones que se presentan sobre la acción pedagógica en una realidad específica, como es la universidad privada, mediante la percepción de las experiencias que caracterizan la concepción de esta que manejan sus docentes y que evidencian la crisis praxiológica que la limita como hecho social autónomo en relación con la concepción teórica de la acción pedagógica que sustenta el Estado venezolano.

De ahí, la necesidad de generar fundamentos teóricos desde y para la acción pedagógica universitaria, como una acción experiencial, individual y compartida que se operacionaliza mediante las funciones de docencia e investigación, aplicando estrategias andragógicas en una relación de horizontalidad y participación dialógica que promueva la reflexión crítica sobre la realidad del sujeto educado, como unidad y diversidad humana.

A los efectos, del libro se presenta organizado en capítulos; a saber: el primero, donde se incorporan los referentes de la realidad; el segundo, donde se incluye el discurso vanguardista de soporte teórico, el tercero, presenta un análisis crítico descriptivo sobre los hallazgos y perspectivas en un caso de estudio, el cuarto, presenta el desarrollo de la teoría sustantiva de la acción pedagógica, el quinto, presenta los aportes finales.

I. REFERENTES DE LA REALIDAD

El Contexto Universitario

La educación, como un proceso social continuo y permanente, tendría que estar estrechamente vinculada con el desarrollo humano, donde la acción de educar como una categoría sociológica dirigida a formar un ciudadano valioso en su dimensión personal y social, constituye un proceso complejo que contiene especificidades que la definen y delimitan según el contexto socio-histórico, en el cual tiene lugar. En este sentido, cabe señalar lo que plantea Giroux (1992) sobre la educación ciudadana “...los educadores generalmente se han retractado de comprometerse con las cuestiones más complejas y han reducido la teorización acerca de este problema a cuestiones principalmente de técnica, organización y administración...” (p.244).

De modo tal que ante la incapacidad de los modelos educativos que se han establecido para resolver los problemas de la humanidad, se impone la necesidad de asumir la educación como una acción inherente a la condición humana, producto de la experiencia que involucra elementos de un contexto determinado dirigidos a informar y a formar al hombre a través de una acción guiada que instrumenta conocimientos coadyuvantes para su desarrollo vital-cognoscitivo, acción ésta que determina una relación entre pensamiento y acto.

Por consiguiente, la acción pedagógica se ha generado como resultado de diferentes ciencias, surgiendo modelos educativos desarticulados del proyecto pedagógico propio a cada sociedad que construye en su dinámica social el tipo de sujeto a educar, el cual se convierte en sujeto educado, constituido mediante esquemas consolidados sobre modos de pensar y actuar, alejados de la realidad de su mundo vital. De este modo, cada época ha tenido su concepción de sujeto educado el cual, según Ugas (2003), “...se constituye acorde con las condiciones de posibilidad introyectadas por la racionalidad dominante, que induce a admitir como normal las

pautas de relación y representación que en cada época caracterizan una cultura” (p. 21).

Estas pautas de relación, en diferentes épocas han establecido el tipo de concepciones que se han manejado con respecto a lo que se construye con la acción pedagógica, trayendo como consecuencia, la falta de pertinencia social del sujeto educado con la cultura objetivada, pero mediatizada y subsumida por un discurso pedagógico alienado y deshumanizado que dificulta en el sujeto su captación como horizonte de comprensión del mundo.

Esta acción de educar o la acción pedagógica definida como práctica educativa, es un proceso socio-histórico que ha evolucionado en dos coordenadas: la hominización y la sabiduría; ambas involucran a los procesos sociales de educación, cultura y comunicación; la primera, está relacionada con la formación del sujeto para su inserción sociocultural; la segunda, relacionada con el conocimiento como elemento de consolidación del tejido social; y la tercera, con la información que se requiere para pensar y diseñar cultura con referencia a personas, contextos, grupos humanos, entre otros. En este orden de ideas, es importante señalar la conceptualización que plantea Ugas (2005), sobre la educación como noción:

...La educación en su instancia nocional alude a la formación de ideas, saberes, comportamientos entre otros que el hombre ejecuta por su condición racional (aprende y enseña); en otros términos, es el comportamiento que despliega el hombre según su experiencia en la formación contextual a la cual está sometido (p. 128).

Debido a esto, la acción pedagógica se ha sustentado en la falsa premisa de que se orienta sobre principios pedagógicos establecidos y validados para cualquier tipo de sociedad, independientemente de los factores que la caracterizan. Sin embargo, es evidente que esta acción se ha construido en relación con las condiciones y posibilidades establecidas por la racionalidad dominante en una sociedad que privilegia su ideal socio-cultural, dando lugar a didácticas diseñadas para generar espacios, donde se imponen patrones para transmitir saberes establecidos, carentes de

significados y explicaciones; pero que conducidos por acciones de racionalidad con propósitos específicos logran comportamientos preestablecidos.

En este contexto se precisa la urgente necesidad de cambiar las estructuras de gestión educativa y los paradigmas pedagógicos ante las nuevas realidades de construcción de la sociedad del conocimiento, la cual se está procesando y dirimiendo a través de una competencia entre los sistemas educativos y las nuevas realidades del proceso de virtualización; los cuales marcan un nuevo rol del Estado que refocaliza sus políticas públicas y las integra bajo la óptica del proceso de la internacionalización de la educación, por ello, el problema central de la educación superior está en el modelo pedagógico presencial dominante de tipo catedrático, mecanicista, instrumental que reproduce saberes tradicionales que manejados como verdades no permiten generar nuevos conocimientos.

Frente a este señalamiento, la acción pedagógica, trastocada por los acontecimientos definatorios de una nueva sociedad privilegiada por los logros intelectuales y científicos, involucra diversas racionalidades, en la compleja tarea de informar y explicar a ese individual-colectivo, en un espacio-tiempo las interpretaciones genéricas que suceden en forma vertiginosa sobre sí misma y el entorno.

Tomando en consideración lo expuesto anteriormente, la compleja situación educativa que se vive en la actualidad, responde entre otros factores de progresos, a los paradigmas educativos que se han construido sin tomar en cuenta los fenómenos macrosociales, como la tecnología de la información, la informática y las telecomunicaciones, la globalización económica, aunada a la globalización social y cultural, producto del fraccionamiento político de las naciones y las transiciones culturales y de civilización que viven las sociedades postmodernas.

Estos fenómenos ligados al avance científico-tecnológico y cultural del proceso de mundialización contribuyen al progreso de las naciones, pero también están ligadas a profundas desigualdades sociales, en la distribución de las riquezas, en los

costos ambientales y en la apropiación del conocimiento científico, estimulando tensiones en el ser humano, al ser generadores entre otros males de escasez de alimento, hambre, emigración, racismo, políticas totalitarias, armas nucleares, armas químicas; pero al mismo tiempo configuran procesos de desarrollo que deben ser valorados para repensar una educación bajo un discurso que permita analizar la cotidianidad del proceso educativo. En este sentido, Freire (1997), señala:

Lo cotidiano del profesor en el salón de clase y fuera de él, desde la educación elemental hasta postgrado, explorado como una codificación en cuanto espacio de reafirmación, negación, creación y resolución de saberes...constituyen los contenidos obligatorios de la organización programática y el desarrollo de la formación docente (p. 96).

La Docencia y la Investigación en la Acción Docente

Es evidente que la acción pedagógica que se desarrolla en la universidades de cualquier sistema educativo refleja un vacío teórico por la carencia de un postulado epistémico que oriente esta acción hacia la liberación de las conciencias individuales, y por ende, a conformar un nuevo modo de pensar o pensamiento complejo en espiral que defina conceptualmente al nuevo docente, capaz de enfrentar con su acción pedagógica el reduccionismo que interpreta a la educación universitaria, como una forma de adquirir conocimientos, en oposición a la concepción de educar para la vida.

Con relación a esto, surge la necesidad de una educación universitaria que propicie una enseñanza crítica y participativa, producto de una acción pedagógica dialógica y discursiva que responda a un modelo didáctico colaborativo, donde el acto de aprender y de enseñar se operacionalicen bajo un paradigma interdisciplinario, transcomplejo que facilite el paso a un nuevo currículo globalizado y caracterizado por la complejidad y la transversalidad; todo esto en la perspectiva de formar a un sujeto cognoscente, único y diverso en su ser y actuar.

En relación a este señalamiento, Burget (1999), plantea que la verdadera razón de ser de la educación superior universitaria y de la universidad radica en la coordinación efectiva de la acción pedagógica, dirigida a propiciar la creación de

espacios para la participación y reflexión, convirtiendo esta acción en una dinámica integradora de todos los actores del proceso educativo, tanto interno como externo a ella, para garantizar el dominio del conocimiento en todas las áreas básicas indispensables al desarrollo del país, tal como se establece en la Ley de Universidades (1970) en su Artículo 3:

Las Universidades deben realizar una función rectora de la educación, la cultura y la ciencia, para cumplir con esta misión sus actividades se dirigirían a crear, asimilar y difundir el saber mediante la investigación y la enseñanza; a completar la formación integral iniciada en los ciclos educacionales anteriores y formar los equipos profesionales y técnicos que necesita la nación para su desarrollo.

Sin embargo, otra es la realidad que se evidencia en las instituciones universitarias, tal como se muestra en la figura 1, seguidamente.

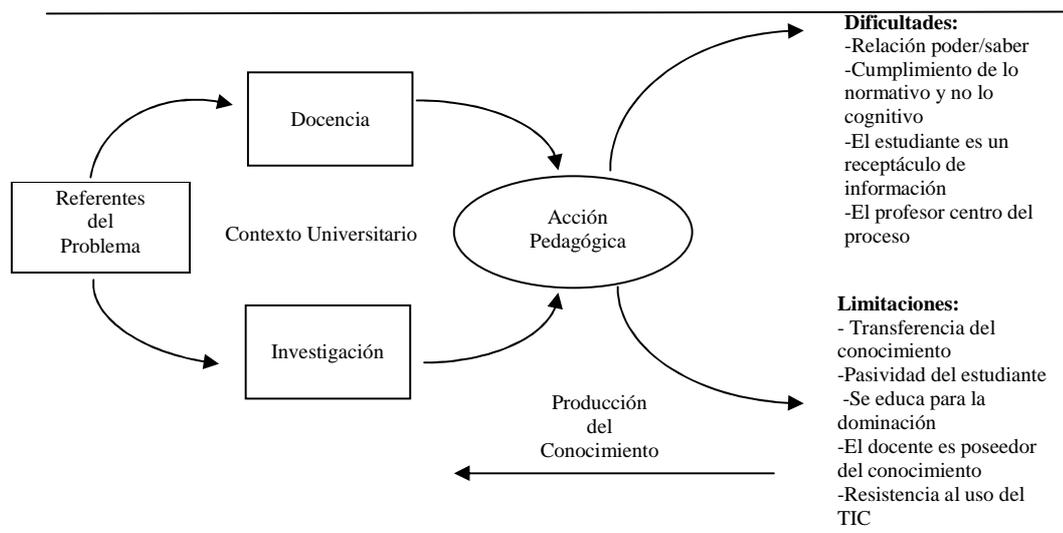


Figura 1. Caracterización de la Realidad de la Acción Pedagógica Universitaria.

A través de la figura precedente se hacen evidentes las dificultades y limitaciones que presenta la acción pedagógica, generadas en muchos de los casos por la falta de una fundamentación teórica que oriente esta acción para la producción del conocimiento mediante las funciones de docencia e investigación que desarrolla el

profeso universitario.

De allí que, al identificar a la investigación y a la docencia como dos funciones que pueden articularse para mejorar la calidad de la acción pedagógica es importante señalar que la construcción del conocimiento mediante la ejecución de estas funciones adquiere un sentido diferente para la Universidad y para los actores principales de esta acción, por cuanto los resultados sobre las indagaciones servirían para mejorar la docencia, y el desarrollo de ésta se convierte en un proceso permanente de investigación, donde profesores y estudiantes generen programas de acción a fin de intervenir en forma concreta e inmediata la realidad con el propósito de que se resuelvan los problemas, sujetos a investigación.

En el ámbito universitario, la docencia genera relaciones de saber y poder; en los regímenes democráticos tienden a incrementarse estas relaciones, a medida en que se perfecciona la autonomía universitaria caracterizada por procesos de negociación y arreglos entre grupos dominantes, los cuales conducen al profesor, además de someterse a las políticas del subsistema de Educación Universitaria, y a las normas establecidas para la práctica educativa en función al currículo de cada carrera, a ejercer influencias sobre conducción del proceso de aprendizaje en las aulas.

De allí que las autoridades universitarias tienen poca o ninguna posibilidad de controlar los recursos y medios que usa el profesor para generar el conocimiento o el desarrollo de los contenidos programáticos previstos según las épocas y las tendencias curriculares. A este respecto, Albornoz (2001) señala:

En efecto quizás no sea exagerado decir que en la medida en que se ha atomizado el funcionamiento y operación del Sistema de Educación Superior, cada una de sus partes se comporta sin obligación y no hay sanción alguna, en caso de comportamiento ineficaz o desviado; la educación superior en el país es una especie de actividad voluntaria sin obligaciones ni sanciones. Cada institución y cada actor dentro de la misma se comporta según sus principios personales (p. 192).

En esta perspectiva, su condición de profesor universitario le autoriza a una autonomía de cátedra que generalmente le sirve de salvoconducto para amedrentar,

manipular, agredir, vejar al estudiante, irrespetando su condición de aprendiz, negando su dignidad como persona. De allí que el profesor sigue siendo el centro del proceso, donde su opinión es el saber correcto, y el estudiante sólo debe reproducir ese saber en una forma pasiva, sin derecho a la argumentación ni a la crítica reflexiva. Al respecto, Pérez E (2004) concluye:

Los docentes-facilitadores aplican su proceso de enseñanza-aprendizaje con una pobre actuación del participante. Las clases son usualmente magistrales, el docente es el centro de la praxis educativa, en discrepancia con las propuestas andragógicas, donde el adulto aprendiz es un receptáculo de información propia de la educación bancaria (p. 18).

En este sentido, se observa que la docencia universitaria está limitada a facilitar contenidos preestablecidos y legitimados como válidos por la posición y disposición de quienes se manifiestan como poseedores del conocimiento, que son transmitidos al estudiante empleando tecnologías tradicionales, ambiguas y difusas. Todo esto dificulta la interacción dinámica y efectiva entre el estudiante y el profesor, en desmedro de una relación dialógica y participativa que contribuya al desarrollo de una educación ontocreativa, liberadora y emancipadora.

Los componentes específicos de la acción pedagógica en cualquier sistema educativo son: el docente, el alumno, las especificaciones curriculares y el contexto. Los profesores universitarios que asumen la docencia en los centros universitarios son facilitadores que participan de diferentes maneras para fomentar las actitudes y conductas dirigidas hacia el logro de la autogestión del aprendizaje en los estudiantes, para lo cual se requiere que su comportamiento responda como asesor, consultor, tutor y orientador del adulto en la búsqueda, creación y adquisición de recursos de aprendizaje dirigidos a la construcción del conocimiento.

Sin embargo, en este nivel cada día se evidencia con mayor amplitud la poca formación académica para la excelencia universitaria que se le exige a los profesores, asociada a su deficiente capacitación para el uso de tecnologías educativas que les permita hacer más productiva su acción pedagógica en el aula; todo esto vinculado a

la falta de una política universitaria que relacione la docencia y la investigación con las necesidades del país, incorporadas al currículo de cada carrera y, finalmente, el poco dominio instrumental que tiene el profesor universitario para elaborar material didáctico y recursos de alta calidad académica que conlleven a diseñar estrategias andragógicas dirigidas a organizar las mejores condiciones para el aprendizaje del estudiante adulto.

Bajo estas inferencias, el estudiante, como componente de la acción pedagógica, es un ente generalmente pasivo que al intervenir en la función de investigación, no está compartiendo las condiciones y responsabilidades de la misma, actuando como adultos que se interrelacionan con otros adultos para intervenir en la conducción del proceso educativo como un hecho andragógico, donde la autogestión y autodirección del aprendizaje son metas fundamentales en el logro de los objetivos propuestos para la construcción del conocimiento.

En consecuencia, es evidente la homogenización en la aplicación de métodos y estrategias que dificultan la actuación del profesor universitario en su rol de investigador, con sus diferencias individuales y sus necesidades personales, dando cumplimiento a lo normativo y no a lo cognitivo, sin propiciar aprendizajes significativos, producto de la reflexión sobre la realidad en la que el estudiante está inmerso para ordenarla, sistematizarla en orden a su propio saber, la conquista de la autonomía de pensamiento y el ejercicio de su capacidad de reflexión de análisis crítico.

De lo anteriormente expuesto, el componente currículum es fundamental en todo lo relacionado con la educación; éste es y debe ser considerado como todo lo que interviene, afecta e influye en el proceso educativo, ante cualquier ámbito donde se realice la acción pedagógica. En el currículum se integra la intencionalidad, organización y sistematización de la acción pedagógica, dirigida a la investigación de una manera interdependiente, institucional y comunitaria.

En este sentido, los profesores carecen de una cultura de investigación, por lo

que se ha creado, tanto en las universidades públicas como privadas, la figura del investigador, como un esfuerzo por mejorar la realidad concreta que se plantea con esta función desarticulada de la docencia. Al respecto, UNESCO (1998) señala lo siguiente:

Se ha creado la figura del investigador que solo investiga pero que no ejerce la docencia universitaria; en estas condiciones, grandes porciones de lo investigado se quedan en las gavetas de los escritores sin pasar a formar parte de nuevos bagajes de conocimientos para los estudiantes que, al fin de cuentas, son la materia prima de las universidades y sin los cuales éstas perecerían. Además, la separación entre docencia e investigación propició un estremecimiento sobre la calidad de la educación superior (p. 112).

En este orden de ideas, la función de investigación que se cumple en la universidad es limitada, el profesor realiza una función investigadora que no puede definirse por referencia con los objetivos apropiados a las actividades investigativas que se ocupan de resolver problemas teóricos-prácticos. Esta función generalmente la efectúa el profesor universitario dentro de las programaciones académicas, donde generalmente se le asignan tareas concebidas para orientar el proceso investigativo mediante líneas de investigación.

De allí que esta función, casi siempre se desarrolla respondiendo a programas o a iniciativas institucionales que muchas veces dificultan un proceso investigativo pertinente y ajustado a la realidad y a una cultura de investigación promovida por un profesor-investigador.

Por otra parte, tanto la docencia como la investigación son funciones que se cumplen desarticuladas, por cuanto el profesor universitario sólo se limita a dar clases y deja de lado su rol de investigador; es decir, el profesor que desempeña la docencia universitaria generalmente cumple muy pocas funciones o tareas de investigador, lo que le limita en la producción de conocimientos actualizados que evidencien su calidad académica. Por consiguiente, es importante señalar lo que plantean Ávila, Silva y Otros (2004):

La disociación cada vez más profunda entre investigación y docencia, obedece al rompimiento del esquema tradicional de concebir a la universidad como el espacio por excelencia para la creación y transformación del conocimiento científico. Esto obedece a la disminución de las condiciones propias de las instituciones ahogadas por graves problemas económicos, la excesiva politización de los espacios universitarios, la masificación institucional entre otras limitaciones (p. 112).

En función a lo planteado, la forma como históricamente se han venido desarrollando las actividades de docencia e investigación en la Educación Universitaria, dificulta el cumplimiento de los fines trascendentes que la universidad asume como compromiso frente a la sociedad, y a los propósitos que en definitiva persigue con sus acciones concretas para satisfacer necesidades de la comunidad interna y externa a esta.

Desde este punto de vista, la acción pedagógica generalmente está mediatizada por la exposición de contenidos, negándose los profesores y profesoras en la mayoría de los casos, a incorporar los medios interactivos de la tecnología de la información y la comunicación (TIC) para estimular el pleno empleo de la inteligencia del estudiante, como sujeto comunicativo, actuante y pensante que, con su racionalidad, conforma, deforma y transforma la acción que se genera en el aula, con un estilo de rutina cuasidualogal en forma y contenido.

Por consiguiente, la acción pedagógica presenta estas limitaciones y dificultades, la mayoría de los profesores y profesoras adscritos a las universidades persisten en no favorecer la actitud natural del pensamiento del estudiante, ni su acción pedagógica está planteada para resolver los problemas fundamentales de la condición del sujeto que aprende en este tiempo. Las funciones de docencia e investigación están limitadas a una gestión dirigida a la formación de profesionales, técnicos y académicos, en detrimento de su función rectora como es la producción del conocimiento.

Esta situación, en primer lugar, se presta por que en el seno de la misma se

desempeñan algunos profesionales que interpretan, bajo múltiples y diferentes posiciones intelectuales, doctrinas e ideologías que desvirtúan la misión y la visión de la universidad, limitando su sentido de pertenencia y de adhesión a las normas institucionales, establecidas para el ejercicio de las funciones de docencia e investigación, y, en segundo lugar, la mayoría de los profesores universitarios, sólo se limitan a transmitir su saber, producto del conocimiento especializado que domina como profesor del área, pero sin generar aprendizajes interactivos mediante el ejercicio de una docencia vinculada a procesos de investigación que permitan que tanto una como la otra se complementen y realimenten con el objeto de mejorar la calidad educativa.

Éstas y otras consideraciones, sobre las condiciones tanto organizacionales como académicas y funcionales, hacen de la universidad un marco de referencia que permite el abordaje de la acción pedagógica para la interpretación de los hechos y consecuencias múltiples que atentan con su misión y visión, como una institución generadora de diversos y complejos procesos psicosociales dirigidos a la producción del conocimiento, para dinamizar los cambios y transformaciones que ocurren en su entorno cada día en formas más veloces y profundos.

En este orden de ideas, se aborda la acción pedagógica generadora del conocimiento en la educación universitaria mediante las funciones de docencia e investigación, donde los componentes constitutivos como la familia, la escuela, la comunidad, los medios de comunicación, conforman sus interrelaciones y caracterizan a la universidad en el plano de su acción socio-cultural, asociada a la interrelación racional y participativa de los agentes que en ella actúan en un orden determinado por reglas y normas establecidas para su funcionamiento.

II. DISCURSO TEÓRICO DE VANGUARDIA

Para fundamentar teóricamente la teoría sustantiva generada sobre la acción pedagógica productora de conocimiento en el contexto universitario, fue preciso abordar algunas teorías básicas generales, tomando en cuenta en primer lugar, que los sistemas sociales, dinámicos, como las organizaciones educativas, en este caso, la universidad se han ido desarrollando a lo largo del tiempo, mediante la interacción de sus miembros en un proceso dialógico y participativo y, en segundo lugar, considerando que confrontan diferentes situaciones dependientes de la crisis educativa; lo cual permitió la interrelación teórica de los supuestos teóricos desarrollados dentro de una dimensión socio- cultural educativa.

En este sentido, se abordó inicialmente la teoría de la Acción y del Aprendizaje Organizacional de Argyris y Shön, a fin de fundamentar la teoría de acción explícita, manejada por el Estado sobre la educación universitaria y el desempeño del docente investigador.

Teoría de la Acción y el Aprendizaje Organizacional

Partiendo de la premisa de que cualquier sistema representa una teoría de acción, las organizaciones presentan en sus actividades y operaciones las teorías de acción construidas para explicar sus procesos de organización, planificación, producción, evaluación y gratificación entre otros. En este sentido, los sistemas sociales son en cierto modo estructuras hecha por la humanidad, y como tales constituyen artefactos productos del diseño del hombre que dependen de múltiples decisiones, convenciones, programas y normas que pueden ser más o menos aceptadas en forma consciente, más o menos tácitas para los miembros del sistema; pero que confieren signos mínimos de estabilidad.

Con relación a esto, las normas están relacionadas con el contexto y generan un proceso de auto-mantenimiento, cuyas características les permiten conceptualizarlas y se tiende a interpretarlas como reglas explícitamente formuladas que los actores

conocen y aplican tomando como base el conocimiento. De allí que cualquier organización sea vista como poseedora de una teoría de acción, es decir, que encarnan teorías de acción. Dentro de esta apreciación es importante señalar lo planteado por Argyris (1993) al considerar lo siguiente:

Las teorías de acción privilegian determinadas lógicas por las cuales se conciben y desarrollan la actividad así como también privilegian los aspectos que se colocan en primer plano con ciertos dominios de la actividad, sobre todo los caracteres históricos de la sociedad y en perspectivas teóricas escogidas (p.225).

En este contexto, el autor argumenta que las teorías de acción describen la lógica fundamental de la acción y sus modelos básicos, por lo que se asume que las culturas están constituidas por perspectivas que tienen su origen en los valores y creencias predictivas que definen las normas que rigen las conductas individuales y del colectivo en los sistemas sociales.

En la cultura está representada por el entendimiento colectivo entre los miembros de grupo interrelacionados con un rol particular, cuyas perspectivas individuales y colectivas la constituyen a lo largo del tiempo. De allí, su carácter de sistema complejo, producto de la interacción humana, a la luz de los estándares de valor con que se interpretan sus necesidades; por consiguiente se puede afirmar que, la cultura es producto de diversos modos y mecanismos de aprendizaje social.

En este orden de ideas, Argyris y Shön (1978) proponen una teoría de acción que parte del supuesto de que toda conducta deliberada tiene una base cognitiva y de que toda acción profesional puede ser informada por su teoría de acción, debido a que la conducta deliberada puede ser observada, mediante la secuencia de actividades que definen un rol particular, generando la interacción entre las conductas y creencias de un grupo con las del colectivo.

Los autores en referencia definen la teoría de acción, como una teoría de control para el individuo y afirman que estas son las responsables de la manera de comportarse los humanos, por lo tanto es normativa, sirve para predecir el

comportamiento y es la evidencia de una conducta humana inteligente. El planteamiento más general de esta teoría lo expresan Argyris y Shön (1978) en los siguientes términos: “en una situación ‘S’, si un individuo o una organización desean lograr la consecuencia ‘C’, dados los supuestos, a1, a2, a3, a4....an; entonces desarrollará la acción ‘A’.

Con relación a este axioma, el individuo desarrolla su acción desde una perspectiva teórica, la cual está conformada por los constructos que la explican y fundamentados sobre una serie de interrogantes, con relación a los propósitos, funciones y métodos, cuyas respuestas constituyen las teorías de acción construidas para orientar el funcionamiento del sistema de la organización y su capacidad de enfrentar efectivamente nuevas situaciones. En consecuencia, surge la capacidad de aprender como la condición requerida para que existan cambios de conductas en todos y cada uno de los miembros de la organización, para el surgimiento de nuevas ideas dirigidas a la difusión de políticas y programas de cambios dentro de la misma.

La organización educativa cuenta con los docentes, quienes cambian constantemente su acción en función de sus experiencias, valores y creencias, para dar respuestas a la dinámica del entorno donde se desempeñan; por lo tanto, debe estar constantemente adaptando su teoría de acción. Esta teoría está conformada por dos dimensiones: la teoría explícita y la teoría del uso.

La teoría explícita representa la visión expuesta por la organización o por sus miembros, quienes la hacen suya y la dan a conocer de manera oral o escrita, cada vez que sea necesario hacer una explicación sobre su comportamiento; pero en realidad es la teoría en uso, la que gobierna su acción, por cuanto esta se construye sobre la conducta del sujeto, la cual puede ser congruente o no con la teoría explícita.

Al estar el individuo consciente o no de una eventual incongruencia entre sus dos teorías de acción, la teoría en uso se construye en la visión explícita del sujeto sobre su teoría en acción, constituida por todo lo expuesto en leyes y reglamentos,

decretos, normas, políticas de estado, planes, programas y resoluciones. Es decir que todos estos representan la teoría explícita de la organización con relación a la teoría de acción que la gobierna, según Shön (1984). La teoría en uso se refiere a la teoría construida por las personas para controlar su acción a través de variables rectoras o valores, normas, estrategias de acción y supuestos que vinculan las estrategias con las variables rectoras dentro de un contexto de acción.

En función a esto, la teoría en uso ha de ser construida si esta se construye correctamente, es decir, si explica realmente la conducta del sujeto, entonces se supone que es en forma más o menos tácita, accesible al sujeto. Por otra parte, la teoría en uso se relaciona con la experiencia a través de la acción. De allí, que las teorías de la acción incluyen la conducta a la que se refieren, por lo que las teorías en uso contienen variables rectoras, estrategias y supuestos de importancia.

Por otra parte, todo cambio en las teorías en uso, basadas en la experiencia pueden ser llamadas aprendizaje, algunos tipos de cambios que se presentan son de mayor o menor importancia que otros, según las proposiciones que afectan las variables rectores de la teoría en uso.

En cuanto a los niveles de aprendizaje organizacional se distinguen el de recorrido simple y el de doble recorrido. El primer tipo se produce cuando los cambios organizacionales, modifican solamente las estrategias de acción sin llegar a modificar los componentes nucleares de la teoría de acción, vale decir, los valores o principios rectores de la organización y el segundo tipo se produce cuando los cambios no solo se operan a nivel de las estrategias de acción, sino que modifica también las variables rectoras de la organización, es decir los valores, creencias y supuestos.

Sociológica de la Acción Comunicativa

El filósofo alemán Jürgen Habermas (1981), es sin duda alguna uno de los grandes teóricos descendientes de lo que se ha venido conociendo como la Escuela de Frankfurt; cuyos miembros eran marxistas, considerando, ellos, el marxismo como

una forma flexible y crítica de enfocar el estudio de la sociedad. El mismo Habermas da una versión del marxismo coherente con el mundo de hoy, que intenta reconciliar la hermenéutica y el positivismo.

Según Habermas (1981), en la teoría sociológica se conceptúa la acción a partir de cuatro conceptos básicos, estos son: (a) concepto de acción teleológica, (b) de acción regulada por normas, (c) de acción dramática y, (d) de acción comunicativa.

La acción teleológica representada como actividad teleológica puede considerarse bajo el aspecto de racionalidad con arreglo a fines, y su concepto presupone relaciones entre un actor y un mundo de estados de cosas existentes. Estas relaciones entre actor y mundo permiten manifestaciones que pueden enjuiciarse conforme a criterios de verdad y de eficacia. Es decir, que el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado, eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de la manera más adecuada. Es un actor que solitario interactúa con su mundo.

Al respecto, Habermas (2001), señala lo siguiente: “este modelo de acción es interpretada a menudo en términos utilitaristas; entonces se supone que el actor elige y calcula medios y fines desde el punto de vista de la maximización de utilidad o de expectativa de utilidad” (p.141).

El concepto de acción regulada por normas, se refiere no al comportamiento de un actor en principio solitario que se encuentra con otros actores en su entorno, sino a los miembros de un grupo social que orienta su acción por valores comunes. En este caso, señala Habermas que el actor particular observa una norma o la viola tan pronto como en una situación dada, se dan las condiciones para que la norma sea aplicada.

Es decir, que este tipo de acción presupone relaciones entre un actor y exactamente dos mundos; el mundo de estados de cosas existentes y el mundo social al que pertenece, al mismo actor en su calidad de sujeto portador de un rol, puede

iniciar entre sí, interacciones normativamente reguladas. Este modelo va asociado a un modelo de aprendizaje que toma en cuenta la interiorización de los valores.

Por consiguiente, todos los actores para quienes rigen las correspondientes normas pertenecen al mismo mundo social y aceptan como válidas las normas; por cuanto las normas expresan un acuerdo existente en un grupo social donde el concepto central de observación de una norma significa el cumplimiento de una expectativa generalizada.

De tal manera que el modelo de acción normativa es el que subyace en la acción regulada por el rol social y que se corresponde con la teoría de acción de Argyris y Schön (1978). Para Habermas, es en el mundo social al cual pertenece el actor, donde se conforma un contexto normativo-valores y creencias que fijan las interacciones entre los actores que pertenecen a la misma cultura. Es decir, que la norma goza de validez social o de vigencia cuando los destinatarios la reconocen como justificada; desde este contexto las interacciones reguladas de los actores o miembros de un grupo pueden legítimamente orientar su acción por los valores normativamente fijadas para todos los afectados, en este sentido la teoría en uso de Argyris y Schön (1978), define el actuar de los miembros de una cultura o una organización.

La acción comunicativa designa un tipo de interacciones que vienen coordinadas mediante actos de habla y presupone el lenguaje como un medio de entendimiento, en que se reflejan como tales las relaciones del actor con el mundo. El lenguaje constituye un medio dentro del cual tiene lugar un tipo de proceso de entendimiento, en cuyo transcurso los participantes, al relacionarse con un mundo, se presentan unos frente a otros con pretensiones de validez que pueden ser conocidas o puestas en cuestionamiento, deslindándolas del mundo externo al que pertenece el público como participante.

En tal sentido, el modelo de acción comunicativa según Habermas (1981), se refiere a la “intervención de por lo menos dos sujetos capaces de lenguaje y acción,

ya sea por medios verbales o medios extraverbales estableciéndose una relación interpersonal” (p. 246). De allí, que el lenguaje es un medio lingüístico con el que se reflejan las acciones del actor con el mundo; es decir que se constituyen en un mecanismo de coordinación de acciones.

Precisamos, antes que nada que el lenguaje es un medio de comunicación que sirve para la comprensión, mientras que los actores, al alcanzar una comprensión mutua para coordinar sus acciones persiguen sus metas particulares. En este modelo el lenguaje es relevante desde el punto de vista pragmático de que los hablantes, al hacer uso de oraciones orientándose al entendimiento, contraen relaciones con el mundo directamente y de un modo reflexivo integrando en un sistema los tres mundos que en los otros tipos de acción aparecen en solitario o en parejas, y presuponen ese sistema como un marco de interpretaciones que todos comparten y dentro del cual pueden llegar a entenderse, partiendo del hecho de que todos los participantes son actores responsables.

Habermas (2002), sostiene que toda expresión oral implícitamente presupone que las normas se están cumpliendo o pueden justificarse cuando este consenso ya no es pertinente, entonces puede cuestionarse la presencia de las normas que asumen como ciertas en la expresión oral.

Por otra parte, señala Habermas (ob.cit), que la acción comunicativa también se relaciona estrechamente con la legitimación, porque distingue entre un consenso racional y un consenso falso. El autor expresa en su filosofía dos grandes ideas para comprender su punto de vista sobre los problemas de comunicación y del lenguaje. Una es la que toda comunicación lingüística humana implica unas pretensiones de validez que los hablantes transmiten implícita o explícitamente algunas veces y la otra idea, corresponde al argumento de la situación lingüística ideal. De allí, su importancia, por cuanto esto implica convicción del hablante acerca de la validez de su discurso.

La primera idea está relacionada con la comunicación no distorsionada, donde

el hablante puede defender y demostrar que lo que dice tiene sentido, es verdadero, justificado y sincero. Según Habermas, cuando una persona le dice algo a otra, esa persona implícitamente y algunas veces, explícitamente está haciendo las siguientes afirmaciones:

1. Que lo que dice es inteligible, es decir, que obedece a determinadas reglas sintácticas y semánticas, de manera que encierra un significado que el otro no puede comprender.

2. Que el contenido proposicional de lo que se dice es cierto, o sea, que el contenido proposicional se refiere a las afirmaciones objetivas que hace el o la hablante como parte de lo que se dice.

3. Que el o la hablante tiene razón en decir lo que dice, es decir, que todo contexto de utilización lingüística en el uso del lenguaje se invocan determinados derechos sociales o normas.

4. Que el hablante o la hablante dice que no tiene intención de engañar al oyente.

En relación a estas afirmaciones se puede apreciar que a través de la comunicación lingüística, las presuposiciones idealizantes se establecen en la acción orientada al entendimiento. Habermas plantea que la situación del lenguaje ideal es aquella en que no hay presiones exteriores que impidan a los participantes evaluar todas las pruebas y argumentos, y que todo participante tiene las mismas oportunidades de entrar en discusión. En función a esto, señala que en la mayoría de los contextos de la comunicación, la pretensión de verdad está implícita en lo que dice el hablante y que la verdad se refiere al acuerdo alcanzado por medio de la discusión crítica, es el consenso racional alcanzado por la fuerza del argumento.

En este sentido, el medio en que las experiencias de acción comunicativa, negativas, tales como los desaciertos, la refutación de hipótesis y del fracaso de las intervenciones en el mundo, se pueden elaborar productivamente, mediante el discurso teórico, es decir la forma de argumentación en que se convierte en tema las

pretensiones de verdad que se han vuelto problemáticas; otra forma corresponde al discurso práctico que es la forma de argumentación en que se convierte en tema las pretensiones de rectitud normativa y una tercera forma, es el discurso explicativo, que es una forma de argumentación en que ya no se supone o se niega ingenuamente que las expresiones simbólicas sean inteligibles, estén bien formadas o sean correctas, sino que el asunto se convierte en tema como una pretensión de validez controvertida, ya que se trata de una racionalidad ética que abarca no sólo manifestaciones práctico-morales, sino también práctico-estético, donde se da la autorreflexión en comportamiento reflexivo frente a la propia subjetividad de los individuos.

En este contexto, la actual crisis cultural, donde la práctica pedagógica perdió pertinencia en cuanto a sus métodos de enseñanza, sus contenidos disciplinares que demandan la parcelación del conocimiento y las tantas disciplinas como objeto de conocimiento, surge la necesidad de repensar la educación y con ella la práctica pedagógica para reconceptualizar las concepciones de enseñanza y aprendizaje como saber acumulado, problematizar los conceptos de educabilidad, educatividad entre otros y con ellos, romper con la práctica de imponer conocimientos de una generación a otra y asumir los nuevos paradigmas que explican la realidad educativa mediante una voluntad con sentido de argumentación.

Resistencia y Educación

La teoría de la resistencia de Giroux (1992), constituye un aporte necesario para orientar la tarea educativa por su enfoque social y político que conduce a un diálogo abierto y creativo, comprometido con los educadores que viven en sociedades diferentes y al mismo tiempo tienen relaciones de interdependencias que se advierten entre pueblos, países y regiones signadas por complejos y profundas contradicciones e injusticias, como por luchas y anhelos comunes y comprometidos.

Esta teoría sobre la nueva sociología de la educación, destaca el rol activo y político de la escuela en la conformación de una cultura de cambio; partiendo del supuesto que la tesis sobre la resistencia, es más que una respuesta a un currículo

autoritario que en tiempos presentes ya ni siquiera, invoca un propósito democrático.

En consecuencia, la teoría de la resistencia se orienta a un incipiente proyecto alternativo, dirigido a los estudiantes quienes no sólo rechazan las ideologías obligatorias y sus prácticas. Partiendo de la noción progresista Giroux asume a la racionalidad como un instinto de la autonomía profunda que conduce a la emancipación y a la felicidad del descubrimiento de la identidad propia del sujeto, por cuanto, él considera que los estudiantes deben asumir una lucha contra la autoridad de la escuela, al mismo tiempo que las diferentes variables de la reproducción ideológica y social sigan adelante.

La teoría de la resistencia define las contradicciones estructurales que generan el equilibrio inestable de las relaciones entre la educación y la estructura social, aun cuando sus planteamientos no invalidan la correspondencia entre la educación, la sociedad y el estilo de desarrollo respectivo; pero deja claro que la educación es utilizada como sistema de control de tensiones sociales.

En esta perspectiva, Giroux esclarece la importancia de la pedagogía crítica y de las escuelas progresistas por una serie de supuestos básicos. En primer lugar, plantea la necesidad de un modelo de análisis que capte la relación dialéctica entre los agentes colectivos y las condiciones históricas particulares y locales en las que se encuentran ellos mismos; en otras palabras, se necesita un discurso crítico que muestre la reacción de los seres humanos de diferentes clases sociales, ante las limitaciones, ya sean para cambiarlos o para mantenerlas, las clases sociales en este análisis son tanto los agentes como los productos de la sociedad más amplia.

Un segundo supuesto, referido a que las escuelas tienen que ser vistas como sitios sociales contradictorios marcados por la lucha y la adaptación, las mismas no pueden ser vistas como totalmente negativas en términos de sus efectos sobre los desposeídos políticamente. De allí, que el concepto de resistencia subraya la necesidad de los maestros de descifrar cómo los modos de producción cultural mostrados por los grupos subordinados, pueden ser analizados para revelar

sus límites y sus posibilidades para habilitar el pensamiento crítico en el sujeto que aprende.

Un tercer supuesto, es que la intención de la universidad y la pedagogía crítica deben ser vinculadas al problema del desarrollo de una nueva esfera pública; es decir, la tarea de los educadores debe estar organizada alrededor del establecimiento de condiciones ideológicas y materiales que capacitarían a mujeres y hombres de clases oprimidas para afirmar sus propias voces. De allí, la necesidad de concebir a la ideología como un proceso complejo en la producción crítica de significados que se vuelvan más concretos a través de un examen de su funcionamiento como fuerza constitutiva en la estructuración y mediación de representaciones, en las prácticas escolares y en las relaciones sociales en el salón de clases.

De allí, que se asumieron estos supuestos como los elementos más importantes de esta teoría que están vinculados con el saber y hacer docente, caracterizados por acciones relevantes que subyacen en las funciones de docencia e investigación, definen las relaciones entre educación y grupos sociales. Al mismo tiempo que permitieron establecer las grandes líneas de orientación y contenido de la acción pedagógica generadora del conocimiento en el contexto universitario.

Partiendo de estas apreciaciones, esta teoría constituyó un soporte teórico fundamental para relacionar el ser y el existir del sujeto como objeto del proceso de formación en una dimensión dialógica participativa, alejada del criterio inquisidor del poder dominante, que establece e impone la conducta aceptable de los miembros de una sociedad subordinada políticamente.

Andragogía y Docencia Universitaria

Según Bernard (2003), las ciencias de la educación se desarrollan para responder a las exigencias de los países que no se ocupan simplemente del niño y del adolescente en el plano educativo sino también del adulto de todas las edades y de toda condición. Cuando un educador participa con aquel que se llama un adulto en situación de aprendizaje, él está en contacto con un ser que cambia algo en su

comportamiento. El cómo de esta participación involucra a la andragogía, la cual se define etimológicamente como asistencia al ser en vías de madurez.

La andragogía se convierte pues en una disciplina definida al mismo tiempo como una ciencia y como un arte; una ciencia que trata los aspectos históricos, filosóficos, sociológico, psicológicos y organizacionales de la educación de adultos, un arte ejercido en una práctica social que se evidencia gracias a todas las actividades educativas organizadas especialmente para el adulto.

La andragogía es una ciencia, que tiene como objeto de estudio el hombre adulto, desarrollada a través de un método cuya praxis está fundamentada en los principios de participación y horizontalidad, y que en conjunto con la psicología, sociología y filosofía, permite desarrollar un proceso que tiene como finalidad incrementar el aprendizaje en el adulto, lo cual trae como consecuencia un aumento en su creatividad y calidad de vida.

La andragogía cumple con esta característica de la ciencia; es decir; existe una teoría andragógica edificada sobre los resultados de las investigaciones realizadas en el campo de la educación de Adultos, así se hace referencia a los trabajos de autores como:

Malcon Knowles (1973), en su obra “andragogía no pedagogía”, que enfatiza “La andragogía es el arte y la ciencia de los adultos que ayuda a aprender basándose en suposiciones acerca de las diferencias entre niños y adultos” (p. 32). Este autor se distingue por los numerosos aportes que favorecieron el sustento científico de la teoría y praxis de la educación de adultos. En su trabajo: “La práctica moderna de la educación de adultos” (1980), puede leerse la propuesta referida al proceso educativo de los adultos, basada en estudios comparativos de los modelos pedagógicos y andragógicos, donde enfatizan en variables tales como interacción, planificación, diagnóstico de necesidades, objetivos, planes educativos, actividades de aprendizaje y evaluación.

Knowles (1980), es quién determina los principales hechos que diferencian los supuestos andragógicos de los supuestos pedagógicos, a tal efecto, expresa que la andragogía puede ser establecida sobre siete supuestos, acerca de las características de los adultos en situaciones de aprendizaje, los cuales se pueden definir de la siguiente manera:

Fundamento filosófico: la educación como privilegio exclusivo y característico de la condición humana se orienta según el objeto sobre el cual se realiza y se desarrolla en forma diferente y permanente durante la existencia humana. De allí que la educabilidad se cumple en el hecho andragógico, el cual presenta características diferenciales de acuerdo con las probabilidades y limitaciones implícitas en la evolución del desarrollo del hombre. Esta diferenciación distingue al hecho educativo como hecho paidológico (referente a la educatividad del hombre niño), hecho andragógico (el hombre adulto) y hecho gerontológico (hombre anciano).

En este contexto, el objeto de la andragogía es el hecho andragógico, cuyo aprendizaje del adulto se centra en la auto educación, que implica: intencionalidad, organización, sistematización, control, y esfuerzo personal-social. De allí que este aprendizaje se realiza simultáneamente, con la ayuda externa de diferentes factores, circunstancias y actores que permiten la autogestión del aprendizaje para la auto educación.

Como consecuencia, en el hecho andragógico los participantes no se limitan a recibir cultura, también la integran, crean y recrean, generan innovaciones y dan respuestas a problemas de su entorno; por lo tanto quien actúa como facilitador del aprendizaje del adulto requiere que los participante sean capaces de prescindir del docente y realizar su propio proyecto educativo. Es decir, en el hecho andragógico se elimina la relación vertical objeto-sujeto y se establece la interrelación sujeto-sujeto, en coherencia con los valores de igualdad y fraternidad.

Fundamento históricos: la condición histórica, temporal y espacial del ser humano en el mundo exige una necesaria interdependencia con el desarrollo de la civilización, como una necesidad ontológica e ideal que abarca todo cambio originado por la dinámica y la acción intencional del hombre sobre el mundo. Esos procesos de cambios afectan en forma diferenciada a cada nación, en cada momento histórico, de los cuales no es posible escapar ni el hombre ni la educación. En este sentido, la educación cambia de acuerdo con las influencias del pensamiento dominante ejercidas por otros sectores de la sociedad integradas con la propia dinámica de los tiempos; y generan los cambios en cada persona, comunidad, pueblo o nación.

Tal posición implica que todo ser humano ya sea por la educatividad o por la socialización que implica la comprensión de sí mismo y de los otros, de cualquier cosa, proceso, relación, fenómeno o acontecimiento genera un conocimiento que se configura como un saber mítico, vulgar, científico, filosófico o religioso, conforme al tipo de sociedad al cual pertenece.

Fundamento geográfico: la necesaria ubicación de toda persona en el espacio donde se desarrolla lo hace adaptarse a las condiciones climáticas y topográficas, para luego conservarlas o modificarlas. Estas condiciones de la vida vegetal y animal se relacionan con las personas quienes orientan en un territorio determinado, en cada localidad o nación en virtud de que las mismas intervienen y afectan de una manera u otra su desarrollo personal; y a la auto educación independiente grupal o social. Todo ello conforma un conjunto de recursos de aprendizaje y auto-aprendizaje que fortalece una conciencia ecológica y de preservación de la especie.

Fundamento biológico: el organismo humano se desarrolla por etapas, que evolucionan en condiciones propias de su especie; marcando su conocimiento desde la gestación hasta que completa su adultez; etapa donde el organismo llega a su total desarrollo biológico alcanzado un total crecimiento y funcionamiento, en el cual el sistema nervioso central y periférico en total desarrollo, se encuentra funcionando a

plenitud; es cuando el adulto presenta el momento estelar para ejercer plenamente la posibilidad de “ser” sin menoscabo de la potencialidad creativa y su capacidad de iniciativa para el desarrollo del auto – aprendizaje.

Fundamento sociológico: la participación del ser humano desde su nacimiento hasta la adultez y vejez, varía significativamente desde el proceso de adaptación, socialización y resocialización, asimilación y funciones sociales, movilidad, control social e integración en la familia o en la comunidad local, nacional o internacional. En este aspecto la sociología que estudia las interacciones de los hombres en su condición social, ha determinado las diferencias del ser humano de acuerdo a su desarrollo y durante las diversas etapas, a objeto de establecer las responsabilidades, derechos, deberes y obligaciones jurídicas, así como sus limitaciones en el desarrollo de sus capacidades naturales con relación a sus potencialidades y sus relaciones con su entorno.

Fundamento psicológico: el aprovechamiento máximo de las condiciones psicológicas, se complementan con la capacidad de usar adecuadamente las condiciones de aprendizaje que cada persona posee. Es decir que paralelamente al desgaste de los órganos de los sentidos, del sistema nervioso central y periférico, la producción hormonal y la memoria, se desarrolla la capacidad de uso; el menor esfuerzo y el mayor rendimiento que va desde el aprovechamiento de la experiencia, el saber acumulado, hasta el uso de la abstracción.

En tal sentido, con la adultez se garantizan las condiciones fundamentales para el mejor desempeño personal de las posibilidades de realización que se generan por la toma de conciencia y auto-control racional de la vida afectiva y del sentido existencial que permite desarrollar la responsabilidad y control del proceso auto educativo.

Fundamento económico: tiene que ver con la capacidad que tiene el hombre de cambiar de macro consumidor a productor-consumidor de bienes y servicios. Es decir que es durante la adultez cuando el hombre se convierte en productor de bienes

y servicios mediante su trabajo creador, y el consumo depende de su propia productividad y de la capacidad de organizarse y organizar su acción dirigida a satisfacer sus necesidades y auto desarrollarse libre y responsablemente.

El hombre como unidad biopsicosocial económica, se desarrolla y requiere de una formación dirigida a capacitarse para una productividad más eficaz con menor esfuerzo y rendimiento mayor, lo cual depende de la capacidad de autogestión de su propio aprendizaje.

Otro autor que ayuda a consolidar la andragogía como ciencia, es Félix Adam (1977), que en su obra; “Andragogía Ciencia de la Educación de Adultos” expresa, entre otros temas, argumentos de tipo biológico, psicológico y ergológico que le dan sustento a la hipótesis con la cual afirma que la andragogía es la ciencia y arte de la educación de adultos. Sus indagaciones, que enfatizan en tópicos tales como: adultez, características del adulto en situación de aprendizaje, comparación de los hechos andragógicos y pedagógicos; principios de la andragogía, modelo andragógico y teoría sinérgica, aporta resultados de importancia para comprender las características que diferencian al adulto del adolescente y el niño, especialmente en lo que se refiere a su educación.

Según Adam (1987), los principios fundamentales de la andragogía son horizontalidad y participación, los cuales tienen su fundamentación en como actúan y aprenden los seres humanos y cómo deberían proceder y aprender.

El principio de horizontalidad está relacionado con el carácter voluntario y selectivo del aprendizaje del adulto, en vista de lo cual, aprende cuando y lo que quiere aprender. Al darse estas condiciones se considera que el educando se encuentra en capacidad de autocontrolarse debido a su madurez psicológica y experiencia que lo colocan al mismo nivel del facilitador lo que permite una relación a la par entre ambos. Según este autor, el principio de horizontalidad presenta dos clases de características cualitativas y cuantitativas.

Las cualitativas se refieren a la adultez y la experiencia que caracterizan tanto al

facilitador como al participante. En cuanto a la adultez, la misma se refiere al momento en la vida de la persona en la que posee capacidad para trabajar, tener una familia, y en general tomar decisiones con responsabilidad de manera independiente. En lo que respecta a la experiencia, está conformada por el conjunto de vivencias que puede experimentar una persona a lo largo de la vida y que de alguna manera contribuyen a formar su personalidad.

Las cuantitativas se refieren a las posibles disminuciones en las condiciones físicas, que puede sufrir el adulto con el paso de los años, entre las cuales se encuentran la disminución en las condiciones de la vista y el oído, y la pérdida de velocidad de las respuestas del sistema nervioso. Estas disminuciones de las condiciones físicas del adulto en estado de aprendizaje, puede de alguna manera afectar el proceso de aprendizaje, haciéndolo un poco más lento en algunos casos.

Además, se tiene que el autoconcepto y la autoestima son considerados elementos importantes en los principios tanto de horizontalidad como participación. Sucede pues, que cuando una persona se ve a sí misma en forma positiva, tiende a aprobar todo lo que percibe de ella.

El principio de participación se da toda vez que el educando, se involucra en el proceso de aprendizaje, lo cual produce un aumento en la efectividad del mismo, trayendo como consecuencias mayores y mejores resultados.

Se tiene así que el principio de participación, posee también ciertas características, las cuales según el referido autor, son: la actividad crítica, intervención activa, interacción, flujo y reflujo de la información, confrontación de experiencias y diálogo. Sucede entonces, que es importante para el adulto que se le permita experimentar todas estas características de la participación a los fines de que logre deshacerse de las posibles tensiones que posea, logrando con esto que aumente la calidad y los resultados del proceso de aprendizaje.

Igualmente, Adam (1987), plantea que deben existir cuatro elementos indispensables para que pueda darse el proceso de aprendizaje andragógico, los

cuales son: el participante adulto, el andragogo, los participantes y el entorno.

Con respecto al participante adulto, es el principal elemento del proceso de aprendizaje andragógico, y sostiene que debe continuar su aprendizaje basado en sus propias experiencias y conocimientos, tratando de que el ser y el hacer siempre vayan de la mano.

En relación al andragogo, plantea que es un facilitador que como su nombre lo indica ayudará a la materialización del proceso de transferencia de conocimientos y experiencias. El andragogo debe planificar y organizar la actividad educativa, y facilitar las interacciones interpersonales. Así mismo, se considera que el andragogo también es un participante en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en relación al entorno, es aquel medio social donde se generan las transferencias de conocimientos de forma horizontal entre los participantes y el facilitador, es decir, aquel donde cada uno de los participantes puede ser fuente de recursos para los demás. Se tiene así, que el mismo debe ser adecuado para que puedan darse los procesos de enseñar y aprender, tomando en cuenta los espacios físicos, los recursos tecnológicos y aquellos que permitan la comodidad del participante en dicho ambiente, de manera que se facilite el aprendizaje y la interacción entre los diferentes participantes del proceso; en este entorno se generan dos procesos que son enseñar y aprender.

Enseñar, se concretaría a la acción que realiza el educador para lograr que el alumno adquiriera los conocimientos, habilidades o destrezas en determinadas actividades y aprender, es la acción voluntaria o disposición personal para adquirir los conocimientos, habilidades o destrezas en determinadas actividades. A este respecto, Ausubel (1977) dice:

Enseñar y aprender no son coextensivos, pues enseñar es tan sólo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje, así pues, los alumnos pueden aprender sin ser enseñados, es decir, enseñándose a si mismos; y ni siquiera cuando la competencia del maestro está fuera de duda se logrará forzosamente el aprendizaje, si los alumnos son desatentos, carecen de motivación o están cognoscitivamente imprevistos. La

enseñanza es sólo una faceta del aprendizaje, ya que se puede aprender de muchas maneras (p. 26).

En el proceso educativo del adulto; por lo tanto, se habla de la orientación aprendizaje, y no de enseñanza-aprendizaje; este es un principio fundamental de la teoría andragógica.

La teoría sinérgica es concebida por Adam (ob cit), como respuesta a esa necesaria adecuación de los sistemas educativos frente al aprendizaje del adulto caracterizado por los principios de horizontalidad y participación. El término sinergia es de origen griego, y significa cooperación. El proceso sinérgico está sustentado por el principio de que el todo o globalidad es superior a la suma de las partes que la integran.

El ser humano es el único de las especies animales que puede librarse de un proceso de acondicionamiento. Solamente en la adultez es posible dicha transformación, adquiriendo en pleno el pensamiento lógico, además de analizar, sintetizar, inducir y deducir hechos, que le permitan establecer relaciones de causa y efecto. Sin embargo, en la actividad humana del adulto hay que tomar en cuenta otros factores además del desarrollo cognoscitivo y es necesario considerar experiencias vitales que tocan la comprensión humana, que también constituyen motivos de aprendizaje.

En este sentido, la teoría sinérgica, es una teoría psicobiológica, ya que considera el aprendizaje del adulto como una manifestación extensiva de la vida humana. Así mismo, la energía psicobiológica se manifiesta a través de la inteligencia, la voluntad, las emociones y el instinto. Todas esas variables se entrecruzan en un proceso dialéctico, donde además intervienen comportamientos psicológicos y sociales.

Para la operatividad de la teoría sinérgica se ha de tener en cuenta la unidireccionalidad del proceso que garantiza su profundidad y amplitud en los resultados; si el esfuerzo mental no se concentra intensamente hacia un solo estímulo, se dispersa la sinergia mental. Por consiguiente, es necesaria la aplicación de

ciertos principios que garanticen la unidireccionalidad y concentración del esfuerzo en el proceso, los cuales son: el escalonamiento, la progresión y la transferencia.

El escalonamiento permite ordenar los contenidos del aprendizaje de manera interrelacionada para que se refuercen en forma continua y el crecimiento cognoscitivo obtenga un alcance holístico; mediante la progresión se garantiza el crecimiento y la confrontación de la experiencia, hay funcionalidad en el proceso. Ambos principios conllevan al tercero, la transferencia, mediante la cual, las experiencias nuevas relacionadas con las anteriores ayudan al fortalecimiento de la integración del plano dialéctico del pensamiento.

En esta orientación de la teoría sinérgica se observa que su aplicabilidad se orienta más allá de una macrosistematización de aprendizaje. Se encamina hacia la formación del adulto en la búsqueda del individuo autorrealizado; por cuanto es la misma fidedigna concepción humanista del pensamiento, Adam dice, que los aprendizajes enriquecen la experiencia individual y promueven aceleradamente el crecimiento espiritual del individuo, hasta alcanzar no solamente la autorrealización, sino también en lo posible, la autotrascendencia.

En lo educativo hay un hecho tan dinámico, real y verdadero como es el hecho pedagógico, como en el adulto es el hecho andragógico. Hecho educativo desde la perspectiva andragógica que se centra en la auto-educación, donde el aprendiz busca el conocimiento por sí mismo, en forma intencional, organizada y sistematizada.

Tomando en cuenta su propio contexto, cultura e identidad; el sujeto es responsable de iniciar y/o proseguir su formación de forma independiente, grupal o comunitaria, por tanto es el protagonista principal de este hecho educativo, donde el docente pasa a un plano de facilitador de aprendizajes, existiendo una dinámica en la cual las experiencias fluyen entre ambas.

Manuel Castro Pereira (1972) es otro autor que profundizó en la elaboración de un modelo curricular andragógico que constituye un gran esfuerzo para elevar la

andragogía al estatus de ciencia con el trabajo en referencia, se puede tener acceso al currículum de manera diferente, flexible, innovadora y participativa, con el propósito de evaluar los factores que coadyuvan en la superación del adulto en situación de aprendizaje.

De igual forma, explica la gran importancia que tiene la revisión en este aspecto, aunque el concepto de currículo ha evolucionado hasta llegar a concepciones integrales que incorporan la tecnología educativa y los procesos de evaluación, como elementos de importancia, incluyendo también actividades formativas, de investigación y extracurriculares. La tendencia es que cada estudiante será quien seleccionará los cursos o las áreas de su interés, combinarlos y cortarlos a su medida, será su responsabilidad. Se ha ido pasando de currículos rígidos a sumamente flexibles.

Por otra parte, considera Castro Pereira, que una manera de actuar en forma activa con criterios de horizontalidad y participación, se concreta en la praxis andragógica con la elaboración de un documento escrito que se ha convenido en llamar contrato de aprendizaje, el mismo es un documento fundamental, donde se desarrollan los principios básicos de de la teoría de la educación de adultos y la práctica de la evaluación andragógica, donde tanto el facilitador como los participantes se comprometen a cumplir con lo propuesto en las cláusulas que se ajustan perfectamente a lo establecido en la teoría y praxis de la andragogía y es perfectible, por cuanto está sujeto a cambios en su estructura, en función de las modificaciones y aportes proporcionados por los participantes.

Señala el referido autor que en el aprendizaje andragógico, la evaluación es una actividad permanente, dialógica, democrática, participativa, no traumática y ni impuesta. En función a esto, la evaluación como parte relevante del proceso orientación – aprendizaje, se debe administrar en ambientes apropiados y aplicando estrategias andragógicas. De allí, que es probable que la misma se traduzca en una actividad de aprendizaje colaborativo que puede ser altamente beneficiosa para los

participantes y el facilitador, la cual se cumple en tres dimensiones: la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación del facilitador.

La autoevaluación tiene como finalidad ver como percibe el educando la evaluación de su proceso de aprendizaje. Este tipo de evaluación es muy importante pues permite al facilitador conocer la concepción personal que pueda tener el adulto en situación de aprendizaje con respecto al proceso.

La co-evaluación es un tipo de evaluación participativa en la cual los diferentes participantes del proceso de aprendizaje intercambian su papel de evaluadores y evaluados, logrando así integrar los logros de cada uno de los educandos para construir un todo en el proceso colectivo de aprendizaje.

Se considera que la co-evaluación es sumamente importante pues permite evaluar el proceso de aprendizaje de cada uno de los participantes como un todo, logrando así determinar la evolución de dicho proceso del grupo en general. Además de esto, permite que los participantes aprendan también de los errores de los demás participantes, y desarrollen una perspectiva más crítica con respecto a la evaluación y al proceso de aprendizaje, pues este tipo de evaluación, les permite intercambiar posiciones entre evaluado y evaluador.

En cuanto a la evaluación del facilitador, el profesor andragogo puede y debe desempeñar su rol de evaluador y como tal, su misión es facilitar la ayuda necesaria mediante interacciones interpersonales con el aprendiz adulto, para que logre alcanzar sus metas según sus dificultades y limitaciones; esta evaluación es un acto de amor, porque el andragogo como persona-recurso, debe asumir su condición de igualdad frente a este adulto.

Dentro del contexto de la teoría andragógica, es importante señalar que para lograr la calidad de la educación universitaria, se hace necesario generar transformaciones importantes, tales como rediseñar los programas educativos para que sean más flexibles y centrados en el estudiante; crear estrategias de aprendizaje que faciliten el autoaprendizaje y aprovechen el potencial de las tecnologías de la

información y comunicación. Sin lugar a dudas, para estos cambios una condicionante clave es la capacitación, formación y actualización permanente del profesorado.

Juan C. Brand (1998) es otro autor que ha contribuido al conocimiento de la andragogía al conceptualizar el hecho andragógico desde una nueva visión como auto-educación “mediante la cual, el ser humano consciente de sus posibilidades de realización, libremente selecciona, elige, asume el compromiso con responsabilidad, lealtad y sinceridad su propia formación y realización personal” (p.48).

La autoeducación se inicia con la decisión personal de involucrarse e involucra a otros en una acción autodirigida, donde se establece con claridad la finalidad o intencionalidad del proceso de aprender; de allí que el proceso de autoeducación requiere de un ámbito personal donde necesariamente el adulto tiene que actuar interrelacionadamente con otras personas y el mundo cultural y natural que le suministra los insumos necesarios para el logro de un aprendizaje autodirigido y la autogestión con el conocimiento de si mismo y la realidad que le circunda; aplicando la planificación, la auto administración del currículo, en el cual se da la auto orientación, autorreflexión y la búsqueda de la autorrealización.

De allí, la importancia de la producción del conocimiento con una perspectiva andragógica en las instituciones universitarias, como una forma de lograr perfeccionar el capital humano, amplificar el capital intelectual y resolver problemas como elementos claves del progreso personal y profesional. En relación con esto, Silvio (2000) fortalece este planteamiento al señalar que “La Educación Superior puede considerarse como una de las principales instituciones garantes del conocimiento en una sociedad y su papel ... debe ser especial ... como principal fuente de riqueza y desarrollo” (p.128).

En este sentido, la formación y actualización del profesor universitario, mediante los estudios de postgrado permite a los profesionales de la docencia desarrollar habilidades y destrezas dirigidas a la adquisición, comprensión y

profundización del acto de investigar. Es decir, que la investigación es la que va a mejorar la docencia y ésta será de calidad en la medida que el docente investigue y formule sus propios conceptos e ideas sobre la disciplina que conoce y así se mantiene actualizado.

Así mismo, en las universidades se desarrollan funciones de docencia, investigación y extensión, las cuales de manera interrelacionada permiten la relación dialógica participativa en la academia, dado que asisten las cátedras, atienden los espacios dirigidos a la producción del conocimiento y relacionan la universidad con el entorno. De allí, que tanto en los estudios de postgrado, como las funciones de docencia, investigación y extensión se constituyen en espacios académicos autónomos de investigación y creación de saberes, lo que permite fortalecer las relaciones universitarias con el desarrollo científico y técnico de los países.

En este orden de ideas, la tercera reforma de la educación universitaria pone de relieve la necesidad de los cambios y transformaciones dirigidas a una enseñanza de calidad basada en el mérito y la equidad mediante la promoción de valores compartidos universalmente; enfrentándose la universidad a los desafíos de la eficiencia social que no es más que la capacidad de satisfacer sin limitaciones ni discriminación de tipo alguno, la creciente demanda de una educación masiva altamente competitiva a los procesos macroeconómicos, políticos y sociales.

Esta apreciación evidencia la trascendente importancia del desarrollo de la actividad científica, como determinante en la formación del profesor como investigador para garantizar a los estudiantes, los estudios de postgrado, la calidad y pertinencia de la educación universitaria. Por ello, para desarrollar la investigación en el contexto universitario se requiere de entes altamente motivados, con la finalidad de que asuman su rol en la búsqueda de soluciones a problemáticas locales, regionales, nacionales y/o internacionales que respondan a necesidades económicas, políticas, científicas, culturales y tecnológicas, de la realidad que viven los actores del proceso educativo y la comunidad en general.

En este orden de ideas, son necesarias las investigaciones que se centren en problemas vitales de los adultos que afectan sus relaciones; las cuales se realizarían en forma simultánea en diversos países del continente, para conocer sus comportamientos en diversos ambientes sociales, tomando en cuenta, variables como el ingreso familiar, la vocación y carrera, vida familiar y hogar, desarrollo personal, recreación y utilización del tiempo libre; salud, vida en comunidad, entre otras variables que permitan a los estudiantes efectuar continuas y permanentes revisiones de los diseños curriculares y los enfoques epistémicos, para reflejar las problemáticas de su entorno, buscando estrategias que orientan la producción de conocimiento.

De modo pues, que aprender a investigar significa reflexionar sobre la realidad en la cual el hombre está inmerso, ordenarla, sistematizarla en el pensamiento, interpretarla de un modo distinto al que plantea el sentido común y la ideología dominante. Al respecto, es importante señalar lo que expresa Ruíz del Castillo y Rojas Soriano (2001):

Investigar, es asumir una actitud reflexiva y crítica frente a la vida al conocimiento, al individuo, en sus estrechas, complejas y contradictorias, relaciones, las cuales no se dan de manera espontánea, sino que responden a las relaciones de poder, gestadas y desarrolladas a lo largo de la historia y en circunstancias sociales específicas (p. 67).

Sin embargo, los investigadores académicos se apegan al ethos científico tradicional, en parte para cumplir con las prácticas protegidas que hacen desconfiar de una investigación universitaria, la cual ha sido frecuentemente apartada de exigencias de productividad, calidad y reconocimiento por terceros, externos a la comunidad científica. Al respecto, Didriksson (2008) plantea que para América Latina y Venezuela, concretamente, la reforma universitaria deberá impulsar un modelo alternativo de universidad, caracterizado por producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad.

En este contexto, las líneas de investigación han de orientarse como espacios indagativos que generan oportunidades para potenciar el conocimiento, perfeccionar el quehacer metodológico y descubrir opciones laborales, tanto para los profesionales vinculados con la academia como a los profesores que se dedican a la asesoría y a la tutoría de proyectos y programas de investigación en diferentes organizaciones e instituciones interesadas en ampliar horizontes productivos relacionados con el progreso y la conducción de una nueva sociedad.

Esto significa que las líneas de investigación están estrechamente vinculadas con el investigador, el contexto, el lugar donde ocurren los hechos que tipifican el fenómeno en estudio, con las circunstancias que rodean los hechos investigados en correspondencia con el modelo epistémico que manejan quienes orientan su actividad investigativa a otrora de su línea de investigación.

En este sentido, la línea de investigación propicia un proceso pedagógico que conlleva a la producción de conocimientos, por ello estos deben ser flexibles, ya que la rigidez atenta contra la investigación. Al respecto, Chacín (2006) señala que, "...el proceso de socialización de saberes entre tutores y tutelados conforman una simbiosis cognitiva materializada en una serie de habilidades, conocimientos, actitudes, acciones típicamente sociales y específicamente humanas (p. 64).

Este señalamiento tiene una connotación pedagógica, ya que conduce a definir la tutoría como una metodología que orienta la ejecución del trabajo investigativo visualizando la actividad científica con criterios de pertinencia pedagógica; en virtud que si el profesor se conduce sobre criterios actualizados, tendrá la obligación de dominar los procesos epistemológicos para dirigir las actividades en los cuales es posible construir el conocimiento, en el contexto universitario

Por otra parte, la teleformación como estrategia para la acción pedagógica, constituye una nueva forma de relacionarse con los estudiantes y la descalificación a los horarios rígidos, imponiéndose la cultura del ciber espacio y una nueva concepción de la actividad escolar, la cual proporcionará una adecuada organización

y distribución de las estrategias virtuales en función a los contenidos abordados en cada encuentro escolar. Así mismo, se hace necesario admitir que el profesor debe ser evaluado por los alumnos al considerar de exitosa, interesante y de calidad la iniciativa y participación de los tutores y/o asesores.

La teleformación compone un tipo de educación a distancia que toma auge con la irrupción de internet al aumentar las posibilidades de acceso a la formación en la medida en que la red va permitiendo llegar a más personas, y ofrecer ambientes de aprendizaje más complejos y elaborados. Este tipo de educación viene a validar la disposición de rediseñar la práctica educativa, repensando la acción pedagógica del profesor universitario para dar cabida a la diversidad, sea esta cultural, social física o técnica que permite un enriquecimiento evidentes de puntos de vista y experiencias, que hacen que al estudiante asuma responsablemente su proceso de aprendizaje, al implicarse en tanto pueda aportar su propia especificidad.

En estos términos cabe resaltar que no se puede proporcionar el mismo tipo de ayuda ni intervenir el proceso de aprendizaje de manera homogénea e idéntica con todos los estudiantes, puesto que una misma intervención del profesor puede servir de ayuda ajustada en unos casos y en otros no. Es por ello que se propone como eje central de la tarea docente, una actuación diversificada y plástica, que se acompañe de una reflexión constante de y sobre lo que ocurre en el aula, a la vez que se apoye en una planificación cuidadosa de la auto educación.

En este sentido, la función central del docente consistirá en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quien proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia; por consiguiente, el profesor debe estar preparado para formar al estudiante, para responder a la movilidad propia de una sociedad efectivamente abierta y agobiada por la incertidumbre, en producir resultados para solucionar problemas concretos del mundo de la vida, en este contexto es importante señalar lo que plantea Rama (2005) al respecto.

... la tarea es promover la diversidad de las Universidades, también de la expansión de su educación virtual tanto para expandir la cobertura y

aumentar los cupos de las universidades, sobre todo en las públicas, como también en la necesidad de ampliar la diversificación curricular para cubrir un espectro mas significativos de miles de saberes que requiere la sociedad del conocimiento y que nuestros restrictivos sistemas presenciales no pueden permitir, dadas las escala que impone el modelo pedagógico tradicional... (p. 225).

De manera similar, Carrascosa (2003), consideran que la actividad docente y los procesos mismos de formación del profesorado, deben plantearse con la intención de generar un conocimiento didáctico o saber integrador, que trascienda al análisis crítico y teórico para llegar a propuestas conducentes a interpretar y valorar lo que se hace en el aula, pero también puede modificar el comportamiento en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación; la cual no se reduce a una selección y categorización de los rasgos sobresalientes del otro, sino que en ella participan los conocimientos culturales y las experiencias sociales de los protagonistas del proceso de formación, capacitación y actualización docente.

III.PERSPECTIVAS EN UN CASO

El Escenario Conocido

Se seleccionó como escenario una universidad privada, que ha generado en la región una actitud favorable en los docentes hacia la investigación y la transferencia del conocimiento a la comunidad, a fin de satisfacer las necesidades de orden cultural, económico, jurídico, psicológico entre otros, mediante la puesta en práctica de programas que permiten a los estudiantes transferir sus conocimientos para prestar atención a una comunidad específica según sus intereses y necesidades diagnosticadas mediante redes de mapeo de necesidades.

Fue seleccionada además, porque cuenta con un centro de investigación con personal contratado que labora en otras universidades públicas y que están dedicados con un determinado número de horas al área de investigación. Por otra parte, tiene un doctorado acreditado en educación y estudios post-doctorales.

Los actores claves que ofrecieron información relevante fueron:

-Grupo institucional que corresponden a los profesionales que se desempeñan en la universidad, con cargos directivos y como coordinadores adscritos al decanato de investigación, extensión y postgrado. Se seleccionaron: a cuatro (4) autoridades: la directora del área de estudio de postgrado, el director de investigación, la coordinadora de estudios de postgrado en educación, y la coordinadora del programa de tutoría integral supervisada.

-Grupo de profesores, son los profesionales que cumple el rol de facilitadores a nivel de estudios de pre y postgrado. Los cinco (5) profesores, seleccionados correspondieron: uno (1) del área de pregrado, y cuatro (4) de los estudios de postgrado

-Grupo de estudiantes: los seleccionados fueron seis (6) quienes participaron como observadores: dos (2) estudiantes de estudios de pregrado: uno (1) de la carrera de derecho y uno (1) de la carrera de psicología y cuatro (4) estudiantes de los

estudios de postgrado: dos (2) de la maestría de preescolar, uno (1) estudiante de la especialidad de sistemas educativos, y un (1) del doctorado en educación.

A los estudiantes se les orientó para hacer las observaciones utilizando la guía de observación, por cuanto la autora tiene cierto grado de conocimiento sobre los estudiantes que resultaron seleccionados para actuar como observadores participantes. Las preguntas de la guía utilizada fueron organizadas de tal manera que se pudiera establecer un diálogo con los observadores sobre lo registrado.

Las entrevistas en profundidad se lograron a partir de reiterados encuentros cara a cara entre la autora y los informantes, encuentros estos que fueron dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes con respecto a sus vidas profesionales, experiencias o situaciones, tal como lo expresaron con sus propias palabras. La entrevista inicial siguió el modelo de una conversación entre iguales y no de intercambio formal. La entrevista en profundidad permitió una relación dialógica entre la autora y los informantes.

La pregunta fue utilizada durante todo el proceso investigativo como herramienta analítica dirigida generar nuevas ideas e indagando nuevos datos basados en preguntas adicionales formuladas a los involucrados en el estudio. En el inicio del proceso indagativo se formularon preguntas abstractas dirigidas a explorar sobre la acción pedagógica en el contexto universitario.

Asimismo se utilizaron preguntas de sensibilización dirigidas a los diferentes actores que intervinieron en el proceso de investigación; cuyas respuestas permitieron poner en sintonía a la autora con lo que los datos recabados indicaron sobre los eventos e incidentes relacionados con las categorías de análisis seleccionadas.

Otro tipo de preguntas formuladas fueron las preguntas técnicas incorporadas en las guías de entrevista elaboradas, cuyas respuesta permitieron a la autora establecer las relaciones y variaciones en la información recabada, desde el inicio hasta el final sobre las categorías y subcategorías que emergieron del estudio.

Categorías de la acción pedagógica

Partiendo de los propósitos formulados para la realización de la investigación que dio origen al presente texto se estableció un esquema conceptual de la acción pedagógica generadora de conocimiento en el contexto universitario; en el cual se incorporaron las dimensiones sobre las cuales se delimitaron tres dimensiones y las categorías iniciales a objeto de orientar el proceso de codificación teórica realizado.

En función de establecer los criterios sobre los cuales se formularon las categorías iniciales se procedió al análisis descriptivo sobre la concepción teórica que maneja el Estado venezolano sobre la acción pedagógica, en el contexto de la educación universitaria; resaltando las propiedades de la teoría explícita, como valores, normas, estrategias y supuestos; condiciones necesarias a la orientación de la formación del profesor universitario en su concepción de docente investigador; así como también sobre su praxis pedagógica .

En este sentido se establecieron veinte (20) categorías iniciales organizadas en función a sus diversas propiedades y las dimensiones generales establecidas. Estas categorías se contrastaron mediante un proceso de codificación abierta, con la información inicial recabada sobre los procesos de investigación y docencia que se cumple en la universidad caso de estudio estableciéndose sus nexos y relaciones con la teoría de acción explícita que maneja el Estado venezolano como soporte de los procesos de enseñar, aprender e investigar en la educación universitaria.

En función al proceso de codificación axial realizado se logró un muestreo teórico axial de dieciséis (16) categorías, las cuales fueron comparadas analizadas y contrastadas con los incidentes observados, clasificándose doce (12) categorías centrales, mediante un proceso de codificación selectiva; dando lugar a un proceso de saturación teórica que permitió la delimitación de ocho categorías centrales básicas; a fin de validar y crear explicaciones teóricas novedosas mediante el análisis minucioso de cada categoría y sus dimensiones. A continuación se presentan las dimensiones y las categorías de análisis.

Categorías Centrales Básicas seleccionadas.

1. Educación del sujeto como unidad y diversidad humana.
2. La educación como proceso socio-histórico
3. Ciclo gnoseológico del conocimiento.
4. Formación discursiva del sujeto pedagógico
5. Aprendizaje organizacional
6. Generación de saberes para la acción socio-cultural
7. Ética, Estética y valores en la educación.
8. Educación para la emancipación humana, política y social

En este sentido fue conveniente apoyar la construcción de teoría sustantiva de la acción pedagógica mediante el uso de analogías, metáforas y narrativas. Un recurso técnico de gran ayuda utilizado fue el trazado de diagramas, gráficos y el uso de esquemas y flechas como parte del desarrollo conceptual. Los diagramas y gráficos tienen la capacidad de hacer más visible una realidad, de dar una visión de un conjunto y además, son un medio potente de comprensión, explicación y demostración de la dinámica interna del fenómeno en estudio.

La Descripción Crítica

Los productos epistémicos generados mediante la información registrada, codificada y analizada referente a la acción pedagógica generadora de conocimientos en el contexto universitario, se incorpora en forma secuencial, siguiendo las fases del método comparativo continuo de Straus y Corbin (2001), aplicando las técnicas analíticas seleccionadas, entre ellas: la pregunta, la comparación, el muestreo teórico, el micro análisis y el macro análisis.

En este sentido se presenta el análisis en tres (3) momentos: en primer lugar, se presenta un análisis descriptivo-crítico sobre la concepción teórica que maneja el estado venezolano, plasmada en los documentos oficiales, relacionada con la misión y finalidad de la educación universitaria; información que fue contrastada con las

teorías y definiciones conceptuales que maneja la universidad caso de estudio en sus reglamentos, manuales y resoluciones.

La teoría de acción que se maneja en el contexto universitario como respuesta a la teoría de acción que maneja el estado venezolano sobre la acción pedagógica, fue correlacionada; dando lugar a la formulación de ocho categorías con relación a las dimensiones generales establecidas para nominar dichas categorías.

En segundo lugar; se incorpora un micro análisis realizado mediante un proceso de comparación e interpretación sobre los eventos e incidentes observados, aplicables a cada categoría relacionada con las acciones que desarrollan el profesor y la profesora que se desempeñan en la educación universitaria, tomando como escenario de intervención una universidad privada.

En tercer lugar; se presenta un macroanálisis sobre los textos generados mediante la información recabada con la realización de las entrevistas en profundidad a los informantes clave; donde se codificaron las categorías centrales aplicando el proceso de codificación selectiva que dio lugar a comparaciones sistemáticas entre las categorías y subcategorías, contrastándolas con los fundamentos teóricos.

Del producto del análisis emergieron los hallazgos y perspectiva de la realidad concreta intervenida; presentándose seguidamente una síntesis integrativa graficada con los contenidos integrados resultante del análisis crítico interpretativo.

Esta síntesis integrativa permitió explicar las relaciones y conexiones de las categorías centrales seleccionadas que identifican la teoría de acción en uso que manejan los profesores y las profesoras de la educación universitaria sobre la acción pedagógica; interpretándose sus contenidos tomando en cuenta tres dimensiones: la percepción, el conocimiento y las expectativas registradas con relación al problema objeto de investigación; estos contenidos se incorporaron en una matriz epistémica.

La concepción teórica de la acción pedagógica universitaria, expresada por el Estado Venezolano se generó mediante el análisis del discurso expuesto en los documentos oficiales tales como: la Constitución de la República Bolivariana de

Venezuela (1999), la Ley Orgánica de Educación (2009) y la Ley de Universidades (1970), el Currículo Básico Nacional (1997) y otros documentos elaborados para orientar las actividades docentes, de investigación y extensión en el contexto universitario estudiado. En tal sentido se tomaron sólo aquellos segmentos propios de la normativa vigente referida al objeto de estudio.

Los documentos analizados, producidos por el órgano rector y administrador de la educación universitaria en Venezuela, cuyo objetivo es orientar la acción pedagógica en el país, mediante un discurso de tipo normativo – prescriptivo que describe una realidad ideal posible a desarrollar mediante las universidades. Esta intención responde al principio del Estado Docente que expresa el sistema democrático; de allí que en la medida que se analizaron los contenidos de los diversos documentos, como teoría explícita del Estado, se fueron identificando valores, normas, estrategias y supuestos explícitos propios del sistema. En la Ley Orgánica de Educación (2009) y la Ley de Universidades (1970), se plantea en su Art. 32 lo siguiente:

La Educación Universitaria profundiza el proceso de formación integral y permanente de ciudadanos críticos y ciudadanas críticas, reflexivos o reflexivas, sensibles y comprometidos o comprometidas, sociales y éticamente con el desarrollo del país, iniciado en los niveles educativos precedentes. Tiene como función la creación, difusión, socialización, producción, apropiación, y conservación del conocimiento en la sociedad, así como el estímulo de la creación intelectual y cultural en toda sus formas. Su finalidad es formar profesionales e investigadores o investigadoras de la más alta calidad y auspiciar su permanente actualización y mejoramiento, con el propósito de establecer sólidos fundamentos que en lo humanístico, científico y tecnológico, sean soporte para el progreso autónomo, independiente y soberano del país en todas las áreas.

En la Ley de Universidades (1970), se define la misión de la universidad en forma específica en sus tres primeros artículos donde se expresa que: “La Universidad es fundamentalmente una comunidad de interés espiritual que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores

transcendentales del hombre” (Art.1). Por otra parte, dicha ley expresa lo siguiente “Las universidades son instituciones al servicio de la nación y a ellas corresponden colaborar en la orientación de la vida del país mediante su contribución doctrinaria en el esclarecimiento de los problemas nacionales” (Art. 2). De igual manera se establece en La Ley Orgánica de Educación 2009:

...El ejercicio de la formación, creación intelectual e investigación con las comunidades y otra actividad relacionada con el saber en el subsistema de educación universitaria se realizará bajo el principio de la libertad académica, entendida a crear, exponer o aplicar enfoques metodológicos y perspectivas teóricas conforme a los principios establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (Art. 36. Ley Orgánica de Educación).

Esta finalidad concentrada en la misión de la universidad venezolana se propone bajo la perspectiva de un discurso político centrado desde cuatro enfoques:

Epistemológico que determina a la universidad como una institución cuya misión fundamental es la generación de conocimientos. De allí que su acción parte del análisis y comprensión de la metodología científica y de las disciplinas físicas – naturales y sociales a objeto de reconocer críticamente la producción del conocimiento mediante el desarrollo de habilidades para el análisis, síntesis, observación, experimentación y formulación de hipótesis y teorías.

Sociológico que interpreta a la universidad como una institución productora de profesionales liberales, cuya misión es la formación del recurso humano necesarios para que contribuyan al desarrollo socio económico del país. Esto a partir de vivencias que relacionen teoría y praxis, para la capacitación de profesionales comprometidos para la toma de decisiones y la participación en el entorno social mediante el trabajo productivo.

Psicológico que define a una comunidad docente paidética, cuya misión es la formación de seres humanos, bien orientados para pensar, criticar y reflexionar en el

discurrir académico concibiéndolo como una unidad con implicaciones emocionales, físicos y sociales, lo constituyen en el centro del proceso formativo, y que mediante un estudio integral del conocimiento científico, humanístico, artístico y tecnológico sea capaz de convertirse en sujetos críticos reflexivos miembros de una sociedad participativa y democrática.

Pedagógico que caracteriza a la universidad como una institución donde quienes facilitan el aprendizaje deben formar tomando en cuenta las diferencias individuales, la diversidad en cuanto a potencialidades e intereses de los estudiantes al planificar diferentes oportunidades de aprendizaje; desarrollando estrategias que lleven a la interacción entre los profesores, estudiantes, grupos, comunidad con los medios instruccionales utilizados.

Estas perspectivas se concentran en la formulación de los objetivos establecidos para la educación universitaria en el Art 27 de la Ley de Universidades (1970), tales como: democratización, participación, autorrealización, creatividad, identidad nacional, pluralismo, diversidad, inclusión, regionalización, desarrollo autónomo y endógeno entre otros, los cuales son los siguientes:

- Continuar el proceso de formación integral del hombre, formar profesionales y especialistas y promover su actualización y mejoramiento conforme a las necesidades del desarrollo nacional y del progreso científico.
- Fomentar la investigación de nuevos conocimientos e impulsar el progreso de la ciencia, la tecnología, las letras, las artes y demás manifestaciones creadoras, espirituales en beneficio del bienestar del ser humano, de la sociedad y del desarrollo independiente de la nación.
- Difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad y del desarrollo integral del hombre.

Estos objetivos constituyen la teoría explícita que maneja el Estado sobre la acción pedagógica en el contexto universitario, en donde se evidencian los procesos inherentes a las funciones de investigación y docencia que debería

cumplir el profesor universitario, mediante los cuales proporcionan al estudiante un aprendizaje significativo que le permita desarrollar su capacidad crítica reflexiva sobre sí mismo, de los demás y del ambiente a los fines de canalizar su capacidad productiva en armonía con sus aptitudes y necesidades vitales.

Por otra parte, en ellos subyacen la teoría explícita sobre el rol de investigador del profesor universitario al establecer la necesidad de indagación sobre nuevos conocimientos, cuya acción constante le permitan impulsar el progreso de la ciencia y la tecnología. Es decir, la producción del conocimiento y su transferencia para promover los cambios y transformaciones sociales así mismo, se evidencia la teoría explícita del rol de promotor social del docente universitario al resaltar la importancia de difundir los conocimientos para elevar el nivel cultural y ponerlos al servicio de la sociedad.

Esta teoría explícita en los textos presentados previamente, permite reflexionar sobre la acción pedagógica que se presumen en la universidad, la cual tiene dificultades para cumplir con la tarea de establecer una racionalidad que responda al carácter multicultural y cambiante de la sociedad venezolana y que sea pertinente a los cambios que en la actualidad se están dando con una velocidad y una simultaneidad que le infunden el carácter dramático de educar para lo inmediato, sacrificando lo trascendente.

En este sentido la teoría explícita, que maneja el Estado sobre la acción pedagógica, está vinculada a las funciones de docencia e investigación y su relevancia estructural consiste en que abarca la necesidad de implementar planes y proyectos dirigidos al abordaje de contextos problematizados de la sociedad.

La formación cultural del sujeto le permita el desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, para que éste entienda e internalice los principios humanistas necesarios para asumir compromisos con su entorno; lo que supone un despertar en el estudiante de valores incorporados a su naturaleza como

sujeto social con habilidades y destrezas que lo capacitan para actuar en forma oportuna y rápida, como consecuencia del aprendizaje y la producción del conocimiento.

Por otra parte, la teoría explícita que se plantea en los diversos documentos consultados, a partir de la misión y la finalidad de la universidad, ofrece una variada gama de experiencias y de logros en su carácter de institución histórica, que definen sus principales características ajustadas a las importantes funciones que se cumplen en una universidad moderna. Estas funciones son: enseñanza, investigación y extensión.

La enseñanza según la teoría que maneja el Estado, constituye el ejercicio de la docencia como una función, basada en los resultados de la investigación con una permanente renovación del currículum, y de los métodos de enseñanza. En tal sentido la docencia universitaria ha estado dirigida a la formación de especialistas a nivel de postgrado para la investigación y el desarrollo, formando a los profesionales de la enseñanza en instituciones universitarias, y para ejercer posiciones gerenciales y de otro tipo que requieren de una formación avanzada. Una tarea importante es la formación de docentes para todos los niveles del sistema educativo.

La investigación según la teoría que maneja el Estado, es una de las funciones que se desarrolla con un volumen de trabajo que abarca no solo la investigación sino también la creación y preparación de textos y otros materiales de instrucción para la enseñanza y la capacitación de los recursos humanos necesarios al desarrollo del país. De allí que los productos de la indagación científica resultan de la combinación de muchas ramas del saber y de campos de estudios diferentes que facilitan el desarrollo de proyectos de investigación complejos, especialmente en los puntos de encuentro entre diferentes ciencias.

La extensión es una función fundamentada dentro de la teoría que maneja el Estado como la función dirigida al desarrollo de las actividades necesarias para la renovación y mejoramiento de la capacidad productora de los especialistas en las

diferentes ramas del saber, como la economía, ciencia y cultura, incluyendo el sistema de educación universitaria.

La universidad como sistema social abierto se constituye en una institución orgánica que vincula el saber cómo realidad mediante el trabajo de investigación, proporcionando una atmósfera creativa que inspira en los estudiantes para indagar, adquirir y aplicar nuevos conocimientos dirigidos a la transformación social.

La reflexión crítica sobre esta teoría explícita que emergió de los diferentes documentos revisados sobre la operatividad y funcionamiento de la universidad venezolana, deja al descubierto su capacidad relacional como organización que utiliza como materia prima el conocimiento, que no es más que el saber acumulado por la humanidad y que se refleja en diversas formas de organización, subsistema de producción y otros componentes que le permiten promover las áreas del conocimiento, las disciplinas, los profesores, las ideologías, las escuelas y otras dependencias que configuran su estructura como sistema social abierto.

Partiendo de estas descripciones, se puede señalar que es en la universidad donde se acentúan ciertos fenómenos y procesos sociales que la conforma como un espacio dinámico donde los individuos, los grupos de estudiantes y los profesionales adoptan comportamientos que no podrían ser interpretados, ni explicados mediante parámetros o modelos conceptuales de la teoría organizacional.

Por lo tanto, la universidad es un órgano de servicio que cumple una misión educativa en la sociedad y como tal presenta un conjunto de particularidades que la hacen singular, compleja y diversa al mismo tiempo. en atención a las descripciones sobre las propiedades que caracterizan la teoría de acción explícita, que maneja el estado sobre la acción pedagógica generadora de conocimientos en el contexto universitario.

Las propiedades de la teoría explícita que maneja el estado venezolano sobre la acción pedagógica conducen a lograr la excelencia académica y esto supone que la universidad debe ampliar sus relaciones institucionales en un contexto internacional marcado por la globalidad y el carácter empresarial; convirtiendo el manejo de la información y la comunicación en elementos estratégicos dentro del proceso de gestión académica para alcanzar una educación de calidad, garantizando la diversidad educativa que no es más que la posibilidad de contar con diversos espacios para generar conocimiento desde diferentes realidades y con diferentes aprendizajes, a partir de múltiples interacciones vinculadas a las funciones de docencia, investigación y extensión con relación a esto, es pertinente definir estas funciones sobre las descripciones que hace Picón (1994):

Docencia: es un proceso de enseñanza basado en los últimos resultados de la investigación científica, con una permanente renovación del currículo y de los métodos de enseñanza; investigación: es una combinación de muchas ramas y campos de estudios que facilitan la puesta en práctica de proyectos de investigación complejos, especialmente en los puntos de encuentro entre las diferentes ciencias; extensión: la describe, como una combinación orgánica de enseñanza y trabajo de investigación científica que se complementan y enriquecen mutuamente... proporciona una atmósfera creativa en la universidad e inspira a los estudiantes a buscar, adquirir y aplicar nuevos conocimientos (p. 15).

Sobre la teoría explícita de educación universitaria manejada, en este caso en la universidad caso de estudio, teniendo en cuenta un contexto específico como es el decanato de investigación extensión y postgrado, se corresponde con las normas, procedimientos, estrategias de acción y supuestos establecido por el Estado, como variable rectora de la acción educativa universitaria. Esta teoría está reflejada en su reglamento interno (2005), resoluciones, manuales de procedimiento, manual de evaluación académica y otros documentos establecidos por su consejo universitario.

En este sentido en el Capítulo I de las Disposiciones Generales del Reglamento Interno, en su Art.3 se expresa lo siguiente: “La universidad organizará programas de postgrado, los cuales tendrán por finalidad contribuir a enriquecer el conocimiento

científico, humanista y tecnológico, a través de la docencia, la investigación y la extensión”.

Así mismo, en este reglamento, se orienta la acción del profesor adscrito a esta universidad y expresa mediante un discurso normativo su acción; tal como se señala en su capítulo III, referente a las atribuciones del Decano, en el Art.9, literal 7, que dice textualmente: “Son atribuciones del Decano, fortalecer la vinculación, investigación y docencia de tal manera que la producción científica humanista y tecnológica se constituya en un aporte enriquecedor de la docencia”.

Es evidente que en estos artículos subyace la teoría explícita que maneja la universidad sobre la acción pedagógica; y contienen las variables rectoras, estrategias y supuestos de importancia que se relacionan con la teoría de acción que gobierna a la organización y en función a esta teoría se construye desde la visión explícita del sujeto su teoría de acción. Esta teoría de acción o teoría en uso se construye sobre la conducta del sujeto la cual puede ser congruente o no con la teoría explícita.

Por otra parte se observó en la mayoría de la documentación que reglamenta y orienta la teoría de acción de esta universidad, con relación a las funciones de investigación, docencia y extensión, que sus planes, programas y resoluciones están dirigidas a divulgar el conocimiento a través de la cooperación interinstitucional, atendiendo a las necesidades y demandas del ámbito local, regional y nacional, como un aporte a los derechos culturales y educativos establecidos en la Constitución de la Republica Bolivariana de Venezuela (1999). Tal como se plantea en algunos de sus objetivos, entre ellos los siguientes:

- Organizar intercambios en actividades culturales, científicas y deportivas que motiven la participación de los miembros de la organización en los cursos de pregrado, postgrado, extensión y producción.
- Propiciar la participación de las comunidades organizadas en pro del logro de una transformación social educativa

- Suscribir convenios de cooperación para la promoción de las actividades de docencia, investigación, extensión y producción; y la participación en clínicas jurídicas, contables, psicológicas, administrativas, deportivas y culturales, entre otras actividades de orden científico y recreacional.

En alusión a estos objetivos se puede observar que la universidad caso de estudio, reconoce a la educación como un derecho permanente e inalienable, cuya finalidad fundamental radica en el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre basada en la familia y en la valoración del trabajo productivo.

Analizar la acción pedagógica generadora del conocimiento en el contexto universitario, con relación con las propiedades que caracterizan las funciones de docencia e investigación, desde la concepción teórica que maneja el Estado venezolano supone reconocer que la misma está conformada por un conjunto de lineamientos y elementos íntimamente relacionados entre sí, la cual desde un contexto histórico-social proporciona al individuo y a la educación, como actividad cultural referencias valorativas que informan acerca de su naturaleza y lo que persigue como acción formadora de ese ideal de individuo que necesita del conocimiento para insertarse armónicamente en la vida y la sociedad.

De allí que esta acción manifiesta en la documentación legal del país, se apoya en concepciones educativas modernas, que postulan la capacitación de las personas para que puedan incorporarse a la comunidad en acciones socialmente útiles y productivas. En este sentido, la teoría de acción explícita que maneja el Estado sobre la acción pedagógica universitaria permite distinguir la diferencia entre las buenas intenciones de una acción y la intencionalidad de la acción educativa. Esta intencionalidad, en primer lugar está expresado en la finalidad de la educación universitaria plasmada en el artículo 3 de la Ley de Universidades (1979), donde se plantea que la universidad es la indicada para ejercer la función rectora en educación, ciencia y cultura.

De esta manera, el Estado delimita una docencia ejercida con arreglos a fines con una práctica moral que se caracteriza por una acción regulada por normas, en el contexto de una acción práctica expresiva o acción dramaturgica y con tendencia a una acción comunicativa crítica que no se genera. Esto evidentemente se concreta al definir las acciones pedagógicas, bajo juicios y criterios de verdad y eficacia, priorizando la relación entre estudiantes y mundo objetivo, es decir que lo ubica en relación con los estados de cosas existentes, ofreciendo la oportunidad de realizar acciones exitosas o fracasadas.

En consecuencia, el profesional de la docencia en función a la concepción que maneja el Estado desarrolla el currículum con una valoración y legitimidad de los conocimientos educativos provenientes del ámbito científico y tecnológico, dejando de lado o subvalorando sus experiencias referentes a lo espiritual y moral, elementos que le permiten al estudiante relacionarse con ellos desde perspectiva de éxito o fracaso, en la medida que los maneje o no. En tal sentido, es evidente que las acciones educativas en el ámbito universitario, están enjuiciadas bajo criterios de verdad y rectitud; en este aspecto se le da prioridad a la relación del estudiante o la estudiante con los mundos objetivo y social.

Por un lado la conecta con lo cognitivo y por otro la pone en contacto con el ámbito relacional que abarca los planos definitorios de una sociedad regulada por normas que en la mayoría de los casos se rigen como obligatorio y se impone mediante un discurso que legitima los valores culturales y normativas de la sociedad. Estos planos se identifican dentro del campo social, económico, jurídico, político, ideológico, cultural que interactúan como un sistema de relaciones e interacciones que abarcan la familia, la comunidad y la universidad.

A continuación se incorpora la figura 2, donde se evidencia el ámbito relacional de la acción pedagógica generadora de conocimientos en el contexto universitario.

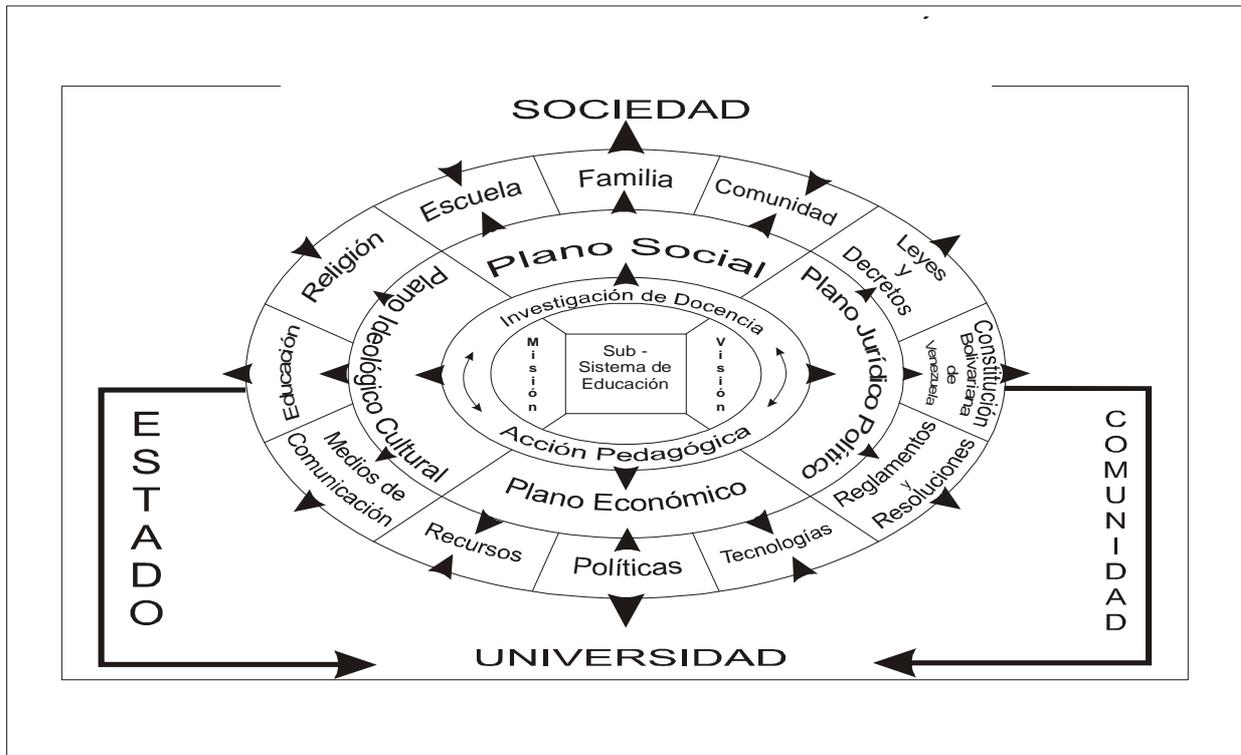


Figura 2. Sistema relacional de la acción generadora del conocimiento.

En función a esto, el discurso pedagógico responde a un conjunto de reglas enunciativas históricas siempre determinadas en tiempo y espacio, definidas en una época dada y para un área social específica, como la económica, geográfica, o lingüística que delimitan las condiciones de ejercicio de la función enunciativa. De allí que el discurso pedagógico utilizado responda a una práctica que tiene formas propias de encadenamiento y de sucesiones enunciativas.

De allí, que se considere que hay consistencia interna de la teoría explícita, la cual se presenta en todos sus aspectos, con una alta validez y pertinencia entre los valores y objetivos que la orientan operativamente en la normativa que se establece en los documentos oficiales que la rigen y la caracterizan.

En consecuencia, se infiere que el deterioro de la calidad educativa universitaria obedece entre otros factores y términos generales, al desempeño de los protagonistas del hecho educativo, lo que es evidente en una docencia ejercida por profesionales con escasa formación pedagógica y/o andragógica, el poco uso de técnicas y metodologías innovadoras para una educación efectiva en condiciones de masificación, al problema de la obsolescencia del conocimiento que debe actualizarse, frente a los avances tecnológicos y los cambios de paradigmas en las concepciones de la enseñanza y los aprendizajes.

De tal manera, que al analizar esta teoría de acción explícita sobre la educación universitaria desde múltiples perspectivas, debemos tener conciencia que estamos enmarcados dentro de una sociedad, cuya cultura obtenida por la disciplina que nos rige desde el punto de vista académico y en relación con el mundo de la vida, donde hemos crecido socialmente e intelectualmente nos ha internalizado valores y creencias de la comunidad que dan sentido a nuestro quehacer y saber docente que influyen en todas nuestras manifestaciones y comportamientos socialmente aceptados.

Percepción, Conocimiento y Expectativa

A continuación se incorpora el microanálisis comparativo interpretativo, sobre las observaciones realizadas identificando cada categoría.

Educación del Sujeto como Unidad y Diversidad Humana.

Los informantes perciben que la educatividad del sujeto es una labor que realiza el profesor universitario, con una pretensión intelectual que le permite cumplir una función reproductora de saberes; negándole al estudiante la posibilidad de la producción colectiva de saberes, sin tomar en cuenta la naturaleza órgano biológica del sujeto en situación de aprendizaje, como parte involucrada en el proceso, y sin percatarse de la eficiencia y la eficacia de los recursos utilizados en el proceso. Tal como se interpreta en los textos que a continuación se incorporan.

“Algunos profesores utilizan sus experiencias para ejemplificar y aclarar dudas y expectativas durante el desarrollo de clase...”⁽⁰¹⁾. “El profesor suministra material de apoyo en guías y recomienda bibliografía”⁽⁰²⁾. “La mayoría de los profesores utilizan las exposiciones con el video beam en forma ocasional, pero generalmente conversan y establecen un dialogo con los participantes sobre lo que creen importante.”⁽⁰³⁾. “La interacción en el salón de clase es buena, se intercambian ideas, criterios, reflexiones, pero siempre bajo el control del profesor”⁽⁰⁴⁾.

Estas apreciaciones evidencian que la relación establecida para articular la práctica con la teoría dentro del proceso educativo institucional responde a una labor intelectual que se cumple como una función reproductora de saberes, donde se desconoce que la educabilidad del sujeto es una característica fundamental del ser humano, que puede llegar a diseñar su propia educación; por cuanto como seres racionales, auto realizables, relacionales e integrables pueden establecer relaciones interpersonales para intercambiar ideas, criterios, creencias, costumbres y sentimientos, entre otros, como sujetos inmersos en los actos de aprender y de enseñar que le permiten nutrirse y apropiarse del conocimiento.

Así mismo, se tiene que el uso ocasional de los recursos tecnológicos y la poca espontaneidad del estudiante para participar, refleja que no hay igualdad de oportunidades para expresar sus deseos, ideas, criterios, intenciones y sentimientos, sumado a la poca posibilidad que se presenta para lograr mediante un análisis crítico de la temática en estudio un acuerdo sobre el mejor argumento y de justicia basada en el respeto mutuo entre los actores del proceso educativo, quienes manejan otros medios de adquisición de saberes que establecen diferencias en la concepción de aprender y de producir conocimientos.

Por otra parte se configura al profesor como un depositario del conocimiento, su verdad, como una donación de aquellos que se juzgan como sabios a los que se juzgan ignorantes. Es decir que la teoría en uso que despliega el comportamiento del profesor refleja una acción educativa que resta importancia a la complejidad humana,

con su total desconocimiento de la triada bio-antropológica que resulta del cerebro triuno: cerebro-mente-cultura.

Estos hallazgos que se obtuvieron sobre la categoría educación del sujeto como unidad y diversidad humana, se puede evidenciar la necesidad de repensar un currículo con una visión más humana, dinámica, abierta, emancipadora y participativa que rechace todo tipo de discriminación.

En alusión a lo observado se evidencia que los profesores adolecen de una visión constructivista de la educación, donde los actores del proceso construyen su realidad a partir de sus experiencias. Esta educación se cumple desconociendo el valor del sujeto que se integra al colectivo bajo conceptos de libertad e integridad, para relacionarse y complementarse como sujeto inacabado y donde el profesor como facilitador utiliza un discurso cuyos significados de saber y poder son transmitidos utilizando el lenguaje como medio de dominación y poder; restándole importancia a la capacidad del estudiante como sujeto de relación comunicante y racionalidad compleja. Capaz de orientar su aprendizaje; situación evidente en los textos siguientes:

“Algunos estudiantes participan en clase en forma espontánea; la mayoría esperan que el profesor les pregunte.”⁽⁰⁵⁾. “En las discusiones el profesor se preocupa por aclarar y ayudar a desarrollar el vocabulario del estudiante.”⁽⁰⁶⁾. “El profesor generalmente se comunica con los participantes estableciendo una relación horizontal pero esta relación se establece cuando el participante aporta ideas o experiencias que tienen relación con el tema tratado en clase, no se práctica un dialogó que permita la reflexión y el análisis crítico.”⁽⁰⁷⁾.

“El profesor universitario mediante su discurso aborda la complejidad del conocimiento en forma lineal.”⁽³⁵⁾. “El profesor de pregrado asume una posición inflexible al responder a los estudiantes sobre una duda, pero algunos profesores aclaran dudas atropellando al estudiante sin dejar que éste termine su interpretación personal sobre la pregunta.”⁽³⁶⁾. “La relación entre estudiantes y profesores es

unidireccional, aunque se dé en forma horizontal, es decir entre iguales, siempre prevalece la opinión del profesor.”⁽³⁸⁾.

Se visualiza en las apreciaciones expuestas por el observador, que el profesor universitario impone claramente un saber disciplinar, ya que no aplica en sus estrategias de acción la concepción transdisciplinaria del conocimiento; lo que no le permite vislumbrar otros contextos para actuar con coherencia en el pensar y el actuar comunicativo, de allí su posición inflexible, al responder al estudiante sobre una duda.

Sobre estos textos se puede interpretar además la vanidad del profesor de tener siempre la razón frente a otras cosmovisiones, se niega la posibilidad de generar con imaginación y creatividad otros saberes, para abordar el conocimiento desde una dimensión interdisciplinaria, que permita el intercambio de experiencias significativas y la dialógica democrática con una actitud de complejidad pluralista.

Es evidente, la actitud antidialógica y el pensamiento lineal que subyace en su comportamiento como facilitador de aprendizajes del adulto. En este sentido, la acción pedagógica que desarrolla no ha superado las autonomías surgidas por la convicción absoluta de poseer la “razón”, como un especialista que anula cualquier otra posibilidad de comprensión de otra idea, de la fe, del pensar de otra persona; negándose a generar con imaginación creativa y flexibilidad intelectual nuevos saberes donde está inmerso lo social, las multi-posibilidades y complejidades del pensamiento creativo en el acto pedagógico.

En atención a esta categoría se puede visualizar como es la concepción que maneja al profesor en su actuar educativo, con respecto al sujeto que aprende y se desarrolla en un contexto de educación formal mediatizada por un pensamiento lineal, determinista y dominante que contradice la complejidad humana que hay que atender para educar al hombre desde sus multiplicidades internas con relación a la poli-existencia en lo real y lo imaginativo que le impulsa a su autorrealización.

De allí que la tendencia a enseñar lo planificado debe cambiar para dar paso a una enseñanza que permite formar al sujeto como una unidad y diversidad humana que puede buscar en su memoria los datos y las ideas aproximados para la solución de problemas, todo ello mediante procesos mentales que interactúan con las estructuras cognoscitivas previas, producto de las relaciones, interacciones y representaciones que se estructura en base a la experiencia y al razonamiento. Sobre estas apreciaciones se identifican los siguientes textos

Informante 04“... Yo considero que si el profesor universitario manejará una metodología andragógica que le permitieran orientar sus funciones de docencia e investigación cumpliría una docencia estableciendo una relación horizontal entre iguales dando participación y respetando al adulto en su proceso de aprendizaje...”

Informante 08 “... yo soy muy flexible en cuanto al trato con mis estudiantes, pero les exijo, hay unos que son pasivos hasta “indiferentes”, otros son agresivos, pero siempre utilizo mis estrategias andragógicas y los comprometo a que asuman su posición de jóvenes adultos en situaciones de aprendizaje...les doy “alternativas” para que asuman su responsabilidad de aprender, muchos me dan esta oportunidad de ayudarlos.- pero cada grupo que atiendo presenta características diferentes y varía su comportamiento de un semestre a otro...el profesor debe estar consciente que estos grupos de estudiantes provienen de distintos estratos sociales y cada uno de ellos posee diversas vivencias, saberes y costumbres y la desarrollan en función a su capacidad cognitiva...”

Informante 09“... Los profesores generalmente se quejan de la apatía del estudiante, del facilismo para utilizar el Internet (copia y pega) de la falta de recursos de la universidad, que no hay estímulo para el docente...”

Desde estas percepciones se puede acotar que la acción pedagógica que se cumple en el contexto universitario no toma en cuenta al estudiante como unidad y diversidad humana que se conceptualiza como un sujeto de racionalidad compleja que aprende y crece en la diferencia; por lo que se le debe respeto a su dignidad como

seres inacabados; y asumiéndose como tales deben respetar su autonomía. Sin embargo, esa identidad del educando implica reconocerlo como ser en relación que tiene la necesidad de inserción y como ser racional cumple su deber sin transgredir los principios éticos fundamentales de nuestra existencia. De allí, que el profesor no ha entendido que su búsqueda es la posición de quien lucha para no ser tan solo un objeto sino también un sujeto de la historia.

Se desconoce en el sujeto su condición de ser orgánico, biológico, social – cultural que tiene una capacidad reflexiva que le permite actuar como ser pensante, convincente, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar. En relación a esto Morín (2001) plantea que: “la educación del futuro deberá velar para que la idea de unidad de la especie humana no borre la de su diversidad y que la de su diversidad no borre la de la unidad” (p.55).

En este contexto se visualiza una discrepancia entre la concepción del ser y el actuar del sujeto educado como unidad y diversidad humana, lo que evidentemente compromete la acción del profesor en su deber de poner límites a la libertad del alumno, en la experiencia formadora del educando.

La educación como proceso socio-histórico.

En la investigación social no se plantea como la toma de conciencia del sujeto sobre la realidad en la cual está inmerso. Es así como en los siguientes textos se evidencias esta realidad.

“El profesor facilitador de una asignatura entrega a cada participante el programa a desarrollar y se incorporan actividades de grupo; se conforman los grupos al inicio de clase.”⁽⁰⁹⁾. “Los profesores generalmente relacionan los contenidos de la asignatura que dictan con alguna corriente filosófica que manejan; sus exposiciones son claras y congruentes.”⁽¹¹⁾. “El profesor cumple una labor intelectual para cumplir una labor reproductora de saberes útiles al estudiante y al colectivo”⁽¹³⁾.

Se percibe que en ocasiones se da al estudiante la posibilidad de reflexionar sobre lo dinámico de las relaciones sociales; sin restar importancia a su capacidad de

aceptar la relación hombre-mundo. De allí que la acción pedagógica se caracteriza como una acción unilateral, con un pensamiento lineal que no permite al sujeto tomar conciencia de su realidad.

En esta perspectiva, la educación universitaria a través de las funciones que le son propias como son: la docencia, la investigación y la extensión debe crear y generar conocimiento transfiriendo saberes específicos que promuevan la auto realización de los estudiantes en sus múltiples dimensiones; incrementando paralelamente el desarrollo y evolución de la sociedad. De tal manera que no debe existir en el ámbito universitario un profesor que imponga sus esquemas mentales limitando la cooperación en el desarrollo integral de cada individuo, según sus características como ser activo de su acción.

De allí la necesidad de abordar la educación universitaria con una metodología andragógica que promueva al adulto en su dimensión ergológica, por cuanto se están produciendo profundos cambios tanto en el plano nacional como regional y local que se hacen patentes en la mundialización de los sistemas económicos; el rápido avance de la ciencia y la tecnología; la estructura por edad y la movilidad de la población, campos en los cuales deben darse alternativas y estrategias necesarias para formar epocalmente un sujeto educado con las capacidades y competencias básicas para plantearse problemas, interpretar la realidad, reflexionar sobre ella e intentar transformarla mediante la producción del conocimiento.

Finalmente los incidentes incorporados sobre la categoría permiten señalar que esta acción pedagógica no ayuda al estudiante a fortalecer sus intereses desde la diversidad y el pluralismo, ni a superar las resistencias que enfrentan docentes y estudiantes en el proceso investigativo, con el fin de que sean capaces de convertirse en investigadores de la realidad en la que se mueven y, además, propongan soluciones y alternativas de cambios.

Esta categoría nos permite comprender la condición humana en el mundo, así como la condición del mundo en esta era planetaria que conduce a educar en los

contextos globales de las telecomunicaciones, de la información de la Internet sumergidos por la complejidad del mundo que ahogan nuestra inteligibilidad. De allí, que educar desde la dimensión socio-histórica exige en la actualidad la transformación del pensamiento lineal al pensamiento complejo para enseñar al estudiante a pensar en sus problemas y los problemas de su tiempo como ciudadanos de la tierra. Partiendo de esta reflexión; se percibe en los siguientes textos la importancia de esta categoría:

Informante 01“... las relaciones de poder manifestadas por los docentes, en muchos de los casos son más profundas por cuanto el profesor siempre se sitúa como el centro de esta acción por su concepción de ser él que domina los contenidos programáticos, es decir, el es el experto en su disciplina...”

Informante 02“... la educación es un herramienta que facilita los cambios necesarios para lograr un ciudadano adaptado a una sociedad...las fuentes de información que maneja el estudiante le están aportando un conocimiento inadecuado para la sociedad que reclama un mejor tipo de ciudadano dentro de las características que le son propias al avance de la tecnología, la globalización y la complejidad de lo cotidiano...”

Informante 06 “...la educación es un hecho dinámico y los conocimientos surgen en una época y espacio determinado, de esta manera mi praxis pedagógica esta integrada a la función de investigación...” “...por eso exijo a mis estudiantes adquirir conocimientos de fuentes actualizadas validas...”

Informante 08“... vivimos en una sociedad compleja, confrontando nuevas realidades, que nunca pensamos que sería para nosotros motivo de preocupación y de interés...”

Informante 09“... los profesores, muchos de ellos buenos para aplicar estrategias y propiciar espacios para la discusión; pero su discurso sigue siendo el mismo desde hace años...”

Entendidas estas percepciones, es necesario reconocer en la educación para el

futuro un principio de incertidumbre racional; caracterizado por el drama de la pérdida de la historia, caracterizada por la concepción de que el progreso se había logrado de la mano de la ciencia y la tecnología, y por la libertad desvanecida desde el momento que la racionalidad civilizacional nos cambió de persona a individuo y de individuo a masa y de esto a un hombre unidimensional producto de una educación disciplinar que nos convirtió en especialista y expertos en un conocimiento fragmentado, mediatizada por un lenguaje de dominación y poder.

De allí que la realidad epocal, que actualmente confrontamos refleja la incertidumbre del profesor universitario para propiciar conocimientos pertinentes que respondan a la relación todo – parte. Vivimos en una cultura mas mediática que nos induce a nuevas formas de relación en lo económico, político y social con una realidad social que involucra a un educando, sin costumbres regionales, sin valores ni creencias populares, sin ideales culturales, sin memoria, presa fácil para la dominación; de tal manera que se desconoce la importancia del capital cultura. El cual según Giroux (1992) lo define:

El capital cultural, en este sentido se refiere a esos sistemas de significados, competencias lingüísticas y sociales, elementos de estilo, modales gusto y disposición que son permeado en toda la sociedad por la clase dominante por lo que son los más legitimados (p. 238).

Partiendo de los planteamientos registrados se puede interpretar que la acción pedagógica como un hecho social dirige la docencia hacia la búsqueda de la auto-realización del hombre; donde la acción de hacer y de construir es de gran importancia para las personas y la sociedad.

En tal sentido, la acción pedagógica del docente universitario no ha respondido a la concepción de la educación, como un proceso socio-histórico que permita establecer relaciones sistematizadas de cambios sucesivos en la sociedad que interpretado con el estudiante generen saberes que contrastados con su realidad le

permitan construir un conocimiento a partir de sus experiencias y necesidades como sujeto representativo de una época determinada

En consecuencia el sujeto en situación de aprendizaje con su forma de actuar y de pensar no ha logrado integrarse a las nuevas circunstancias; en un actuar sistemático que le posibilita crear nuevas formas de razonar significativamente con el compromiso de ser auténtico con lo que quiere ser y puede hacer. De tal manera que el profesor no ha entendido que cada época tiene su propio perfil del sujeto educado.

Ciclo Gnoseológico del Conocimiento.

Una forma de concretar los aspectos relevantes que caracterizan la acción pedagógica, es lo relacionado con el proceso gnoseológico del conocimiento, la acción pedagógica que desarrollan los profesores-investigadores al considerar la dimensión social de esta acción, en la que la universidad se replantea en términos de colaboración y cooperación académica, su responsabilidad social, creando programas como espacios para la participación ligada a la resolución de problemas específicos del entorno, responde a la responsabilidad social que le compete frente a la comunidad tanto interna como externa a ella; y se desarrolla mediante los eventos, actividades y estrategias planificados para cumplir las funciones de enseñar, aprender y a investigar.

En este sentido, el proceso gnoseológico del conocimiento abarca estas tres funciones (aprender, enseñar e investigar) y se fortalece con el desarrollo de la curiosidad y la creatividad, a los efectos de lograr aprendizajes significativos en lo personal y social. Los siguientes textos reflejan las características de la acción pedagógica en referencia a este ciclo:

“Algunos tutoriados pretenden que el profesor les redacte, o les dicte las apreciaciones sobre el objeto de la investigación, tienen limitaciones para interpretar y expresarse” ⁽²⁹⁾. “El dominio del lenguaje científico y de redacción facilita la elaboración de los proyectos de investigación. Algunos estudiantes desconocen las normas de presentación de los trabajos de investigación ⁽³⁰⁾. “Las estrategias aplicadas

por el profesor para desarrollar hábitos de estudios generalmente responden a conformar equipos de trabajo por libre asociación y escogen del programa el tema que desean investigar”⁽³¹⁾. “Los profesores en términos generales muestran mas preocupación por los aspectos administrativos sobre los académicos por cuanto su prioridad es pasar el programa y la prioridad del estudiante es aprobar el curso”⁽⁴¹⁾.

La pertinencia de esta categoría se enmarca en la necesidad de comprender que la educación es una forma de intervención social que aumenta la competencia científica del profesor como ser crítico e indagador abierto a la curiosidad y a las preguntas de los estudiantes; convencido que el enseñar no es transferir conocimiento, sino crear posibilidades para su propia producción o construcción, desde una concepción dialéctica y participativa que articule la teoría con la práctica; es decir su acción pedagógica debe estar orientada con una metodología que integre su concepción sobre el hombre, el sujeto y objeto de la investigación y la práctica educativa.

En este contexto está desarrollándose este ciclo con un enfoque vinculado a las dimensiones de moralidad, sin convicción sobre la realidad, con una, praxis rutinaria, débil participación, sistematización y socialización de la experiencia con el propósito de controlar el intercambio de saberes, métodos desfasados estrategias y materiales inadecuados utilizados en el desarrollo de las tres funciones que abarcan este ciclo.

En otros términos, se interpreta que la participación del sujeto en su proceso de aprender no es la más activa, ni crítica ni propositiva por cuanto en la medida que el educando y educadores entiendan que hay exigencias en esta acción que no deben ser impositivas sino que son fundamentales, para la construcción de proyectos de vida diferentes; se desarrolla el acto de enseñar para propiciar en los estudiantes y las estudiantes otras referencias de acción para que su opinión se vuelva más crítica y su actuación más responsable en el acto de aprender .

Al asumir que son las interacciones de las partes lo que determina el todo; el cual a su vez condiciona el comportamiento de las partes, se asume también, como

proceso una secuencia de cambios en un objeto que se determina como una unidad sujeto de cambio. De allí que el generar conocimiento exige una serie de cambios en los cuales participan los sujetos que como unidades y diversidades participan de una experiencia total. Es así como el sujeto en su contradicción tanto interna con sus relaciones como con otras cosas generan los cambios necesarios para la producción y crítica de significados a partir de sus experiencias significativas previas.

Esta categoría abarca en toda su estructura dialéctica el fin último de toda acción educativa dirigida a propiciar cambios y transformaciones en un ente complejo como es el hombre, sujeto de la producción del conocimiento. En referencia a las opiniones de los profesores entrevistados que participaron como informantes, se aprecian las conceptualizaciones de la función docencia que caracterizan la acción pedagógica en la universidad caso de estudio. De tal manera que esta docencia esta considerada como el eje central dentro del proceso educativo institucional que abarca el acto de aprender, el acto de enseñar, y la función de investigar definida en los siguientes textos:

Informante 01....” yo pienso que en la universidad se desempeñan profesores que hacen grandes esfuerzos por propiciar en el aula una docencia dinámica con buenas relaciones con el estudiante que le permita participar en la profundización d sus conocimientos...”

Informante 05 “... lo que puedo apreciar es que la docencia no se concibe sin investigar, y si el profesor universitario indagará sobre la necesidad de generar conocimiento en el aula a partir de las experiencias del educado, todas esas distorsiones que hacen de la acción pedagógica cambiarían...el estudiante de postgrado no está abordando la investigación con libertad; y, esta falta de libertad muchas veces imposibilita el desarrollo de investigaciones dirigidas a la producción del conocimiento...los componentes de la acción pedagógica, como son: el alumno, el docente y currículo interviene tanto en la función docente como el la función e investigación que cumple el profesor, pero que tienen que estar vinculadas e

integradas en una misma acción....”

Informante 6...”la articulación entre la investigación y la docencia, es limitada, muchos profesores se limitan a la exposición de contenidos y no le dan importancia al intercambio de conocimientos entre el grupo y el profesor por lo que el estudiante no asume con responsabilidad la tarea de investigar...dentro de los cambios que hay que lograr en la docencia está el desarrollar una educación de calidad con un docente que se desempeñe como un investigador...educación no es de calidad si el docente no se desempeña como un investigador, la investigación es la base para alcanzar los conocimientos que permiten actualizar y ampliar el aprendizaje en todos los contextos”

Informante 07 “... hay que tener la concepción de la línea de investigación como un espacio que involucra el compartir de experiencias sobre la producción del conocimiento y permite incorporar otras experiencias sobre diferentes en saber disciplinar...”

Informante 09“... cuando el docente como investigador muestra su interés para propiciar experiencias para las discusiones de estos conocimientos, si son validos y útiles; pero lo que pasa es que el profesor solo se limita a dar conocimientos que muchas veces ya están obsoletos...por eso es que al no ser el docente un investigador, menos puede propiciar en el estudiante una actitud investigativa que no es indagar fallas, es reflexionar sobre lo conocido...si el profesor investigara sobre lo que enseña mejoraría su acción en el aula...”

De los textos expuestos se desprenden elementos que caracterizan la acción pedagógica vinculada a la funciones de docencia e investigación como un acto de instrucción, limitado a trasvasar saberes, con participación en la profundización de conocimientos preestablecidos que se asumen como indispensables para la titulación y la vida. Es decir una docencia y una investigación dirigida a transferir saberes planificados donde las relaciones efectivas y afectivas se orientan a motivar al estudiante a incorporar una cantidad de contenidos válidos para alcanzar una

certificación que le permite al poseedor aspirar a un desempeño laboral.

Así mismo, se evidencian características de una relación docencia – discencia, con el momento cuando se enseña y se aprende el conocimiento que existe y con el otro momento cuando se actúa para facilitar la producción del conocimiento aún no existente. En este sentido Freire, (1997) plantea en la relación docencia y discencia que se expresa en el acto de enseñar y en el auto de aprender, la enseñanza exige rigor metodológico... “El educador democrático no puede negarse el deber de reforzar en su práctica docente la capacidad crítica del educando, su curiosidad, su insumisión” (p. 27).

Por otra parte, se visualiza un aprendizaje limitado en el intercambio de experiencias dirigido a fortalecer los conocimientos previos que posee el estudiante en función de adquirir nuevos conocimientos; por cuanto el profesor en su acción se sitúa como centro de esta acción por ser quien domina el saber disciplinar, como contenido programático de una carrera.

- En este contexto, la docencia que se cumple es un acto educante direccionado, reproductivista, con carácter de objetividad, naturalista, de racionalización constante para pasar una materia y exponer saberes sin explicación, configurando relaciones de saber/poder, donde el profesor actúa como mediador – administrador y los estudiantes reproducen el conocimiento con la finalidad de alcanzar los objetivos y metas propuestas. Esta docencia que se configura según lo que subyace en los textos, establece la problemática educativa sociopolítica del profesor quien cumple una acción performática con dominio de un conocimiento disciplinar, fragmentado, manejando un discurso cultural y científico – técnico, como expresión de su saber y poder.

De allí, que los textos permiten percibir la auto interpretación del informante que experimenta la vivencia, constituida por una percepción subjetiva de su conciencia en cuanto al acto de enseñar y aprender, y la función de investigación que lo limita e induce a una actitud extremadamente negativa. De esta apreciación se

derivan dos aspectos nucleares: en primer lugar la cotidianidad del profesor en el salón de clase, es rutinaria y en segundo lugar ejercen la docencia en la universidad, como un espacio de reafirmación, negación, producción y resolución de saberes sin relacionar la docencia con la investigación.

La Formación Discursiva del Sujeto Pedagógico.

Contextualizar la acción pedagógica desde la realidad del sujeto que aprende, cuya conciencia en sus múltiples perspectivas, le permita proyectar sus aspiraciones y sus esfuerzos desde la dimensión compleja del pensamiento, permite desarrollar la capacidad de aprender con las condiciones requeridas para que existan cambios de comportamientos que conlleven a un proceso de socialización coherente con la vida del sujeto que aprende y las indeterminaciones, confusiones y eficiencias del entorno. En los siguientes textos se evidencian esta percepción:

“En los cursos de pregrado y postgrado generalmente, el profesor al iniciar las clases realiza un recuento sobre lo tratado en clase anteriores, y al finalizar su exposición alienta a la participación de los estudiantes para elaborar sus conclusiones” ⁽⁸⁾. “Algunos profesores antes de iniciar la clase utilizan estrategias “rompe hielo” y dinámicas de motivación grupal, muchos de ellos utilizan la exposición de contenidos por equipos de trabajo, dejando al alumno que organice sus estrategias”. ⁽¹⁰⁾. “La acción pedagógica del docente en el aula es una opción para alcanzar nivel de conocimiento incidente en su producción material y espiritual” ⁽¹²⁾.

Ante estos incidentes registrados, es preciso entender que es una responsabilidad formar con una acción que promueva múltiples cambios para mediar un aprendizaje permanente, cuya necesidad ontológica sea el ideal a internalizar en el estudiante, como acción intencional de toda práctica educativa.

De allí que las competencias teóricas–científicas del profesor universitario sean definidos como los elementos básicos para generar la formación discursiva del sujeto pedagógico, desarrollada en condiciones favorables para la producción del conocimiento a partir de la relación dialógica comunicativa. En tal sentido subyace la

necesidad de desarrollar el acto educativo donde el aprendiz y el educador generen una acción interactiva transformadora basada en convicciones compartidas con alegría, afectividad, capacidad científica y con el propósito de proporcionar oportunidades de logros de su autorrealización, de creación personal y de participación social de su entorno.

Esta categoría, es una dimensión de los procesos de enseñar y aprender en un contexto dialógico participativo que define las formas cómo el estudiante asume la apropiación y utilización del conocimiento en un acto de amor y no de dominación. De allí, la necesidad del profesor universitario de asumir su praxis pedagógica mediante un discurso sobre los acontecimientos que le son interesantes al estudiante y con un conocimiento innovador y transformador que le permita desarrollar el acto educativo como un proceso sistemático de reflexión crítica.

Esta interacción con los actores del proceso educativo amerita unas competencias cognitivas para generar una acción comunicativa institucional vinculadas a condiciones sociales, políticas y personales. Es decir, educar en la relación sujeto-objeto mediante el dominio de un discurso pedagógico liberado del modelo lineal de la palabra, sino que responda a un nivel de las formas propias de encadenamiento y sucesión de los acontecimientos. En este sentido en los textos que a continuación se describen se pone de manifiesto las percepciones de los entrevistados sobre esta categoría.

Informante 01 “... pero hay otra situación que se observa con mucha frecuencia, los estudiantes no participan en la búsqueda del conocimiento por sus propias iniciativas, sino que son dependientes del criterio o la opinión del profesor...”

Informante 04 “...La pedagogía como proceso de adquisición de conocimiento es lo que evidencia el acto educativo que al darse entre adultos se identifica como hecho andragógico...por lo tanto en su discurso no establece diferencia entre lo que es un acto pedagógico y un hecho andragógico, ni se aboca a estudiar la realidad que afecta al estudiante adulto como una vía para generar el conocimiento...”

Informante 06” y les doy la oportunidad de ampliar sus conocimientos no solamente sobre mi asignatura sino también sobre otra disciplinas que se relacionan y que le permiten mejorar su nivel académico...”

Informante 08 “... el profesor necesitan del otro, es decir del grupo, de los otros profesores, los otros estudiantes, de los compañeros que manejan otros conocimientos...el adulto aprende en grupo y selecciona las experiencias que le permiten incorporar conocimientos nuevos...los motivo para que investiguen y expongan sus trabajos sobre lo que han aprendido, por eso al hacer sus exposiciones en clase yo tengo la oportunidad de “corregirles”...conducir el aprendizaje del adulto es importante por cuanto tú puedes diseñar estrategias que le permita avanzar en sus conocimientos, puedes darle apoyo, ayudarle a crecer como persona, como futuro profesional...la mayoría de los docentes solo se limitan a facilitar contenidos de la asignatura que dictan en la cátedra donde se desempeñan y reconozco que más que producir conocimiento, su acción se centra en motivar al estudiante a incorporar un saber planificado...si este profesor no está actualizado, entonces el estudiante no tiene la oportunidad de confrontar sus ideas y saberes para producir nuevos conocimiento...”.

Lo que subyace en estos planteamientos sobre la formación discursiva del sujeto pedagógico es que existe un conjunto de factores de orden históricos, cultural y social que están condicionando el pensamiento y en consecuencia el acto de pensar y actuar tanto del profesor como del estudiante, dificultando el proceso de abordar desde distintos planos esta formación que evidencia las situaciones de precariedad que asumen el educador en una relación considerada como normal, pero que le afecta su relación del sujeto con la verdad, y su aprendizaje.

De allí, que es notoria la inexistente competencia de diálogo, en el acto de aprender propiciándose el pensamiento lineal de causa efecto sin la confrontación de las experiencias vivenciales, mediante un lenguaje comunicacional relacionado con el conjunto de actividades generadoras de saberes y conocimientos obtenidos,

construidos y distribuidas en el mundo del estudiante. En tal sentido, Habermas (2002) señala:

...Sólo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como un medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren desde horizontes pre interpretados que en su mundo de la vida representa simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo para negociar definiciones de las situaciones que pueden ser compartidas por todos... (p. 136).

En función al contexto de los planteamientos anteriores se evidencia la necesidad primordial que tiene el profesor universitario de trabajar con los educandos el rigor metódico mediante el cual deben aproximarse a los objetos cognoscibles. En la medida que los profesores asuman su responsabilidad de propiciar aprendizaje incorporando las condiciones fundamentales de motivación y reflexión crítica, para que el estudiante pueda pensar acertadamente, en aproximación a los objetos cognoscibles, y desde su cosmovisión se propicia el proceso de construcción del conocimiento como producto de una formación discursiva.

En atención a lo anteriormente expuesto, es necesario señalar que el profesor reconoce que la investigación educativa parte de una actitud reflexiva crítica frente a la vida, al conocimiento, al individuo en sus estrechos y complejas contradicciones relacionales, las cuales no se dan de manera espontánea, sino que responden a las relaciones generadas y desarrolladas a lo largo de una formación discursiva que permita el dialogo y la participación. De allí que reconozca que investigar no es solamente manejar ciertos instrumentos teórico - metodológico, es investigar a partir de la reflexión crítica sobre la realidad en la que el estudiante está inmerso, ordenarla, sistematizarla en el pensamiento, interpretarla desde su cosmovisión y reflexionar sobre ella., buscando un conocimiento dado, existente que requiere ser construido desde su propia experiencias.

Aprendizaje Organizacional.

El vinculo docencia investigación adquieren un significado diferente al llevar implícito la concepción del mundo de la vida y de la sociedad con el fin de generar

procesos de construcción con todos los matices inherentes a un proceso complejo y cambiante, como es el educativo. En función a esta apreciación el sistema complejo del aprendizaje organizacional dentro de un sistema social genera en cada uno de sus miembros cambios de conductas mediante acciones de un liderazgo compartido apreciación que se evidencia en los textos siguientes:

“Los facilitadores tanto de pregrado como de postgrado propician actividades para la participación, donde el aprendizaje se da en ambas direcciones, es decir en donde aprende el estudiante y aprende el docente” ⁽²⁰⁾. “Los profesores facilitadores del nivel de postgrado tratan de propiciar un clima de confianza, aunque la mayoría de ellos relacionan el contenido de las asignaturas con las corrientes filosóficas a la cual pertenece; siempre dan la oportunidad para que los participantes relaten sus experiencias sobre la base de los conocimientos tratados” ⁽²²⁾. “Las actividades relacionadas con las investigaciones para elaborar el trabajo final de grado son limitados en cuanto a las condiciones de tiempo y espacio, sumado a las trabas que se le ponen a los estudiantes durante la aplicación de los procedimientos metodológicos ⁽³⁴⁾”.

Los elementos y propiedades que se desprenden de las condiciones que subyacen en los incidentes registrados sobre la categoría aprendizaje organizacional permiten interpretar que en la medida que se tiene una cultura amplia en el campo teórico, filosófico, político, jurídico, ecologista, de salud y de la ciencia en su conjunto se genera una acción de liderazgo, propiciando un cambio de actitud en los educandos para que su actuar en la organización adquiriera sentido sobre la realidad que viven; y el profesor con su liderazgo asuma su práctica profesional con actitud de servicio.

Esta categoría se corresponde con las prácticas profesionales en las organizaciones educativas, cuya acción incluye la conducta de las personas controladas por su teoría de acción a través de variables rectoras y supuestos que vinculan las estrategias con estas variables en un contexto de acción. En este sentido,

la acción dialógica es un proceso permanente e interactivo, que se origina mediante el intercambio de experiencias entre el profesor y el estudiante para generar un conocimiento que transferido a la realidad de ambos, produce los cambios y transformaciones en el sujeto que aprende a nivel personal y cultural. De allí que los textos que se describen a continuación reflejan una acción Dialógica limitada para propiciar el aprendizaje organizacional

Informante 01“... En la universidad se desempeñan profesores, que hacen grandes esfuerzos para propiciar en el aula buenas relaciones con el estudiante que participa en la profundización sus conocimientos...cada vez más se está haciendo lo conveniente para que se establezcan relaciones efectivas y afectivas con el estudiante para lograr esta participación...se puede establecer una relación dialógica entre profesor y estudiante para construir nuevos conocimientos, partiendo del tipo de experiencia que tengan los estudiantes sobre ese saber y su habilidad para participar y argumentar...”

Informante 02 “... difiero de esa relación dialógica entre profesor y estudiante, porque para que se dé una relación dialógica, ésta debe darse desde una relación lineal del mismo nivel, y el profesor tiene una posición que involucra autoridad, y el estudiante le debe respeto a su jerarquía de profesor...al no establecer relaciones efectivas y afectivas con el sujeto que aprende, deja de lado un cúmulo de experiencias que a partir de las interacciones entre los sujetos que aprenden y el profesor, se genera un conocimiento...”

Informante 03 “... percibo que nuestros estudiantes de postgrado, aún cuando están interesados en cumplir con la forma normativa de elaboración de una tesis, generan un conocimiento...”

Informante 09“... si el profesor facilita la participación, motiva al alumno para que exprese sus ideas y le orienta para que éste pueda fortalecer sus criterios y manejar mejor la información que tiene sobre los contenidos que se analizan...si el docente fuera un investigador sería un mejor docente, un líder y esta relación de

poder solo sería entendida como una forma o estilo del que dirige, media, orienta para que el estudiante investigue, y se identifique con lo que aprende...no hay un liderazgo compartido en el aula por cuanto no se propicia la discusión crítica que permita el docente sin proponerse ser un auto líder...”

Tomando en consideración las percepciones sobre los textos incorporados, se puede evidenciar que los profesores en su acción cumplen patrones establecidos que responden a políticas institucionales, y no a un pensamiento crítico reflexivo sobre la realidad; es decir imponen el modelo que manejan en su actividad reproductora y de acción; por lo tanto no estimulan el dialogo constructivo; su jerarquía de profesor le limita para tomar en cuenta las experiencias del estudiante por ello no hay apertura en una relación dialógica participativa, que generen aprendizajes auto-consciente y permitan la posibilidad de construir nuevos saberes que transferido por la interacción de los miembros de la organización se produzcan cambios y transformaciones tanto en la acción del profesor como en el comportamiento de los participantes. Al respecto es importante señalar lo que plantea Habermas (2002):

... el sujeto se caracteriza esencialmente por poseer un saber no sólo de objetos sino también y con igual originalidad de sí mismo, y este saber que el sujeto tiene de sí mismo en que coinciden en el saber y lo sabido tiene que ser pensado según al modelo de saber de objeto... (p. 502).

De allí, la incongruencia entre la teoría de acción que manejan los profesores en su praxis, y la que reconstruyen en los proceso de aprender y enseñar, por lo que no se genera un liderazgo situacional que permita al docente y al estudiante asumir sus experiencias como elementos básicos y fundamentales para generar cambios y transformaciones en la práctica docente y en el comportamiento de los participantes del proceso de aprendizaje.

Estas apreciaciones sobre las opiniones de los entrevistados ponen de manifiesto que el docente en el contexto de la universidad ejerce una docencia manejando lo que sabe, lo casual y lo predeterminado; de allí que el comportamiento tanto de los docentes como de los estudiantes no responde a la necesidad de

desarrollar un aprendizaje para afrontar las incertidumbres, las indeterminaciones y las confusiones de su entorno. Al respecto, Freire (1997) plantea:

... el hombre se hace hombre en el mundo y el mundo es histórico-cultural, en la medida en que ambos, inacabados se encuentran en una relación permanente en la cual el hombre que va transformando el mundo sufre los efectos de su propia transformación (p. 46).

En consecuencia, el aprendizaje de doble recorrido, en esta organización universitaria es limitada y por lo tanto hay deficiencia en el actuar reflexivo-crítico de estudiante y docentes para asumir el control de la práctica educativa, y lograr los cambios y transformaciones.

En el marco de estas apreciaciones cabría señalar que tanto el estudiante como el profesor no han logrado un aprendizaje organizacional utilizando información válida generadas en un proceso de investigación permanente con decisiones libres y basadas en criterios producto de la discusión en grupo y el estímulo al planteamiento de los conflictos para facilitar la investigación de los mismos y sus situaciones, en medio de una práctica pedagógica con responsabilidad social.

Generación de Saberes para la Interacción Social.

La acción pedagógica como una acción vinculada a las funciones de investigación y docencia no están dirigidas a la generación de saberes; acompañada de la reflexión crítica con la indagación práctica, con la confrontación permanente del saber adquirido con lo que ocurre en la realidad fuera del aula, a objeto de lograr la superación y/o transformación del saber y de los fenómenos que se estudian. Percepción que se evidencia en los siguientes textos: “

En la universidad la relación profesor-estudiante es satisfactoria, andragógica en la que tanto el profesor como el estudiante son generadores de saberes para la interacción social ⁽¹⁷⁾. “La participación de los estudiantes se genera según su nivel de conocimiento sobre el tema tratado. De allí que el facilitador debe motivar al estudiante para que investigue Otros participan según sus experiencias en la relación

cotidiana que le permite inferir sobre los conocimientos que se tratan y como experiencias previas son válidas.”⁽¹⁵⁾.

Los incidentes registrados proporcionan elementos de identificación del proceso formativo que se cumple en el aula, el cual no proporciona cambios de actitudes en el proceso de aprendizaje; según estas perspectivas teóricas se desconoce al estudiante y al profesor en su realidad espacio - temporal con el fin de valorar las posibilidades y limitaciones que cada quien tiene dentro del aula.

Por ello no se está realizando una interacción con otros sectores de la sociedad de donde incorporarían elementos fundamentales para analizar en forma más objetiva su realidad circundante que los lleve a actuar en la vida de una manera distinta de la que vienen actuando; de tal manera que la generación de saberes no responde a las necesidades de cambio y transformaciones de la sociedad dentro de un proceso de investigación generadora de conocimiento con significación social y cultural.

Una docencia orientada más a un aprendizaje teórico con tendencia a la rigidez y no a la flexibilidad de los procesos programáticos niega la formación en la diversidad y la creatividad; por tal motivo este tipo de docencia enmarcada en el ámbito instrumental y no creativa, centrada en el espacio del aula, utilizando estrategia de grupo para atender el desarrollo de contenidos impuestos al estudiante mediante un programa preestablecido, direccionado, que atenta con su libertad, con relación de aquello que desea y pretende el estudiante y lo que debe enseñar el profesor como algo significativo. Esto se aprecia en los textos siguientes:

“La práctica educativa proporciona conocimientos teóricos, a muchos no les importa la creatividad ni estimula la formación crítica reflexiva”⁽⁴²⁾.

“El profesor de pregrado generalmente trabaja el contenido programático objetivamente, en un clima de confianza propicio para la participación del estudiante donde este pueda expresar sus puntos de vistas o criterios. Aún cuando casi siempre prevalece la opinión del profesor.⁽²¹⁾ “Algunas veces se presentan situaciones donde aun cuando el profesor domina los contenidos de su disciplina el participante también

conoce sobre esta materia y otras disciplinas; y pasa a ser facilitador.”⁽²³⁾. “Las investigaciones realizadas por los estudiantes se relacionan más con las necesidades institucionales y con las líneas de investigación que a satisfacer necesidades propias de la comunidad”⁽³³⁾.

Sobre estas apreciaciones se puede interpretar que el proceso de formación en la diversidad, la creatividad no se cumple para la integración del saber escolar y el saber social; no se caracteriza como un proceso psico-socioeducativo donde subyace la gran complejidad y la diversidad de explicaciones y de oposiciones. En tal sentido se interpreta que son muchos los estudiantes universitarios que ante su necesidad de auto realización se impulsan a mejorarse constantemente y ejerciendo su capacidad de medir su horizonte temporal se integra al proceso dinámico de su formación profesional. De allí que el profesor universitario tiene la responsabilidad de respetar la naturaleza del aprendiz adulto como ser activo de su acción que se rige por intereses desde una dimensión selectiva.

Al señalar esta categoría, como unidad analítica de la acción pedagógica se asume que los procesos de aprender, enseñar e investigar están articulados por una estructura curricular que limita la generación de saberes para la acción socio-cultural de los sujetos cognoscentes del acto educativo. Es decir que los elementos que integran la acción pedagógica en el contexto universitario están limitadas a un proceso de instrucción curricular dirigido a la profundización de conocimientos preestablecido que tiene como fin reconstruir el sistema al que obedecen todos los conocimientos de una época.

Por ello es indispensable que el profesor asuma su responsabilidad de repensar el método y los medios, para generar saberes desde una concepción diferente, asumiendo la arqueología como método y la analogía como técnicas para describir las relaciones del saber social y el saber escolar desde su concepción epistémica; y analizarlos a partir de las actuaciones comunicativas o expresiones verbales del discurso pedagógico, y los diferentes posiciones de los participantes. En este sentido

se incorporan los textos siguientes:

Informante 03 “... La acción pedagógica que se desarrolla para generar el conocimiento en el ámbito universitario se plantea como el intercambio de experiencias dirigidas a fortalecer los conocimientos que el estudiante viene adquirido...nuestros estudiantes de postgrado aun cuando están interesados en cumplir con la forma y la normativa de elaboración de una tesis, generan un conocimiento...”

Informante 05 “...se debe estimular al estudiante a intervenir su realidad mediante un trabajo de investigación que refleje el cúmulo de experiencia que se tiene sobre la realidad estudiada...estas líneas constituyen una forma de transferir la experiencia y relacionar el conocimiento con las realidades que afectan al estudiante...”

Informante 06 “...la mayoría de los profesores no relacionan la investigación con la producción del conocimiento, sino que se preocupan por cumplir con su trabajo, siguiendo esquemas que les limitan en la tarea de investigar...”

Informante 07“... la investigación en esta universidad se ha nutrido de muchas experiencias donde han participado en distintos momentos muchos profesores...” “... por eso se tiene toda esa evolución del proceso investigativo en la universidad que viene a ser la organización y sistematización de la acción pedagógica dirigida a la investigación de una manera interdependiente, institucional y comunitario...es obvio, que cuando el profesor participa en el proceso investigativo de una realidad que afecta al estudiante, es porque participa como asesor-tutor, y conducen este proceso siguiendo un esquema, de acuerdo con unos lineamientos académicos establecidos...si el docente se conduce sobre criterios actualizados tendrá la obligación de dominar los procesos epistemológicos para dirigir las actividades en las cuales es posible construir el conocimiento...”

Informante 09“... es mediante la confrontación como el conocimiento se construye mediante la experiencia tanto del estudiante como del profesor...”

Tomando en consideración los textos se puede apreciar que los planteamientos sobre la generación de saberes para la acción socio-cultural se orienta a partir de campos disciplinarios. En relación con estos señalamientos se evidencia que el generar conocimiento responde a una estructuración disciplinaria generada por el modo de existencia social del pensamiento. Es decir que tanto los profesores como los estudiantes aun cuando se dan cuenta de las relaciones que deben establecerse en el mundo y entre los sujetos con el mundo; desarrollan un pensamiento lineal, donde la confianza está en la posibilidad del auto-comprenderse en un mundo forjado mediante el discurso fragmentado de disciplinas particulares.

En este sentido el docente en su praxis no se ha percatado de la insuficiencia que tiene la estructura curricular para dar cuenta de la complejidad del mundo real, donde se dan relaciones complejas y situaciones de aprendizaje que no permiten, al estudiante reconstruir racionalmente su conocimiento sobre el mundo de las cosas y para ello necesita pensar y reflexionar sobre la realidad que le afecta.

Ética, Estética y Valores en Educación.

La vida del ser humano transcurre en una constante valoración de sus acciones; de allí que los valores se constituyen en productos ideales de comportamiento y de existir que se adecuan a las coordenadas histórico-sociales y que a la vez trascienden. La valoración observada en la relación pedagógica se especifica los siguientes textos:

“Los estudiantes tanto de pregrado como de postgrado siempre presentan la necesidad de la ayuda del profesor, pero se debe respetar la posición ideológica del estudiante al facilitar la ayuda.”⁽¹⁴⁾. “Hay que enseñar a los estudiantes a tomar sus propias decisiones para actuar con responsabilidad, disciplina y respeto”.⁽¹⁶⁾. “Los profesores facilitadores a nivel de pregrado son más apegados a normas y procedimientos”.⁽²⁴⁾. “En los Estudios de Postgrado son más flexibles y andragógicos los facilitadores”⁽²⁵⁾.

En estas observaciones se incorpora la intención del observador de expresar que la educación no está considerada como un hecho social y no lleva implícito el compromiso y el respeto a la diversidad humana, favoreciendo la autonomía en la convivencia entre las comunidades culturales, ayudándoles en un clima de respeto a la diferencia.

Por ello la docencia en la línea de la reflexión crítica no está orientada a propiciar espacios para que los estudiantes se conduzcan al plano de la reflexión colectiva crítica, con un amplio sentido de honestidad y respeto mutuo, y sobre todo a ejercitar la imaginación para generar ideas que le permitan ejercer su autonomía e identidad. Esto implicaría romper con la actitud pasiva y asumir un compromiso con su propio proceso formativo con el conocimiento y la realidad donde está inmerso.

En el contexto de las pretensiones de rectitud normativa que omiten el cumplimiento de una acción, donde el discurso explicativo se convierte en una forma de argumentación con criterios de validez, en la acción pedagógica se asume una racionalidad ética que abarca no solo las manifestaciones práctico – morales sino también práctica estética, donde el sujeto desarrolla su auto – reflexión frente a su propia subjetividad. es decir que la acción pedagógica desde este contexto debe estar argumentada por criterios válidos basados en, la autoestima y la identidad cultural, la honestidad y el respeto mutuo, la solidaridad con el colectivo, y la responsabilidad con el grupo y sus acciones, en armonía con la expresión espiritual del individuo reflejada en el arte y la belleza.

Por consiguiente el hecho andragógico como experiencia de la acción pedagógica es un compromiso, donde la autenticidad debe estar revestida de toda dignidad y grandeza, de principios y valores que generan la autoridad del docente en el espacio pedagógico. En este contexto las percepciones de los informantes se describen en los textos siguientes:

Informante 2“...el docente de hace algunas décadas a todo nivel era una personalidad, hombres y mujeres cultos, pensantes con una moral académicas que le

confería respeto y dignidad...La mayoría de los docentes no merecen respeto ni tienen la dignidad necesaria para formar integralmente al estudiante con una educación en valores, se ha perdido lo majestuoso de ser maestro...”.

Informante 6 “...Hoy día las investigaciones son más efectivas y se cumplen atendiendo una programación lo cual hace que el estudiante y el profesor se responsabilicen para terminarla en el tiempo y el espacio establecido...”

Informante 8 “... para mi es más importante sentirme que estoy en condiciones de iniciar el aprendizaje sobre una materia que domino, por eso planifico mis clases me preocupo por los contenidos y la calidad de los mismos...es importante que el profesor domine el proceso de conducir el aprendizaje a partir de las experiencias de los alumnos, valorando su cultura y su vida cotidiana...”.

En estas percepciones de los informantes relacionados con la categoría Ética y los Valores en Educación, se percibe el sentimiento profundo del docente sobre el significado de educar en valores, a partir de la ética del profesor, en una sociedad globalizada y de una marcada solidaridad social. Se observa también su inconformidad con su actuar y el dolor que le causa la pérdida de la majestuosidad de ser docente; por cuanto esta se proyecta por la vocación de servicio presente en el cuerpo y el alma del docente. Con relación a esto, Freire (1997) señala que:

Actuar fuera de la ética del profesional de la docencia es transgredir esa vocación de servicio, la cual se ejerce respetando la naturaleza humana, social y cultural del sujeto que aprende; no puede generarse el conocimiento alejado de la formación moral del educando ni puede asumirse al estudiante como sujeto de búsqueda, de la decisión, de la ruptura de la opción como sujeto transformador, a no ser que se asuma como sujeto ético.

En este contexto, el citado autor considera que la trasgresión de los principios éticos es una posibilidad pero no una virtud, por cuanto la praxis del profesor se instaure en la ética y ésta impone en su accionar científico y tecnológico la responsabilidad de formar con absoluto respeto a la identidad cultural del estudiante, lo cual exige del profesor una práctica coherente con su saber. El profesor ético debe

estar a favor de la libertad contra el autoritarismo, de la autoridad contra el libertinaje de la democracia, contra la dictadura de derecha o de izquierda.

Finalmente se puede interpretar que el docente reconoce que al no ser ético se cae en la arrogancia que niega la generosidad, la humildad y el respeto que nace de relaciones justas, serias, sencillas, generosas en las cuales la autoridad docente y las libertades de los alumnos se asumen éticamente y garantizan el carácter formador del espacio pedagógico.

Educación para la Emancipación Humana Política y Social del Sujeto Pedagógico.

Partiendo de la necesidad de establecer relaciones para articular la teoría y la práctica dentro del proceso educativo institucional se observaron diferentes eventos donde se logró establecer un diálogo abierto sobre las diferentes tendencias filosóficas y políticas de los sujetos inmersos en el acto de aprender y enseñar. Seguidamente los textos incorporados evidencian esta percepción:

“La primera jornada de orientación integral en el contexto de la Reforma Educativa Venezolana constituyó un espacio de reflexión para analizar las experiencias y productos obtenidos en investigaciones realizadas sobre el comportamiento del capital humano.”⁽⁴⁵⁾. “La primera jornada de alianzas de cooperación académica permitió la promoción de las actividades socio-productivas que desarrollan las organizaciones que conforman la red académica.”⁽⁵⁰⁾. “La primera jornada nacional en Ciencias Jurídicas representó un encuentro para la discusión sobre tópicos penales y criminológicos a la luz de la crisis que afronta la aplicación de la justicia en Venezuela.”⁽⁵²⁾. En la conferencia sobre la Educación Superior y la Universidad se abordó la realidad de la educación universitaria en el contexto de la tercera reforma universitaria en América Latina⁽⁴³⁾.

Los eventos en referencia evidencian que la acción educadora debe cambiar de teórica a práctica; esto implica que la función del docente vaya más allá de explicar contenidos, sino que propicie la pregunta, que active a los estudiantes a promover sus

ideas y a reflexionar sobre sus acciones; es decir debe dirigirse a promover el desarrollo socio emocional y cognitivo del sujeto que aprende; logrando así su emancipación humana, política y social.

Esto implica el desarrollo de una docencia problematizadora que permita la discusión y la reflexión sobre sus acciones; de tal manera que surjan ideas donde se evidencien las contradicciones y se intente llegar a ciertos acuerdos sobre nuevas formas de actuar y de pensar fortaleciendo su formación como ciudadanos críticos y participativos.

De allí que estos eventos son acciones que le permiten al profesor universitario renovarse en la pluralidad del conocimiento, actualizando sus estrategias de acción dirigidas a desarrollar un proceso integral de formación, de conquista de mayores espacios de participación social que le permita su auto realización en el desarrollo de una conciencia de clase. Es decir, formar al estudiante para entender al hombre como un todo reconociendo su transdimensionalidad, desde las cuatro dimensiones transdisciplinarias: lo educativo-epistemológico, (cognitivo) lo político (la ciudadanía), lo emocional (lo espiritual) y la dimensión humanista.

El profesor necesita propiciar una acción integral para establecer en el educando su identidad como individuo y como expresión social; por cuanto la concepción del hombre desde la perspectiva de la emancipación es asumida como una totalidad para transformarlo como sujeto libre en relación de diálogo ínter subjetivo con sí mismo, con los otros y con el contexto.

Partiendo de la realidad social que abarca algunos conflictos que conllevan a las luchas sociales, las cuales pueden tener como resultados cosas nuevas y mejores, como la cooperación que al combinarse con la competencia nos permite a lo largo de la vida aprender cosa más compleja del mundo de la vida social. De allí que la formación del sujeto social es una acción dirigida hacia la construcción de un conocimiento y un saber que conduce a la transformación humana y social del sujeto adulto en situación de aprendizaje.

Desde esta perspectiva se plantea la educación del sujeto pedagógico como una acción emancipadora que se desarrolla de forma sistemática, abordando la interacción dialéctica de la conciencia propia y necesaria para que el estudiante como una totalidad, donde sus múltiples dimensiones (cognoscentes, social, emocional, espiritual, entre otros) le permitan interrelacionarse y adaptarse con una conciencia de clase. Los textos que a continuación se identifican reflejan la necesaria visión sobre una educación dirigida a la emancipación humana política y social del sujeto pedagógico. Visión que se interpreta en los siguientes textos

Informante 02 “...esa nueva concepción del docente ...;esto cambiara ese hacer pedagógico rutinario con otra tendencia hacia la procedimental donde lo disciplinario se convierte en una forma de construir conocimiento que genere una transformación en el sujeto que aprende, a nivel personal, cultural y social...”

Informante 03 “... al abordar desde las distintas posiciones una situación que afecta al estudiante y que al motivarlos para indagar sobre la realidad estudiada surgen nuevos conocimientos...”

Informante 04 “...es lo que se conoce como transferencia de cultura se origina a raíz de la relación entre ambos conocimientos: el que maneja el estudiante y el que maneja el profesor dándose la transferencia en el aula y tanto cambia el profesor como igual cambian los estudiantes...”

Informante 05 “... con un conocimiento que permita dar respuesta a la realidad que se aborda como objeto de estudio se lograría la transferencia del conocimiento y se puedan producir los cambios esperados...”

Informante 07 “... es difícil contar con un profesor que maneje información actualizada y la sistematice en orden a su propio saber para relacionar su acción pedagógica con la acción del estudiante en el ejercicio de su capacidad de análisis crítico...”

Informante 08 “...Por esa complejidad que se presenta en el hecho educativo, donde participan diferentes actores con una diversidad de criterios y posiciones hace

que estemos dispuestos a compartir experiencias y así lograr la transferencia del conocimiento para generar calidad de vida...”.

Informante 09“... los profesores aun dominando su rol como facilitador mediador se limitan a dar clases, y yo creo que no es dar clases debe haber una reflexión constante no solo en forma individual sino también con el grupo y esto es lo que se plantea como participación, de hecho al no haber una relación cooperativa entre el estudiante y el profesor, esta participación es una farsa...”

Las percepciones de los informantes claves sobre las apreciaciones que definen esta categoría, están enmarcadas, en la relación del sujeto con su mundo, un mundo cambiante en continua transformación generadora de nuevos valores y maneras de actuar, por un lado, y por el otro la comprensión del semejante en su entorno natural y social para buscar el saber en función de desarrollar su ser y poder tener su propia identidad como persona y como individuo trabajando en sociedad junto al semejante, convirtiendo la teoría y la práctica en herramientas de mejora social, ya que la idea de transformación social se da a partir de la conciencia de sus propios actores.

En consecuencia no se puede ser profesor si no se percibe que su práctica no puede ser neutra; se tiene que asumir la educación como una forma de intervención en el mundo, construyéndose un nuevo sujeto social resultado de un proceso integral de formación, de conquista de mayores espacios, de participación social, y del hacer político y de realización humana. En este sentido, cabe destacar que el papel del educador es mostrar a sus alumnos constantemente su competencia, capacidad política, la coherencia entre lo que es y lo que hace, su misión es decir su capacidad de ser con sus ideas para luchar con los antagonismos.

Frente a esta acotación, es importante señalar el planteamiento de Giroux (1990) cuando dice:

La apropiación crítica del concepto intelectual transformativo es parte de un discurso educativo más amplio que el simple trabajador de la enseñanza entiende porque la pedagogía es parte de una forma de política,

cultural y de una fundamentación ontológica que implica convertir la teoría pedagógica en una praxis social (p. 34).

En consecuencia, al interpretar desde esta categoría las evidencias, actitudes y comportamientos del estudiante y del profesor como una totalidad, se asume que la acción del docente a este nivel no se ha concretado en entender al hombre como un todo donde sus múltiples dimensiones (cognoscente, social, emocional, material, entre otras), plantean que el rol que debe corresponder a la educación es la de ser emancipadora que contribuya a construir un proyecto que posibilite al sujeto ser libre, comunicarse, conocer e interpretar su realidad para transformarla; lo que es posible si se educa al hombre plenamente libre en relación dialógica e intersubjetiva con los demás y el entorno.

En tal sentido se percibe la responsabilidad social del profesor por formar al sujeto con una actitud dialógica, democrática con una conciencia de clase, dándole importancia al capital social como producto de la cultura de investigación que debe desarrollarse en el contexto universitario, para interactuar con otros espacios garantizando el desarrollo de la vida desde una perspectiva de calidad. En este sentido lo político y lo social se vinculan para proporcionar los bienes y servicios con respecto a la lucha social.

Los hallazgos registrados caracterizan la teoría en uso de la acción pedagógica y ponen de manifiesto las conceptualizaciones que despliegan los profesores en su actuar comunicativo, construidas para controlar su acción, según las variables rectoras o valores, que como normas, o estrategias de acción rigen todas las acciones de interacción interpersonal en la universidad y que se auto sostienen desde una perspectiva socio-cultural. Estas percepciones sobre la acción pedagógica, a continuación se describen:

Dimensión culturalista del sujeto educado. En su acción pedagógica los profesores y profesoras desestiman la concepción órgano-biológica del sujeto en situación de aprendizaje; consideran al estudiante y la estudiante como actores

sociales que mediante procesos de relación sujeto-objeto al incorporarse a una realidad social/cultural se determina su configuración como persona, “sujeto educado”

La realidad es natural y externa al sujeto. En general, los profesores y profesoras, no comparten la idea de que la realidad es una construcción social y por tanto posible de modificar; posición que sirve de base a sus creencias de que la naturaleza del hombre es intrínsecamente mala, ya que permite discriminaciones, desigualdades, exclusiones, entre otros.

Es una actividad instrumental regulativa. Se aplica la pragmática universal del lenguaje con el fin de entenderse y hacerse entender, en detrimento de la racionalidad comunicativa de las personas que le permiten la intervención y organización social de la vida para solucionar sus problemas derivados de una cosificación de las relaciones comunicativas con el mundo de la vida. Es decir que en esta acción no existe la idea de pretender reconstruir la interconexión vital entre el nivel sistémico (organismo) y el nivel de los contextos cotidianos (experiencia).

El currículo y la pedagogía son instancias concretas. Orientan su acción para legitimar la fragmentación al menos de un sector del conocimiento bajo contextos particulares creados por el sistema social desde los que emergen; desconociendo la importancia de la construcción social del conocimiento, donde intervienen factores emocionales, económicos, políticos que estimulan al sujeto hacia la producción del conocimiento y a su propio accionar de aprendizaje; es decir que el estudiante y la estudiante pocas veces tiene la oportunidad de ser promovido en cada una de sus acciones educativas mediante el reconocimiento a su complejidad y naturalización permanente de la diversidad de conocimientos producto de las diferentes creencias. Se le resta importancia a la transversalidad del currículo.

Relaciones de saber y poder. Según su teoría en uso la acción pedagógica se desarrolla mayoritariamente bajo contextos únicos de racionalidad que establece cierto predominio sobre las otras racionalidades; por consiguiente muchos profesores

y profesoras se sitúan en relaciones de poder por su saber ajustado a una racionalidad técnica, instrumental o sin justicia en la dimensión de promover actos educativos conducentes a fortalecer relaciones dialógicas entre los sujetos que interactúan con la perspectiva de desarrollar una conciencia crítica. Este tipo de relaciones conducen al protagonismo socio político de las personas que regulan su responsabilidad en los actos y el uso que hacen del lenguaje; legitimando así su saber por la disciplina que dominan, como un conocimiento fragmentado desvinculado de la realidad.

Acción basada en la racionalidad practico moral del currículo. De acuerdo con este tipo de racionalidad los profesores según su teoría en uso presentan un comportamiento individualista y en su generalidad actúan bajo criterios de verdad y rectitud dándole importancia a la relación entre los estudiantes y las estudiantes con los mundos objetivos y social; es decir que se mueven en el contexto de algo que es o no el caso, de forma exitosa o fracasada producto de una visión compleja entre lo cognitivo y lo motivacional regulado por normas reconocidas inter-subjetivamente en torno a las cuales pueden los actores del proceso adoptar actitudes de aceptación o rechazo. De allí que el currículo implica principalmente la valoración y legitimidad de las instancias que desarrolla la actividad educativa, aunado a la valoración de los conocimientos científicos y tecnológicos.

Conocimiento disciplinar aislado. La teoría en uso que maneja el profesor evidencia el desarrollo de un conocimiento descontextualizado; sin ningún interés para relacionar sus elementos y ubicarlos en un contexto determinado para determinar las condiciones de su inserción y los límites de su validez, buscando su construcción en relación con el contexto, con lo global, con lo complejo. Hay un agravamiento de la ignorancia del todo y una progresión del conocimiento de las partes.

Se manejan lo casual, lo lineal, lo predeterminado y lo consecencial. Se enseña la necesidad de justificarse y la tendencia a proyectar sobre el otro la causa del mal, se aprende a mentir sin tener consecuencia de la mentira y de su autor. De allí que su acción pedagógica se fundamenta en la racionalización al constituir un

sistema lógico perfecto basado en la deducción o la inducción, negando la discusión de argumentos y la verificación empírica; su acción obedece a un modelo mecanicista y determinista que adolece de un diálogo didáctico mediado en el proceso de formación.

Desarraigo de lo humano. Se desconoce la importancia de la humanización para la educación del ser humano como unidad bio-psico-social producto de la interacción con su mundo vital y su pensamiento ínter subjetivo, conformando una realidad única y diversa que se estructura en la triada, especie-individuo-sociedad. En el estudio de las condiciones del aprendizaje del hombre, por el desconocimiento de que el hombre es el resultado del cosmo, de la naturaleza, de la vida, restan importancia a la complejidad humana que se manifiesta por la multi-dimensionalidad del ser como unidad y diversidad humana que en la sociedad comparte dimensiones históricas, económicas, sociológicas, religiosas, como resultado de una naturaleza biológica, psíquica, social, afectiva y racional.

Adiestramiento técnico-instrumental. En este sentido el profesor y la profesora en su acción pedagógica no han superado las autonomías surgidas por la convicción absoluta de su verdad que anula cualquier posibilidad de enseñar desde la complejidad solo se trasmite un conocimiento producto de un pensamiento lineal causa efecto. En su acción desconoce la triada bio-antropológica que resulta del cerebro triuno: cerebro-mente-cultura, sin prestar atención a los avances de las nuevas formas de aprendizaje fundamentada en la neurociencia y la ética del género humano, en el contexto de la era planetaria y la incertidumbre de la historia entre otros aspectos a considerar para la educación del futuro dirigida a una sociedad fundamentada en la información y el conocimiento.

Postura pedagógica radical. Partiendo de la realidad estudiada el profesor universitario se manifiesta como un facilitador de experiencias, algunos profesores utilizan sus experiencias para ejemplificar y aclarar dudas y expectativas surgidas durante el desarrollo de clase. En este sentido se evidencio claramente la ubicación

del profesor como depositario del conocimiento su verdad.

Limitación en el diálogo didáctico mediado. Pareciera que se controla el discurso del estudiante, restringiendo su capacidad de pensar las palabras según las exigencias lógicas del discurso abstracto; se impone claramente la trasmisión de un saber disciplinar, ya que desconocen que el enfoque transdisciplinar del conocimiento permite vislumbrar nuevos contextos para pensar y repensar lo social, lo cultural y lo político e institucional, a los efectos de despertar motivaciones esperanzadoras con la construcción de nuevos conocimientos socialmente pertinentes.

Asimetría discursiva. Se evidencia una acción educativa que no presenta carácter reflexivo crítico, se percibe que hay limitaciones discursivas, al estudiante y la estudiante no se le estimula al diálogo, dándole oportunidad para pensar y actuar comunicativa y conscientemente sobre sus propios problemas, para así lograr coherencia y argumentación en su discurso; de tal manera que no hay diálogo por cuanto se da una presión externa que inhibe a los participantes a evaluar con sus argumentos la realidad abordada. Es de hacer notar que ante estos hechos la comprensión como medio y fin de la comunicación humana no se practica ni los procesos de intelección y ofuscación se religan para lograr un entendimiento, un acuerdo, un razonamiento analógico.

Desidencia comunicativa para lograr acuerdos. En las discusiones el profesor se preocupa por aclarar y ayudan a desarrollar el vocabulario y la comprensión del discurso del estudiante. Esa posición pasiva reduccionista no permite generar una participación activa del sujeto que aprende según su estilo de pensamiento. Esta acción no genera una formación integral del estudiante y esta desprovista de una evaluación como acto de amor.

Dimensión ideológica unilateral. La convicción de hablante sobre una situación dada esta definida por la validez de su discurso y si su comunicación se limita a una realidad sabida, se niega la posibilidad de argumentar sobre una situación ideal a partir del lenguaje hablado. Frente a esta realidad. No hay cabida para la

otredad del sujeto, ni posibilidad para generar pensamientos reflexivos críticos frente a la realidad intervenida.

El proceso de formación se da en un ambiente mediático, individualista desagregado de toda realidad posible que permita la convivencia y aceptación del otro para actuar comunicativamente. No hay una formación, discursiva en esta acción no se generan saberes, se reproducen saberes, sin identidad cultural.

Función docencia en términos de eficacia y eficiencia. esta función la ejerce el docente según su teoría en uso como una función instrumental organizada y planificada para tratar sobre un tema de enseñanza y lograr la reproducción de aprendizajes disciplinarios, por cuanto no lleva implícito las formas de abordar los problemas educativos, del estudiante y del entorno; sino que la misma se orienta por una estructura de tipo técnico mediante la cual se controla y evalúan las destrezas del estudiante, como respuestas a patrones preestablecidos en un programa de estudio cuyos resultados no se integran a la acción. De allí que se identifique en su discurso un vacío para la reflexión y el análisis teórico sobre su acción pedagógica. Lo que si reconoce en su teoría en uso, es al estudiante como sujeto del proceso y en definir como función primordial de la acción pedagógica, la transmisión de conocimiento, hábitos, conductas, normas, valores, entre otros, sin precisar la importancia de la interacción y el diálogo reflexivo crítico.

Función de investigación como actualización e incorporación de contenidos válidos en el proceso educativo. La teoría explícita que maneja el Estado y la que orienta la función de investigación en la universidad caso de estudio, presenta total incongruencia, por una parte, para el Estado esta función constituye el conjunto de acciones fundamentales que deben abarcar no sólo la indagación sino también la elaboración y preparación de textos y otros materiales de instrucción para la capacitación del recurso humano necesario al desarrollo del país; y donde los productos de la indagación científica resultan de la combinación de muchas ramas del saber y de campos de estudios diferentes.

Por otra parte, la teoría en uso del profesor universitario refleja su concepción sobre la función de investigación como una forma de actualizar e incorporar a su praxis conocimientos válidos; por ello, consideran que no cumplen la función de investigación tal como la define el Estado.

Arrogancia intrincada a competencia académica. En estos términos se identifican acciones que conducen a interpretar la función de docencia que se cumple como una actividad aislada en el compromiso de la misma para alcanzar la realidad pretendida según lo reglamentado y normado según las variables rectoras de la institución; no se cumple una didáctica basada en la investigación, sino del saber disciplinar que domina.

Formación docente para la reproducción de una sociedad domesticada. Se evidencio la necesidad de un docente en función a los nuevos estilos de aprendizajes y diferentes modelos de enseñanza coherentes con los principios de los sistemas educativos que se implante y no a una sociedad domesticada carente de una formación con un pensamiento complejo humanista que permita la diversidad para el análisis reflexivo crítico de los acontecimientos y los contenidos disciplinares con relación a las cosmovisiones que tiene sobre la realidad profesional y social del sujeto que educa y del sujeto educado.

Resistencia a la permeabilidad del cambio. Se observa la necesidad de un cambio actitudinal y social para fortalecer una actitud científica creativa, a fin de desplazar la vanidad que aún el profesor y la profesora ostentan por poseer la verdad, de tener el control por el saber disciplinar que domina y la razón frente a otros.

Estas y otras actitudes visualizadas en los hechos, incidentes y criterios analizados han sido y serán las limitantes más grandes que el profesional de la docencia se ha impuesto; por eso es natural ver como los científicos tanto naturales como sociales se han replegado en sus respectivos conocimientos, negando, muchas veces la oportunidad de construir una cultura científica más amplia.

La síntesis integrativa de los contenidos sobre las percepciones, el conocimiento y las perspectivas que subyacen en los enunciados específicos seleccionados, describen algunas deficiencias detectadas en la praxis de la acción pedagógica. A continuación se presenta la síntesis integrativa de los contenidos en referencia.

La reflexión crítica sobre las coincidencias, diferencias y similitudes entre los contenidos registrados sobre la teoría en uso o teoría de acción que manejan los profesores y profesoras que se desempeñan en la universidad estudiada, cumpliendo las funciones de docencia e investigación. Se realizó de acuerdo a tres elementos fundamentales: percepción, conocimiento y expectativas.

Percepción: Este elemento abarca la reflexión sobre el hacer docente, vinculado a los procesos de enseñanza, aprender e investigar que cumple en su acción pedagógica, el profesor y la profesora en el contexto universitario; los contenidos integrados que se graficaron al respecto evidenciaron indicadores de una acción pedagógica rutinaria dirigida a la trasmisión de saberes disciplinarios, mediatizada por una relación de poder y dominación que resalta al profesor como centro de esta acción; quien mediante una relación vertical permite la profundización de los conocimientos previos del estudiante y la estudiante, como único conocedor de la verdad, por su dominio de un saber disciplinar .

En atención a las percepciones de los entrevistados sobre la función de investigación, es evidente que la mayoría de los docentes universitarios involucrados en el estudio carecen de una formación de naturaleza inquisitiva, en tanto que no se reconocen como formadores de conciencia reflexiva; formación que no responde a una concepción propia de la pedagogía sino que es el producto de otras concepciones disciplinares que han conducido a la adopción de métodos, recursos y estrategias instruccionales no acordes con la realidad social venezolana; y en la que ha estado ausente la reflexión sobre el uso y aplicación de las mismas, dentro de una visión

humanística que recupere los valores de la cultura, la pluralidad en las formas de pensar y actuar de los profesionales de este amplio sector, como es el universitario.

Según Giroux (1992) “...el poder es una característica de las estructuras que no solo constituyen y ubican a la conducta humana sino que también niegan la eficacia misma de la participación humana”... (p. 35). De allí, el carácter instrumental regulativo de su actuación generador de relaciones de autoridad, posición de jerarquía frente a un sujeto que aprende sin libertad de elegir y sin derecho a la duda que corresponde a un modelo normativo de acción. Al respecto, Habermas (2002) plantea:

...el modelo normativo de acción va además asociado a un modelo de aprendizaje que da cuenta de interiorización de valores. Según este modelo las normas vigentes solo adquieren fuerza motivadora de la acción en la medida en que los valores materializados en ellas representan patrones conforme a los cuales se interpretan las necesidades en el círculo de destinatarios de las normas y que en los procesos de aprendizaje se haya convertido en patrones de percepción de las propias necesidades... (p. 129).

Esta acción planificada sobre una concepción del currículo y la pedagogía como circunstancias concretas que orienta la enseñanza desde lo casual, lo predeterminado y lo consensual es producto de un pensamiento lineal que transmite un conocimiento fragmentado. En consecuencia se relaciona la docencia con el adiestramiento teórico instrumental que conduce a gestionar el conocimiento en desarraigo de lo humano y lo trascendental; donde la función investigadora se conduce de manera independiente, institucional y comunitario, sin una cultura de investigación.

Entendiéndose esta cultura como un sistema de práctica una forma de vida que constituye y es constituido por una interacción dialéctica entre la conducta específica del profesor y la profesora y las características de un grupo social particular; en este caso, los estudiantes y las estudiantes universitarios con respecto a los poderosos y determinantes ideológicos y estructurales de la sociedad en general.

Frente a esta realidad, el discurso pedagógico se concentra en una acción dialógica controlada, dando lugar a una asimetría discursiva, donde se identifican estudiantes pasivos, hasta indiferente; y otros agresivos que profundizan la disidencia comunicativa, sin llegar a los acuerdos en el intercambio de experiencias; en este caso vale señalar lo que plantea Foucault (2004) sobre el discurso "... es el conjunto de los enunciados que dependen de un mismo sistemas de formación..." (p. 181). En este sentido, el discurso pedagógico resulta del conjunto de enunciados que formulados en una discursiva posibilitan la utilización del saber y la forma lingüística.

En este contexto, se percibe que el profesor y la profesora cumplen su rol de docente-investigador con una precaria relación entre el sujeto que aprende y el sujeto que facilita este proceso; por ello, el profesor no se avoca a estudiar conjuntamente con el estudiante y la estudiante la realidad que le afecta; lo que le identifica con una racionalidad práctico moral en el desarrollo del currículo.

De tal manera que metodológicamente impone sus criterios siguiendo esquemas en el proceso de investigación; por lo que reconocen que los estudiantes y las estudiantes no asumen la responsabilidad de investigar por cuanto no relacionan la investigación con la producción del conocimiento necesario para generar cambios y transformaciones en los aprendizajes y la docencia universitaria.

De tal manera que la docencia no está vinculada a la investigación y se proyecta como una acción para transmitir saberes disciplinares que se denominan como asignaturas o contenidos programáticos, dejando de lado el cúmulo de experiencias de los actores que participan en el ciclo gnoseológico del conocimiento.

Todo esto configura una universidad que debe asumir los desafíos planteados como sistema social multifuncional, con característica de una esfera social pública cuya acción estará en redefinir el impacto de sus orientaciones para lograr las transformaciones de orden político, económico, social, cultural, en el ordenamiento el escenario económico y social ; particularmente en los países Latinoamericanos.

En tal sentido, se constituye la incertidumbre educativa y se toma difícil saber cuáles serán los conocimientos que se requieren para preparar los recursos humanos a incorporarse a mercados laborales de las sociedades del futuro; y siendo la universidad una organización que presta un servicio público que se le exige profundidad y eficacia con relación a la dimensión económica que regula su acción en el mercado con exigencias de calidad en sus relaciones internacionales, así como en las exigencias y determinaciones de las prioridades nacionales, regionales y locales para la gestión de bienes y servicios, garantizando la inclusión de las personas que hoy no pueden acceder a una educación presencial de calidad.

Conocimiento: mediante este elemento se logró reflexionar sobre el saber docente en referencia a un sujeto pedagógico que interactúa con la realidad desarrollando una actividad interactiva con los otros, el ambiente y sus expectativas. De allí que los contenidos integrados sobre este saber se concretó en un saber disciplinario, desfasado de la realidad del estudiante y la estudiante en desconocimiento del sujeto como ser social, ser relacionar, ser auto realizable, pero sobre todo como ser racional que debe ser educado como unidad y diversidad humana.

Por lo tanto esta formación reclama un nuevo modo de pensar; y es el mismo docente quien construyendo y reconstruyendo su acción pedagógica a partir de sus reflexiones sobre sus prácticas, sensibles a proveer actitudes comunicacionales, como docente – investigador, consciente de la realidad que le circunda es como puede generar conocimientos significativos y transformadores.

En este contexto, el saber disciplinar, transferido como verdad tiene como propósito fundamental transmitir un conocimiento disciplinar que no trascienda de lo personal, ni da la satisfacción individual de saber lo aprendido con significación social.

De allí, que el docente universitario desconoce que su acción pedagógica debe ser cumplida en función al ciclo gnoseológico del conocimiento, para desarrollar una

formación discursiva generadora de saberes contextualizados que permita desarrollar el capital humano desde una concepción transdisciplinaria del conocimiento dirigido a la emancipación humana, política y social del sujeto pedagógico. Por ello se hace necesario asumir la responsabilidad de manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para conducir al aprendizaje del adulto como un hecho andragógico que le permita asumir su auto-educación con la responsabilidad de conducir su aprendizaje y transferir sus conocimientos para generar los cambios esperados. Esto es una formación bimodal.

Expectativas: este elemento está relacionado con los intereses, perspectivas de los profesores y las profesoras que se desempeñan en la universidad caso de estudio, cuyos indicadores permitieron reflexionar sobre la misión, los sentimientos y la ética profesional del docente, al mismo tiempo que se hizo evidente las fortalezas y debilidades que presentan en su actuar comunicativo vinculado al cumplimiento de sus funciones como docente y como investigador. De allí, la opinión generalizada sobre la necesidad de promover la formación y actualización docente; así como también repensar el acto de enseñar y el acto de aprender adoptando nuevos conceptos sobre el sujeto que aprende y el aprendizaje.

En tal sentido, las percepciones sobre las necesidades de reformular los diseños curriculares y asumir la responsabilidad de propiciar en el aula una acción dialógica participativa generadora de saberes que contribuyan a la acción socio-cultural del estudiante involucra el reconocimiento de los valores, ideas y expectativas del otro para la confrontación y reflexión sobre criterios de la realidad que afecta al estudiante. Esto permitió reflexionar además sobre las fortalezas presentadas para generar desde el campo de acción de los profesores y estudiantes aprendizajes de doble recorrido donde se integran los roles de los profesores y del estudiante para intercambiar experiencias; en una oportunidad como facilitadores y otros como aprendices.

Por otra parte se percibió el interés del profesor en desarrollar su capacidad científica dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la construcción del conocimiento, y así consolidar el programa de tutoría, con el propósito de sistematizar el proceso investigativo que se viene desarrollando en esta universidad, como un acompañamiento al estudiante dirigido a prestar la ayuda necesaria en su actividad investigativa que permita garantizar el éxito del estudiante como investigador; y vincular la docencia con la investigación, lográndose aprendizajes significativos y propiciándose desde el aula una cultura de investigación.

Finalmente, es importante señalar que sobre estas percepciones e inferencias la investigadora reflexionó introspectivamente sobre la continuidad consensual del discurso pedagógico de los informantes; pudiéndose apreciar la poca discrepancia en el mayor número de información registrada. Por ello, las inferencias incorporadas sobre la acción pedagógica vinculadas a las funciones de docencia e investigación fueron formuladas en atención a las similitudes y conexiones de los contenidos generados sobre los textos elaborados y las percepciones y experiencias de los actores involucrados en el estudio resultante de esta confrontación.

Partiendo de los hallazgos y perspectivas descritas, es importante realizar las siguientes acotaciones:

La mayoría de los docentes que se desempeñan en la universidad, específicamente a nivel de postgrado, son profesores de una gran experiencia que sienten y reflexionan sobre su acción educativa, la cual orientan desde la contradicción de su praxis y la praxiología del currículo; y al hacer uso de auto-referencias subjetivas de su teoría en uso, mediados por simbolismos implícitos en los contenidos que dominan y de sus experiencias, la teoría explícita que domina su acción dista del documento discursivo que la norma.

En esta universidad se promueve el desarrollo de un proceso de formación permanente mediante las líneas de investigación, pero son pocos los docentes que se animan a mediar con su reflexión y actuar comunicativo una formación discursiva;

aún cuando se visualizan actitudes y comportamientos dirigidos a fortalecer la conciencia crítica de los estudiantes en función a una programación orientada a configurar una formación integral desde una dimensión instrumental sujeta a normas y procedimientos preestablecidos.

Los profesores involucrados en el estudio confrontan un vértigo de contrastes y posibilidades en cuanto al uso de las nuevas tecnologías de punta en los procesos de enseñanza y aprendizaje; lo que no le permite asumir con nuevos modos de comportamiento, el desarrollo vertiginoso del lenguaje de la información y el poder del lenguaje publicitario, aceptando como una panacea la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en su acción pedagógica.

Los estudiantes se perciben conectados a valores fragmentados que le limitan a entender la certeza de la cohesión que se estructura con una cosmovisión de totalidad sobre la realidad; por cuanto los valores que aportan las áreas del conocimiento presentan diferencias notables entre los asumidos cotidianamente en su vida social. De allí, la pérdida de referentes teóricos e ideológicos en la relación subjetiva e intersubjetiva del sujeto que aprende con la realidad que investiga para producir el conocimiento.

De allí, la importancia de reflejar el análisis de contenido realizado sobre las deficiencias de la acción pedagógica aplicando la estructura de función y para el análisis se utilizó la fórmula siguiente $R(x, y, z, w)$ de donde R es función; x es el objeto, y es el ámbito; z el equivalente y w identifica a quién administra. La acción pedagógica vinculada a la docencia y la investigación. Estos resultados se evidencian en la tabla 1 donde se representa una muestra de la descomposición de algunos conceptos elaborados.

Tabla. 1.
Análisis del Concepto Acción Pedagógica Generadora del Conocimiento

Correp.	R Función	X Objeto	Y Ámbito	Z Equivalente	W Administra
1	Articular	Saber Actuar	Realidad Clase	El Hacer El actuar Experiencias	Facilitador
2	Construir	Labor docente Disciplinas Saberes	Ámbito perso- nal social y cultural	Conocimiento prooccidental Saber Hacer	Miembros de la organiza- ción
3	Generar	Facilitación Conocimiento del estudiante	Clase aula comunidad	Experiencias de aprendizaje	Estudiantes - Investigador
4	Confrontar	Participación saber del profesor	Realidad so- cial contexto	Hacer cooperación	Estudiantes y profesores
5	Ayuda	Ideas contenidos de las asignaturas	Integración Social	Enunciados y experiencias	Profesor

Al analizar los significados de los contenidos emitidos por los informantes claves en las entrevistas no estructuradas y en profundidad, se obtuvo que las funciones asignadas a la acción pedagógica fueron: “articular”, “construir”, generar, y “vincular”, las funciones señaladas con más frecuencia fueron “generar” “confrontar” y “ayudar”, generar se relaciona con investigación mientras que “confrontar” se relaciona con “aplicar” y “ayudar” que le definen un ámbito reducido a la función de la docencia.

En lo que se refiere al objeto de la acción pedagógica fueron señalados como enunciados “saber”, “actuar”, “disciplinar”, “conocimiento”, “contenidos”; los objetos que fueron señalados con mayor frecuencia fueron saber, conocimientos, “profesor, estudiante” los cuales constituyen enunciados referenciadores a las conceptualizaciones emitidas por los entrevistados, que otros lo consideraron como administradores de los procesos de enseñar y aprender.

En este ámbito se logró evidenciar enunciados como “la realidad”, “lo personal”, “lo social”, “la clase”, “la investigación”, “el aula” y “lo cultural”, lo menos referenciado fue la clase, el aula y lo personal y con menos frecuencia

“realidad”; se logró establecer la relación y conexiones entre estos significados al comparar las relaciones de “la clase” con “aula”, “universidad”, “realidad” y “personal”, con investigación, lo social y lo cultural y la “indagación” con la investigación. En cuanto a lo equivalente se registro “hacer” “procedimental”, “experiencias, proceso,” “cooperación”, enunciados con mayor frecuencia “facilitar experiencias”.

Se plantea la acción pedagógica como un proceso multidimensional intersubjetivo y significativo, cuyas múltiples connotaciones evidencian la complejidad del acto de enseñar y aprender. Aquí cabe señalar lo que plantea García (1996):

La acción pedagógica está dirigida a posibilitar la experiencia cotidiana como eje generador del aprendizaje en un proceso multidimensional, intersubjetivo y significativo para los sujetos, pues ellos son los que construyen y reconstruyen su propio conocimiento, actuando el docente como facilitador o mediador en el proceso de construcción del mismo (p. 245).

Este señalamiento en el contexto de una postura constructivista involucra una responsabilidad racional que parte de la necesidad de atender a sujetos capaces de construir su propio conocimiento, mediando el docente en su desarrollo integral, posibilitando en los sujetos inacabados, únicos y diversos, las experiencias, como, ejes generadores del aprendizaje.

IV. TEORÍA SUSTANTIVA DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

Matriz Condicional Consecuencial

Seguidamente se presenta el desarrollo conceptual de las ocho categorías centrales seleccionadas; para ello se nombraron validando sus relaciones según las teorías incorporadas en el estudio; y se definieron sus enunciados desde una concepción nocional, conceptual y estructural. Para desarrollar cada categoría se utilizaron ocho holotipos mediante los cuales se visualizaron las relaciones y conexiones entre sus subcategorías y principios que las definen como prolegómenos epistémicos del fenómeno objeto de investigación.

Seguidamente se presentan estas categorías en una matriz condicional consensual utilizando, un holograma en forma de espiral donde se refleja la estructura relacional de la holopraxiología de la acción pedagógica que representa la teoría sustantiva construida a partir de la comparación continua de la información recabada y su contrastación con las teorías y conceptualizaciones incorporadas en el estudio..

Estas categorías y subcategorías constituyen los elementos básicos constitutivos bajo los cuales se define la acción pedagógica desarrollada en la universidad. Estos elementos describen en su totalidad las definiciones conceptuales elaboradas para cada una, en función de las explicaciones y contrastaciones teóricas realizadas. Lográndose un sistema teórico ideal sobre el saber y el hacer docente del profesor y la profesora que se desempeñan en la educación universitaria.

Este sistema teórico se visualiza mediante un holograma o figura virtual la holopraxiología de la acción pedagógica representando en sus múltiples perspectivas a partir de las ocho categorías centrales que la integran; denominados holotipos que cumple el profesor universitario, aportando de esta manera un conocimiento significativo sobre el área socio – educativa estudiada.

Categorías Centrales y Subcategorías

Las categorías son conceptos que representan fenómenos. Según, Strauss y Corbin, (2001) “...los acontecimientos, sucesos, objetos y acciones o interacciones que se consideran conceptualmente similares en su naturaleza o relacionados con el significado se agrupan bajo conceptos más abstractos denominados categorías...” (p. 260). Por otra parte, según los mismos autores las dimensiones constituyen la escala en la cual varía, las propiedades generales de una categoría y que le dan especificaciones a las categorías, y variaciones a la teoría. A continuación, se incorpora la descripción de las categorías centrales tal como se señala, en la tabla 2 a continuación.

Tabla 2
Categorías y Subcategorías

Categorías	Subcategorías
Educación del sujeto como unidad y diversidad humana	Ser racional Ser en relación Ser integrado Ser autorrealizado
La Educación como proceso socio – histórico.	Saber social integrado Actuar sistemático Pensar reflexivo crítico Razonar significativo
Ciclo Gnoseológico del Conocimiento	Función docencia. Función de investigación Curiosidad y creatividad Aprendizaje significativo
Formación Pedagógica. Discursiva del Sujeto	Razonamiento analógico – interpretativo. Perspectiva de complejidad y pluralismo Evaluación como acto de amor. Disciplina y compromiso social
Acción Dialógica y Aprendizaje Organizacional	Normas y procedimientos Acción dialógica participativa Aprendizaje organizacional Aprendizaje y liderazgo
Generación de Saberes para la Acción Socio Cultural.	Interacción social. Intercambio de experiencias. Interpretación de los fenómenos sociales.

	Convivencia y aceptación del otro.
Ética y Valores en la Educación	Honestidad en el respeto mutuo. Autonomía e identidad cultural. Responsabilidad Social con el grupo y sus acciones. Solidaridad con el colectivo
Educación para la Emancipación Humana, Política y Social.	Cultura de investigación social La dialógica democrática Capital social Calidad de vida

Tomando en consideración las conexiones y relaciones de las categorías y subcategorías seleccionadas, se logró definir cada una de ellas en el ámbito relacional de sus múltiples variaciones que abarcaron sus significados y enunciados en el plano de las dimensiones cognitivas reflejadas en el discurso manejado, tal como se muestra seguidamente en las siguientes figuras.

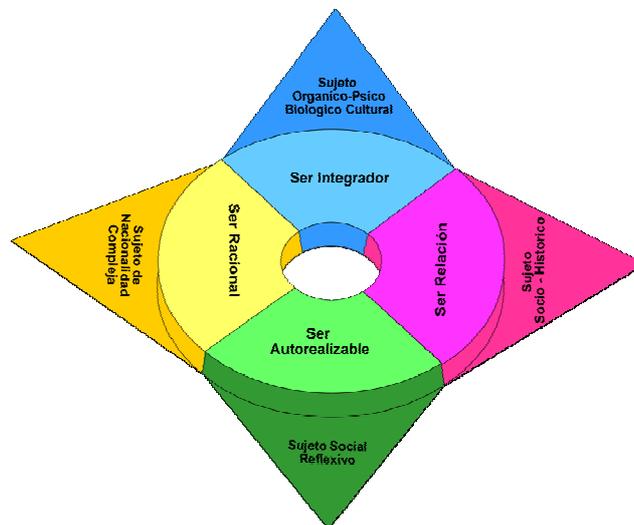


Figura 2. Educación del sujeto como unidad y diversidad humana

La educación como práctica social y una especificidad humana exige crear posibilidades para la auto-realización del sujeto como unidad y diversidad. Al respecto Freire (1997) señala:

Una de nuestras tareas, como educadores y educadoras, es descubrir lo

que históricamente es posible hacer en el sentido de contribuir a la transformación del mundo que dé como resultado un mundo más redondo, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la utopía: unidad en la diversidad (p.40).

Tomando en consideración esta apreciación del autor, se tiene que el docente es un ser en relación, cuya unidad humana representada en la diversidad del hombre como ser único implica su propia singularidad anatómica y fisiológica, cuya unidad cerebral le identifica como un sujeto de racionalidad compleja.

En consecuencia, las instituciones educativas se orientarían hacia una pedagogía de la autonomía, con criterios de raciocinio rápido, con sentido de riesgo, curiosidad, indagación, ejecutando la capacidad de pensar reflexivamente, reconociendo valores elevados tales, como la conciencia espiritual, los sentimiento de amor, las necesidades estéticas, el sentido de justicia, o la imaginación creadora, como sujeto social reflexivo, considerando también sus instintos básicos esencialmente sujetos a su naturaleza orgánico-psicológica, cultural.

El hombre con su asombrosa capacidad cerebral configura un comportamiento racional que abarca su ilimitada posibilidad de memoria y su inimaginable velocidad de procesar información superado toda posible imaginación. Su mente auto consciente puede buscar en la memoria los datos y las ideas aproximadas para la solución de problemas y luego relacionarlos con la estructura cognitiva previa; de allí, que los estatus afectivos adquieren una relevancia extraordinaria, ya que pueden inhibir, distorsionar, excitar o regular estos procesos. En función a esto, cabe señalar lo que plantea Morín (2001) “La educación del futuro deberá velar para que la idea de unidad de la especie humana no borre su diversidad y que la diversidad no borre la de la unidad” (p.55).

Esta educación que se requiere para educar en la unidad y diversidad humana, debe respetar la discrepancia, aceptar la oposición, tolerar la crítica, estimulando las potencialidades del sujeto como ser integrado; pero además, estimular sus iniciativas

e impulsos como ser en relación que se proyecta mucho más allá de los límites que se le han programado desde afuera.

En este sentido hay que tomar en cuenta que en el proceso de educar el hombre lleva en sí sus multiplicidades internas, sus personalidades virtuales, identificadas con personajes quiméricos, en una poli existencia en lo real y lo imaginario que le impulsa a su autorrealización; por ello una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro, según Morín (2001):

Será el examen y el estudio de la complejidad humana. Ello induciría a la toma del conocimiento o conciencia de la condición común a todos los humanos y de la muy rica y necesaria diversidad de los individuos, de los pueblos, de las culturas, sobre nuestro arraigo como ciudadanos de la tierra (p. 99).

En este orden de ideas, creo firmemente que una de las fallas de la educación clásica ha consistido en fortalecer básicamente el hemisferio izquierdo y sus funciones racionales conscientes, descuidando el hemisferio derecho donde la intuición y las funciones que requieren esquemas en forma no verbal, analógicas, metafóricas, alegóricas e integrales, dejando de lado una formación racional que permita controlar en ciertos casos, aquellas actitudes que le niegan como ser en reflexión, con inteligencia para discriminar entre el sueño y la vigilia, lo ostentoso y lo secreto, la obediencia y la trasgresión. Así como todos aquellos sentimientos que cada uno mantiene en su interior, como sueño y fantasía, impulsos insatisfechos de deseos y amores, virtudes y debilidades que desencadenan odios y extravíos débiles con destellos de lucidez y demencia.

En atención a las deficiencias en el acto de educar, la neurociencia está aportando abundantes datos sobre estas potencialidades y sobre el funcionamiento del cerebro; lo que implicaría un conocimiento que fomentaría la propagación de actividades creadoras, así como la promoción del auto – aprendizaje.

Hay que acotar que el hombre es un ser social plenamente humano y plenamente cultural; por cuanto no hay cultura sin cerebro humano y no hay mente sin cultura. De allí lo común a todo ser humano como unidad generadora de un pensamiento en su dimensión mental y su inteligencia que le hace autorrealizable, según la diversidad de sus experiencias y percepciones. Esta categoría central se constituye conceptualmente en un fundamento básico para la acción pedagógica generadora del conocimiento; entendido como un saber que tiene que dominar el profesor en su teoría de acción para desempeñarse como formador del sujeto pedagógico de la educación universitaria como una unidad en la diversidad humana.

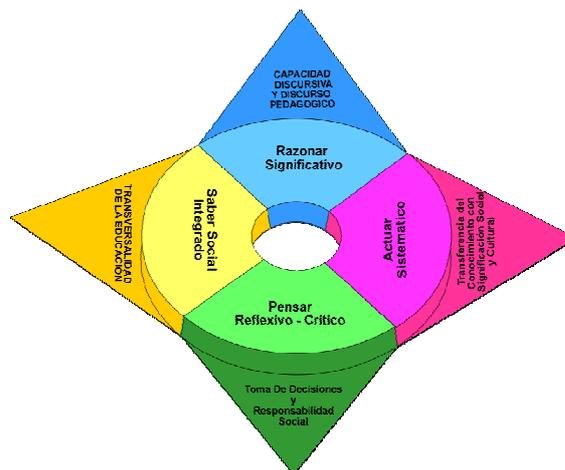


Figura 3. La educación como proceso socio histórico

Concebir la educación como un proceso socio – histórico evidencia la naturaleza cultural en la construcción social del conocimiento, cuyas consecuencias de socialización en el contexto de las organizaciones educativas se estiman como innumerables y complejas; por cuanto estas median entre la sociedad y la conciencia del individuo la transferencia del conocimiento. En función de esto, cabe señalar lo que plantea Freire (1997):

El hecho de percibirme en el mundo, con el mundo y con los otros, me pone en una posición ante el mundo que no es la de quien nada tiene que ver con él. Al fin y acabo, mi presencia en el mundo no es la de quien se

adapta a él, sino la de quien se inserta en él. Es la posición de quien lucha para no ser tan solo un objeto, sino también un sujeto de la historia (p.53).

Es obvio entender que las mismas median y legitiman la reproducción cultural y social de clase, raza y relaciones de género en la sociedad dominante. De ahí la importancia de educar desde la dimensión socio – histórica ,que exige asumir un cambio de actitud frente a la vida y frente a la praxis profesional del docente universitario; quien al comprender la condición humana en el mundo como la condición del mundo humano en esta era planetaria, asume un compromiso que abarca trascender las relaciones en el aula, así como la visión lineal y esquemática de la realidad, hasta lograr la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Lo planteado debe ser enfatizado en las relaciones sociales, cuyos modos de transmisión del conocimiento sea la oportunidad de producir y también criticar las mediaciones y papeles sociales que suministran el contexto para su significado y distribución.

Es decir, que el conocimiento no debe ser visto como un problema de aprendizaje de un cuerpo de saberes dado; el conocimiento se vuelve el mediador de la comunicación y del liderazgo, con el fin de propiciar el desarrollo de un modo de razonamiento crítico-reflexivo que le permita al estudiante indagar en sus propias biografías apropiándose de sus propias historias, creencias y acciones, examinando el verdadero valor de sus significados.

La educación como proceso de reflexión y de crítica constructiva debe ser asumida con un discurso pedagógico que tiene como supuesto implícito la educabilidad (capacidad potencial educativa del hombre) educatividad (proceso de enseñabilidad). Supuestos implican la utilización de un discurso explicativo el cual según Habermas (2001) es una forma de argumentación en que ya no se supone o niega ingenuamente que las expresiones simbólicas utilizadas sean inteligibles si no que lo tratado se convierta en tema con una pretensión de validez controvertida, ya que se trata de una racionalidad significativa que abarca no solo manifestaciones

práctico – morales, sino también práctica estética, donde se da la auto – reflexión en un razonamiento significativo frente a su propia subjetividad.

Partiendo del hecho de considerar a la razón intelectual como una razón subjetiva que expresan las relaciones entre sujeto y objeto desde la perspectiva de la experiencia como sujeto cognoscente y agente del mismo; pero no del objeto percibido y manifestado. Al respecto, Ugas (2005) señala “... La experiencia conlleva a una reflexión o conocimiento de nosotros mismos, nos lleva a comprender que las expectativas y proyectos de comprensión son finitos: la experiencia es siempre experiencia de la juventud humana” (p.69).

En tal sentido, es necesario asumir el paradigma del lenguaje o del entendimiento ínter subjetivo o comunicación, a los efectos de insertar el aspecto cognitivo instrumental en el más amplio concepto de la racionalidad comunicativa; por cuanto la comprensión es a la vez medio y fin de la comunicación humana.

En relación al saber social integrado, hay que considerar que la universidad ya no es el centro de los saberes epocales, sino unas de sus versiones por cuanto en la sociedad postmoderna este saber tiene un sentido social pero no con valor en si mismo. En tal sentido se hace necesario orientar la conducción epistemológica del acto pedagógico con la configuración del devenir, diluyendo el futuro como ámbito de las certezas deductivamente fundados; ya que la crisis educativa se plantea desde dos dimensiones la teórica y la epocal. Por ello hay que considerar que la investigación es el vehículo para integrar el saber escolar al saber social.

Referido al actuar sistemático, la pedagogía tiene un nivel conceptual dirigido a explicar y reflexionar sobre los fundamentos de la acción de enseñar desde una perspectiva diferencial que explica el acto pedagógico como un proceso educativo – crítico que le permite al educando asumirse como ser social e histórico. Con referencia a esta apreciación, Ugas (2005) señala que “El acto pedagógico, (como práctica diferenciada en el proceso social) contiene especificidades que lo diferencian y delimitan según el contexto socio – histórico en el cual tiene lugar” (p. 68).

En cuanto a esta praxis hay que acotar que las relaciones socio educativas se plantean desde la concepción del saber social y el saber escolar que, como vías para reinterpretar los contenidos socio- educativos, requieren incorporar al currículum la transversalidad, mediante la cual se generan propósitos para superar obstáculos mediante la reflexión crítica y el debate sobre la interacción universidad – sociedad. En este sentido, esta categoría reflejada como fundamento básico de la teoría sobre la acción pedagógica se define como un saber necesario que debe incorporar el profesor en función de mejorar su praxis educativa acorde con los signos de los tiempos.

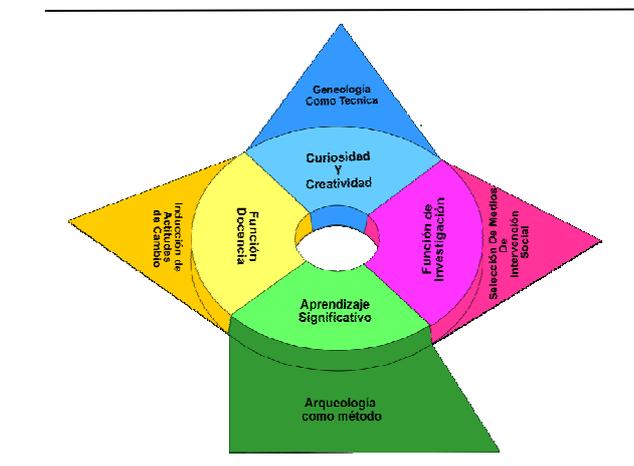


Figura 4. Ciclo gnoseológico del conocimiento

La acción pedagógica desde la perspectiva del ciclo gnoseológico del conocimiento, exige una práctica dirigida a enseñar – aprender e investigar en la cual participan los sujetos de una experiencia total. De allí que sea indispensable conocer que formar desde la experiencia significativa, es asumirse también como sujeto de la producción del saber, convencido que enseñar no es transferir conocimientos sino crear las condiciones o posibilidades de su producción; por tal motivo, el profesor universitario no puede negarse el deber de reforzar en su práctica docente, la capacidad crítica del estudiante, su curiosidad, su insumisión, con el rigor metódico necesario para aproximarse a los objetos cognoscibles.

La función docencia como primera subcategoría implica dos procesos interdependientes que son: quien enseña aprende al enseñar y quien aprende enseña al aprender; por eso la docencia carece de validez si no propicia un aprendizaje mediante el cual el estudiante sea capaz de recrear o rehacer lo enseñado y lo aprendido.

En este contexto, según lo planteado por Habermas (ob cit), en la docencia existe un negociar de intereses individuales que se amplía en cada sujeto cognoscente por la capacidad de actuar en forma reflexiva y constructiva para interpretar y construir su realidad. Además de cambiarla y mejorarla dentro del marco estructural de una comunicación racional que alude a una competencia de quienes interactuando aprenden y mediante el discurso resuelven conflictos basados en las convicciones compartidas. En tal sentido, Freire (1997) señala que:

La capacidad de aprender, no solo es para adaptarnos sino sobre todo para transformar la realidad, para intervenir en ella y crearla, habla de nuestra educabilidad en un nivel distinto del nivel del adiestramiento de los otros animales o del cultivo de las plantas (p.67).

En este orden de ideas, la educabilidad, como condición inherente a la especie, presupone que al aprender hay entendimiento, que no es más que el entenderse entre sí los mundos de la vida de los participantes que interactúan. De allí, la necesidad de una docencia entendida como una práctica dialéctica para la comprensión y el análisis de experiencias significativas que conlleven a la realización de los conocimientos resultantes de las ciencias naturales con el fin de ubicar la condición humana en el mundo; así como de los resultados de las ciencias humanas para aclarar las multidimensionalidades y complejidades humanas.

Por otro, lado la educatividad del sujeto, como criterio diferencial para asimilar discriminar y criticar la recepción y uso de los saberes en su validez contextual requiere del sentido de asunción en el acto de enseñar, por cuanto la asunción es una cierta forma de estar disponible para el cambio en el entendido que para cambiar se

hace también necesario ser sujeto de cambio, al asumir las limitaciones, debilidades e inseguridades.

Al asumirnos como seres inacabados tomamos conciencia del mundo y como tales nos inscribimos en los procesos de enseñar y aprender como seres concientes de esa inclusión, en permanente movimiento de búsqueda. En este sentido, es necesario fortalecer la curiosidad, la creatividad y el discernimiento del estudiante, lo que significa atender a los estilos de aprendizajes ya que está comprobado que cada sujeto suele mostrar cierta preferencia por determinada forma de aprender.

En este orden de ideas, hay que acotar que el aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento programático o con el elitismo autoritario de lo que se creen dueños de la verdad y del saber articulado; por cuanto su naturaleza de sujeto crítico, epistemológicamente curioso le da la habilidad de construir el conocimiento o participar de su construcción.

La necesidad de incorporar la transversalidad al currículo para estructurar el conocimiento en áreas, no a partir de asignaturas, sino a partir de campos transdisciplinarios, superando así la desvinculación de la institución escolar con la vida cotidiana del estudiante. Desde esta perspectiva los ejes transversales, como planteamientos vitales coadyuvan a cambios cognitivos y actitudinales, articulando la racionalidad instrumental con la racionalidad axiológica, lo que conduce a relacionar actitudes y valores; analizar vivencias, ideas, actitudes y criterios que fortalecen la creatividad y la crítica para recomponer, organizar y reinterpretar los contenidos socio-educativos generando aprendizajes significativos con la fuerza creadora del aprender.

De acuerdo con la pedagogía crítica de Giroux, la docencia debe convertirse en un espacio para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas a fin de lograr que la preparación académica sea de excelente calidad, pero con un profundo sentido social y humanista. Este enfoque de la docencia se orienta en la necesidad de generar aprendizajes significativos que se puedan utilizar y ser transferidos a la realidad del

estudiante y además puedan satisfacer las exigencias del medio respectivo con la puesta en práctica de soluciones a los problemas de la sociedad y en especial del contexto específico donde está inmerso el estudiante.

Para lograr que la preparación académica sea de calidad se requiere que la persona que enseña se convierta realmente en profesor – investigador, es decir que además de poseer los conocimientos disciplinarios, desarrolle acciones para enseñar a través de la investigación. Esta condición implica adquirir experiencias en el campo de la investigación y adoptar una actitud diferente en el proceso educativo y fuera del ámbito académico con el fin de desarrollar una acción pedagógica orientada por procesos de investigación, tanto para preparar la materia como para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula y fuera de ella.

En este sentido, prepararse como docente investigador suponen dominar una teoría del conocimiento que vincule la práctica de investigación con la acción de educar, así como disponer de una teoría pedagógica para enmarcar los elementos curriculares, su organización e instrumentación con los componentes del proceso de aprendizaje, asumiendo un compromiso que trascienda nuestras relaciones en el aula, con el fin de propiciar la construcción del conocimiento para utilizarlo en la transformación de la sociedad, comenzando por modificar la realidad cotidiana inmediata del sujeto objeto de la acción pedagógica.

De esta manera, la investigación contribuye para que la docencia se convierta en una actividad desafiante, emancipadora y cuestionadora, y por ello realmente trascendental. Sólo este tipo de docencia generada por una acción pedagógica vinculada a la función de investigación, permite formar individuos críticos de su realidad histórica e interesados en la construcción del conocimiento a través de su participación en procesos concretos de investigación.

Esta categoría central se constituye en un fundamento básico para la acción pedagógica generadora de conocimiento; el cual es entendido como uno de los saberes fundamentales que debe dominar el profesor universitario para desarrollar su

teoría de acción sobre el proceso de enseñar, aprender e investigar en la educación universitaria.

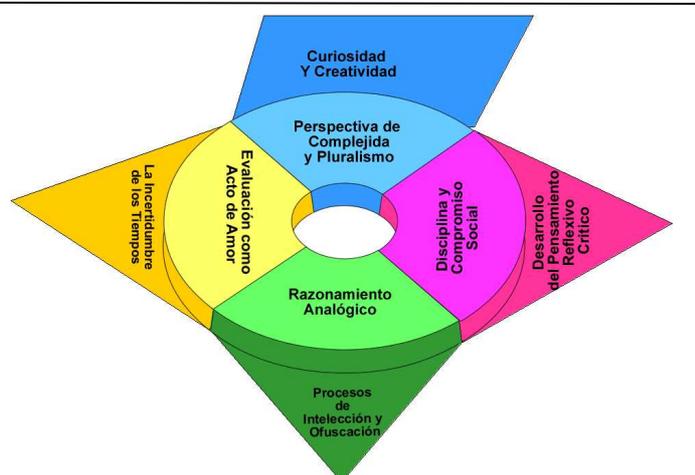


Figura 5. Formación discursiva del sujeto pedagógico

La formación discursiva es la práctica escolar que sobrepasa los valores y condiciones ya ejercidas en cuanto al espacio de reafirmación, negación, creación, y resolución de saberes que constituyen los contenidos obligatorios de una determinada organización programática, aunado al desarrollo de una formación integral. Es una práctica fundada en la ética, el respeto a la dignidad y la autonomía del educador y del educando.

Es la praxis donde la competencia técnico-científico y el rigor metodológico ayudan a fortalecer el ambiente favorable para una educación donde la construcción del conocimiento se da en un proceso gnoseológico. En este contexto, la formación discursiva se conceptualiza como el sistema enunciativo general al que obedece un grupo de situaciones verbales y no verbales que conducen a la disposición y distribución de los enunciados que dependen de una misma situación formativa. En tal sentido, cabe señalar lo que dice Foucault (2004):

La práctica discursiva es un conjunto de reglas anónimas históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época determinada y para una área social económica gráfica o lingüística dada las condiciones del ejercicio de la función enunciativa (p.198).

En este contexto hay que considerar que existen otros sistemas que la rigen, que también obedecen a otras situaciones de formación, a sistemas lógicos lingüísticos, psicológicos, económicos, políticos, entre otros. En este sentido, en la perspectiva de complejidad, la formación discursiva responderá al tipo de discurso que el docente asuma para lograr mediante los principios de dispersión y repartición, los enunciados referentes a un tema de formación. Todo ello debido a que el discurso está constituido por un conjunto de secuencias de signos (palabras, frases, oraciones) en tanto éstas son enunciadas, a las cuales se les pueda asignar modalidades particulares. De ahí que se tiene un discurso de orden: cívico, psiquiátrico, pedagógico, histórico y económico entre otros, definidos según las condiciones de ejecución de la función enunciativa. En tal sentido, la complejidad del discurso en tanto obedece a interés y necesidades particulares.

Una formación discursiva plantea la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico reflexivo para interpretar analíticamente los enunciados desde un tipo de positividad en una situación específica. Por consiguiente, el discurso pedagógico ante este pensamiento crítico reflexivo facilitará en el estudiante no sólo el entendimiento positivo sobre las relaciones entre sujetos y objetos, mediante la razón instrumental dirigida a determinar relaciones entre sociedad y naturaleza externa, sino también el entendimiento posible mediante la interpretación ínter subjetiva del conocimiento.

Para ello debe desplazarse la racionalidad cognitiva – instrumental hacia la racionalidad comunicativa, que no es más que desarrollar esa relación ínter subjetiva del sujeto cognoscente que al relacionarse reflexivamente consigo mismo, puede establecer con otros sujetos capaces de lenguaje y de acción el entendimiento entre sí sobre algo. En este sentido, Habermas (2005) señala:

En este proceso de entendimiento los sujetos, al actuar comunicativamente, se mueven en medio del lenguaje natural, se sirven de interpretaciones transmitidas culturalmente y hacen referencia simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social que comparten y cada uno a algo en su propio mundo subjetivo (p. 180).

Partiendo de este señalamiento la función discursiva no reposa en la falsa seguridad de que se sabe todo, esa seguridad del saber que se enseña parte de la convicción de que algo se sabe y de que se ignora algo, a lo que se ajusta la certeza de que se puede saber mejor lo que ya se sabe y conocer lo que aún se ignora.

De allí, la importancia de formar con disciplina y compromiso, para enseñar a conversar, a escuchar, a expresarse con libertad, aclarar, argumentar, comprender al otro y a lo que dice, difundir con firmeza las propias convicciones sin agredir ni ofender al que contradice. Esa es la importancia de aprender a valorar los enunciados propios y también a los diferentes; pero sistematizando las ideas por cuanto la idea aislada es ininteligible y es necesario tener coherencia lógica, esforzándose por no convertir las normales diferencias (geográficas, culturales, de raza, de género, de edad...) en desigualdades, ya que valorar al diferente y a las diferencias, significa interactuar en la diversidad social y respeto a la autonomía de las memorias.

De allí, que esta formación debe apoyarse en la triada: especie-individuo-sociedad, por cuanto ésta abarca el desarrollo individual en su complejidad común a su especie la cual vive en sociedad. En tal sentido, Morín (2002) señala: “Todo desarrollo verdaderamente humano significa desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana” (p.54).

Por consiguiente, en atención a esto, la disciplina y el compromiso tanto del docente como del discente en esta formación discursiva responde a un proceso dialógico y participativo que permite comprender los conflictos para buscar soluciones compartidas entre discursos y consensos.

La práctica discursiva ofrece el saber como el espacio en el cual el sujeto puede tomar posesión para hablar de los objetos de que trata en su discurso. Es decir que no existe saber sin una práctica discursiva definida, ya que ésta se define por el saber que forma; así lo plantea Freire (1997), el saber es aquello de lo que se pueda hablar en una práctica discursiva que conlleva a una coordinación y subordinación de

lo enseñado en donde los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman; por lo que se plantea que el saber se define como posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso pedagógico.

En atención a esto, se plantea la evaluación como un acto de amor que va en contra del discurso vertical del poder y del saber; ésta debe ser la apreciación del quehacer del estudiante como sujeto crítico, agente de su proceso de liberación y no de dominación. Es un acto de amor porque lo ayuda en la apropiación y utilización del conocimiento, si éste no está en posición de apropiárselo.

De allí, que el objetivo fundamental de la formación discursiva es inducir al estudiante a acceder al conocimiento para reafirmar su capacidad de reconocer y rehacer el conocimiento existente. Esta categoría se constituye en un fundamento básico para la acción pedagógica; definida a como un saber necesario para desarrollar su teoría de acción en la organización universitaria, con un discurso donde los profesores y estudiantes puedan compartir intereses emancipatorios, al mismo tiempo considerar este espacio como una esfera pública para crear, tanto un discurso crítico sobre las formas que una sociedad democrática pudiera tomar así como las fuerzas socio económicas que evitan que tales formas emerjan.

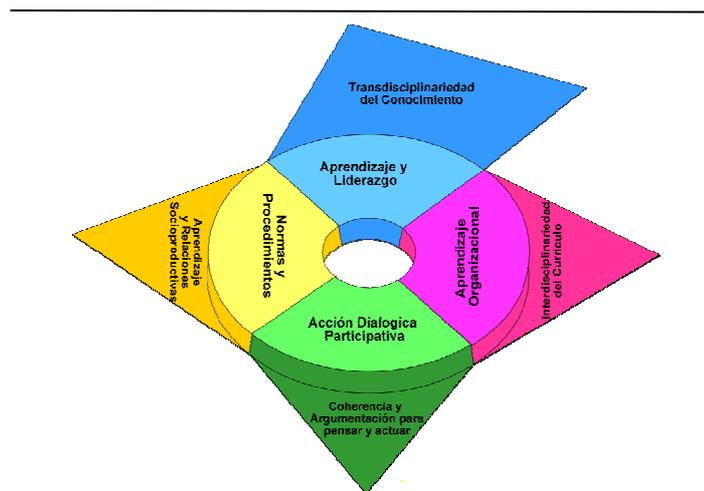


Figura 6. Acción dialógica y aprendizaje organizacional

En el contexto que la sociedad en general puede aprender; y tomando en consideración que las organizaciones como sistemas sociales están integradas por individuos que interactúan produciendo los cambios necesarios para su funcionamiento. Lo que aunado al principio que el aprendizaje tiene como finalidad la producción de estos cambios, surge como requisito crucial, la capacidad de aprender como la fuerza que permite el diseño y rediseño de los sistemas mediante una acción dialógica generadora del aprendizaje organizacional.

La actuación individual dentro de los sistemas sociales como la familia, la escuela, la empresa, la universidad son importantes para el funcionamiento de la organización; actuación que depende no sólo del carácter de su personalidad, como en el caso de los líderes y los trabajadores, sino también del uso efectivo de métodos, técnicas y procedimientos, lo que implica aprendizaje y liderazgo.

Partiendo de la necesidad de estructurar una teoría sobre el aprendizaje organizacional, que se adecúe a la organización universitaria, se asume que ésta debe estar orientada por la metodología de la investigación social, la cual informa sobre cómo aprende el sujeto de la experiencia en el mismo momento de su acción. Con relación a esto, hay que considerar que el aprendiz debe tener experiencia pasada (conocimiento previo), experiencia presente (en la cual ocurre el aprendizaje) y experiencia futura (en la que se aplicará lo aprendido).

Es decir que el aprendizaje supone un aprendiz y su historia, habrá aprendizaje cuando el aprendiz demuestra una entrega, un conjunto de conductas, una práctica, una acción o una respuesta a la experiencia. En conclusión, el aprendizaje es una forma de cambio en donde el sujeto (idéntico en el tiempo), a partir de una experiencia vivida, presenta un patrón de conductas (nueva para el sujeto) que representa conocimiento (nuevo para el sujeto) y expresable, al menos en principio, en forma de proposición, pero que constituye una actividad cognoscitiva dirigida a pensar, resolver problemas y solventar situaciones que beneficie al colectivo que debe ser desarrollada en equipos, donde cada participante es un líder que actúa para guiar

según las circunstancias, las acciones del individuo dentro de la organización.

Las normas, procedimientos, las acciones, valores y estrategias de acción aprendidas por el líder en la organización se representan por las imágenes o micro teorías, que los individuos construyen en sus mentes para guiar sus conductas como miembros de la organización o por los mapas y representaciones colectivas correspondiente a la misión de la organización, o a sus políticas, sus estructuras organizativas y sus tecnologías.

De tal manera que la teoría de acción se constituye en la base para explicar los procesos de cambio que resultan de los esfuerzos realizados por el líder, con el propósito de modificar una situación presente o en el caso cuando intenta erradicar un comportamiento que le resulta indeseable, o bien mantener una situación que considera deseable, frente a las amenazas de cambio en la organización que dirige.

Partiendo de las conceptualizaciones sobre el aprendizaje organizacional, como un sistema complejo, en el cual las transformaciones y cambios de las múltiples realidades socioeducativas se exponen a la dinámica que posibilita la interacción entre los componentes. Su naturaleza dialéctica tendrá que dirigirse a las preocupaciones acerca de la expansión de las percepciones teóricas de los docentes y los estudiantes como grupo que permita, fortalecer sus propias creencias, valores y prácticas dentro de un contexto más amplio, a fin que sus teorías de acción sean mejor comprendidas en su aplicación.

La acción dialógica del participante le ayudará a interpretar la naturaleza política social de los conflictos ideológicos y estructurales que los profesores enfrentan cotidianamente. En este sentido, cabe acotar lo que señala Giroux (1992), “...La producción del conocimiento, en este caso, está vinculada a las actividades transformadoras y situada dentro de una problemática que toma como su propósito último, desarrollar las formas de praxis radicales tanto dentro como fuera del aula” (p. 204).

El profesor al asumirse como el líder situacional cuya acción promueve el rol protagónico del estudiante como centro de aprendizaje, mediante una acción dialógica coherente y argumentada en la disposición de relacionar saberes para reconstruir e reinterpretar los contenidos socio – educativos desde la interdisciplinariedad del currículo generador de un pensamiento crítico. Esta categoría central se constituye en un fundamento básico para la acción pedagógica en la construcción del conocimiento mediante la acción dialógica que generan sus miembros, por cuanto representa el saber estructural que orienta la teoría de acción en uso de la práctica docente y en su desempeño como docente-investigador en la educación universitaria.

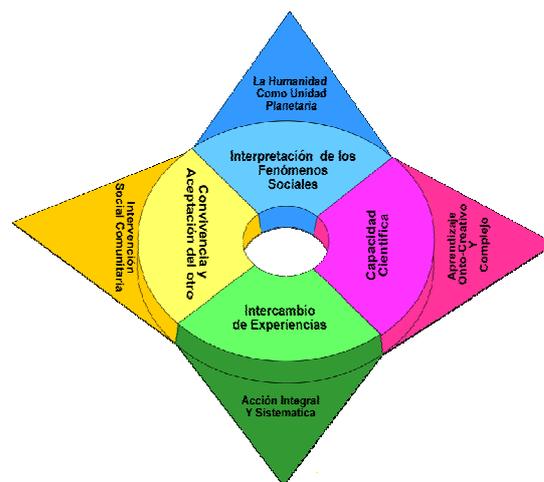


Figura 7. Generación de saberes para la acción socio-cultural

En atención a las generalizaciones que se pueden hacer sobre la investigación de los fenómenos que son abordados de diferentes maneras, por distintos investigadores, en diferentes contextos y en situaciones cambiantes, se hace necesario abordar la realidad a estudiar desde una perspectiva racional, sistemática, estructural, gestáltica. Es decir, valorar las cosas, los eventos, las personas por lo que son en su totalidad, con su diversidad y el conjunto de relaciones que como sujeto y objeto del mundo establecen.

De allí, la necesidad de generar saberes desde la contextualización y las posibilidades de comprensión y reflexión dirigida a los procesos de integración para relacionar todo – partes, y abordar su multidimensionalidad y complejidad; por ello la generación de saberes como fundamento de la acción pedagógica investigativa se realiza a partir de campos transdisciplinarios, y por tanto es ideológica y política.

En estos términos la generación de saberes se da por la apertura en crear posibilidades para su propia construcción, desde la acción socio – histórica que lo configura y la contrastación que epocalmente lo valida. De ahí la interpretación de los fenómenos sociales desde el enfoque epistemológico de la complejidad de lo efímero que es una expresión de pensamiento complejo que operacionaliza la producción de conocimiento desde el sentido común, como el conocimiento particular en su dimensión social – histórica e ideológica; tomando en cuenta las relaciones complejas intersubjetivas. De allí que la investigación transdisciplinaria vendría a ser el modo como el sujeto comprende su mundo presente en la dinámica de su acción simultánea sobre varios niveles de realidad. En este sentido, Ugas (2005) señala:

Hay que seleccionar contenidos con significación social y cultural, generar una organización que supere las asignaturas ubicando núcleos temáticos, proponen macroproyectos de investigación para desarrollar capacidades cognitivas, investigar el entorno social, desarrollar el debate..., para que el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico del alumnado, supere el individualismo, el conformismo y el parcelamiento del conocimiento (p.141).

Por otra parte, las relaciones intersubjetivas vinculadas a los fenómenos sociales, comunicacionales y al contexto de las interacciones sociales, se constituyen en la base de la generación de saberes para la acción socio – cultural, por cuanto se construyen estableciendo relaciones entre un objeto ideal o material y el sujeto (individual o colectivo), puesto en relación la pertinencia de la realidad epocal. Esto permite enseñar a los estudiantes a investigar los significados y prácticas culturales de diferentes grupos para atender como pueden ser usados los saberes resultantes sobre la comprensión crítica de la realidad estudiada.

El saber práctico concierne a la experiencia directa o indirecta de objetos socialmente pertinentes, y forja educandos para reproducir las representaciones que sustentan al sistema dominante. Por otra parte, hay que acotar que el saber escolar se refiere a un contenido discursivo acorde a un orden institucional – profesional – social que potencia en su interior la reproducción de las representaciones, en tanto su contenido discursivo es determinado por la matriz epocal. Según Ugas (2005), “los saberes son códigos culturales con una superficie maleable por una geografía de las ideas. Los saberes son un proceso – producto, teórico práctico que forman parte constitutiva y constituyente del proceso social” (p. 69). Esto evidentemente hace que el saber social sea un saber compartido en tanto se refiere a la comunicación y a la interacción, lo cual implica un vínculo social con el intercambio de experiencias.

La complejidad de lo efímero como construcción selectiva permite abordar la construcción de los saberes desde la dimensión actitudinal, cognitiva e imaginativa, y asume como paradigma del saber el rizoma que permite comprensiones infinitas de los saberes construidos; es decir, abordar la construcción de los saberes en el tránsito posible de sus innumerables devenires y por consiguiente, múltiples posibilidades de conexiones, aproximaciones, percepciones, entre otros.

En este orden de ideas, la generación de saberes desde el enfoque interdisciplinario, transcomplejo y en función a la complejidad de lo efímero permite abordar las situaciones, los hechos y problemas desde una red de conexiones que le dan significado social, individual y colectivo, los cuales se ubican en la preocupación por el crecimiento personal, en la interactividad que se propicia con la relación entre el individuo y la sociedad. Esta capacidad científica permite analizar los fenómenos como algo que se puede reconstruir para comprometerse en la construcción del conocimiento, con un nuevo conjunto de posibilidades humanas vinculadas con la lucha social.

En la convivencia y aceptación del otro, la educación universitaria al desconectarse de la vida como existencia ha sido capaz de intervenir en el mundo,

de juzgar, de decidir, de romper esquemas, de escoger, de generar testimonios dignificantes ; así como también de impensables ejemplos de bajeza e indignidad.

Según Freire (1997):

La educación específicamente humana, es gnoseológica, es educativa, por eso es política, es artística y moral, sirve de medios, de técnicas, lleva consigo frustraciones, miedos, deseos. Exige de mí, como profesor, una competencia general, un saber de su naturaleza y saberes especiales, ligados a mi actividad docente (p.68).

Es por eso que hoy más que nunca hay que educar con el soporte de la libertad de opción, con el lenguaje conceptual y la inteligibilidad para la comunicabilidad de lo entendido, con el asombro de la vida misma, de lo que contiene de misterio.

Es necesario que el profesor universitario se asuma como ser inacabado que está en el mundo, con el mundo y con los otros ,que le pone en una posición que no es la de quien no tiene nada que ver ; sino que le da el derecho y el deber de optar, de decidir, de luchar, de hacer política, que es lo que le identifica en su práctica formadora desde la concepción que no educa sujetos, sino también personas que no tiene su paso por el mundo predeterminado ni preestablecido, sino que son sujetos de la historia que necesitan, ser hechos y de cuya responsabilidad no pueden escapar.

Esta categoría central se constituye en otro de los fundamentos básicos de la estructura vertebral de la acción pedagógica, por cuanto es mediante la concepción del hombre como centro del aprendizaje como se abordan los procesos de enseñar y aprender. Es decir no hay docencia sin discencia.

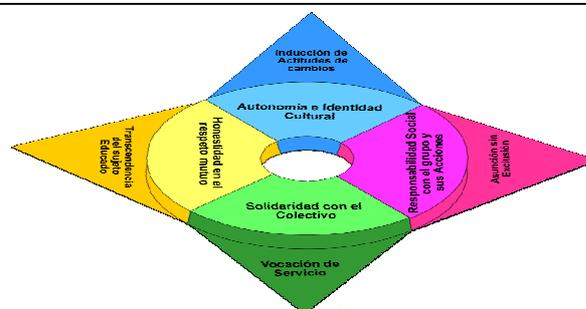


Figura 8. Ética, estética y valores en la acción pedagógica

Partiendo de estas conceptualizaciones, nuestra axiología ética y estética, como profesionales de la docencia debe ser realista, cognitivista, racio-empírica; a los fines de una acción pedagógica sistemática antes que individualista, autoritaria, emotivista, utilitarista, institucionista o relativista que reconozca al sujeto pedagógico como un componente cognoscitivo y activo de los sistemas sociales.

La capacidad de la persona para evaluar su mundo interno y externo le permite establecer procesos de priorización de valores en su relación con el mundo objetivo y social; y es a través del lenguaje como opera la transmisión de valores culturales que lo ponen en relación con un complejo motivacional regulado por normas reconocidas intersubjetivamente.

Esta racionalidad práctica moral que subyace en el currículo, implica principalmente una valoración y legitimidad de los valores culturales, artísticos y artesanales vinculadas a normativas sociales, en los que se desarrolla el quehacer y el saber docente; configurándose una matriz ética donde el estudiante en su actuar comunicativo rechaza o acepta los valores relacionados con el éxito social o económico, las virtudes familiares, el nacionalismo, la sexualidad entre otros, lo que pone de manifiesto la importancia de la valoración. En este sentido, cabe señalar la definición que hace Grass (1997) sobre los valores como "...opciones entre diversas maneras de actuar, y son manifestaciones de la jerarquía en la concepción del mundo que el sujeto o colectivo tiene...son un tipo de creencias que llevan al sujeto a actuar "(p. 56).

Lo que implica que los valores tienen un carácter abstracto y se manifiestan de forma personalizada, son dinámicos; es decir, tienen una génesis histórica y cambian según la circunstancia sociocultural, ellos dependen del tiempo, lugar, tipo de sociedad, es decir, cada época, cada individuo y entorno tiene sus propios valores.

Todo esto ratifica la condición del sujeto como ser que aprende, que existe en una realidad específica como tal; por eso puede ubicarse en un tiempo y un espacio determinado. De allí se deriva la ética educativa, en cuanto a práctica específicamente

humana que conlleva a la defensa de la ética universal del ser humano que debe coincidir con la lucha contra toda manifestación discriminatoria de raza, género, clase, cultura.

De ahí que la solidaridad con el colectivo como proyecto que orienta las acciones de los hombres está asociada al término Habermasiano de saber crítico y reflexivo, que concibe en su dialecticidad la idea ética y la reemplaza por la idea del bien y del deber, desarrollando la dimensión moral. Tomando como referencia que es la ley moral lo que hace determinar el concepto del bien, que consiste en lo que debe hacerse. En este sentido, la solidaridad como proyecto de valores y normas que orientan las acciones de los hombres en un contexto social, se expresa en su código ético. Al respecto, Ubilla (2003) opina que: "...Se debiera tener en cuenta que este código no pueda ser absoluto, o histórico, debe tener como segmento fundamental la educación moral de los profesionales para analizar la situación concreta y resolver como se constituye las normas..." (p.143).

En este orden de ideas, la práctica educativa se genera en el interior de la naturaleza humana constituyéndose en la historia del hombre, como vocación para el servicio, o la razón de su presencia en la sociedad, la cual supone, la recuperación y reconstrucción de los espacios colectivos, públicos fundados sobre la base de la solidaridad orientada por fines emancipadores, pimentada en relaciones intersubjetivas constituidas a través de la racionalidad crítica y la humanización.

Se requiere honestidad en el respeto mutuo, en este contexto educar con valores practicando una ética universal es formar en las mentes a partir de la conciencia de que el humano es al mismo tiempo individuo y que forma parte de una sociedad, de una especie; practicando una ética comunicativa que conduzca a la reforma del pensamiento lineal al pensamiento complejo, desarrollando la capacidad de pensar con aptitud de contextualizar y globalizar las ideas con sus complementariedades y sus antagonismos. Aplicar la ética de la comprensión para entender que el tesoro de la humanidad está en la diversidad creadora, su capacidad

creativa, en su unidad generadora; alimentando el ideal libertad-igualdad - fraternidad, viviendo las relaciones e interrelaciones de los estudiantes aceptando las reglas del juego democrático, con honestidad y respeto mutuo.

En este sentido, Freire (1997) habla de una ética para la acción interpretativa, cuestionadora, una ética en íntima relación con la política, aquella que se fundamenta en la construcción de un horizonte de sentido que guíe y oriente las transformaciones sociales desde el punto de vista del actuar con honestidad en el respeto mutuo.

Autonomía e identidad social en las interacciones entre los individuos son las que permiten la perpetuidad de la cultura y la auto-organización de la sociedad. Ambos términos, sociedad y cultura son los que permiten la realización de los individuos; de allí, que el propósito ético y político de la educación es lograr la plenitud y la libre expresión de los individuos – sujetos. En consecuencia, una ética propiamente humana debe considerar una ética del bucle de los tres términos: individuo – sociedad – especie, de donde surge nuestra conciencia y nuestro espíritu propiamente humano.

Esto revela una estructura racional fundamental en los seres humanos para el reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez del significado de los actos de habla, a los que el hablante considera susceptible de crítica y a los cuales conviene recurrir, a las opciones que tiene el agente de tomar una postura afirmativa o negativa racionalmente motivada para llegar al consenso, el cual se constituye en cada caso por el entendimiento.

Para lograr la responsabilidad social con el grupo y sus acciones, la educación del futuro estará dirigida a formar al estudiante para el debate argumentado, en el aprendizaje de las reglas necesarias para la discusión, de la toma de conciencia de las necesidades y de los procesos de comprensión del pensamiento de los demás, de la escucha y del respeto de las voces minoritarias y marginadas. Así se estará formando en los valores fundamentales del respeto mutuo, en la autonomía e identidad cultural con una comunidad de destino terrestre que nos impone de manera vital enseñar la

solidaridad con el colectivo, dentro de la necesidad de modificar los límites del horizonte de la vida que conduce a la responsabilidad social con el grupo y sus acciones.

Esta categoría central es un saber relevante que se constituye en fundamento básico para la acción pedagógica del profesor universitario; quien debe asumir una educación basada en una ética de la comprensión y la comunicación que le permita al educando y al educador reconocerse como sujetos cognoscentes idénticos en su dimensión personal y social, que les hace solidarios y responsables de sus comportamientos en su actuar comunicativo con la honestidad y el respeto mutuo.

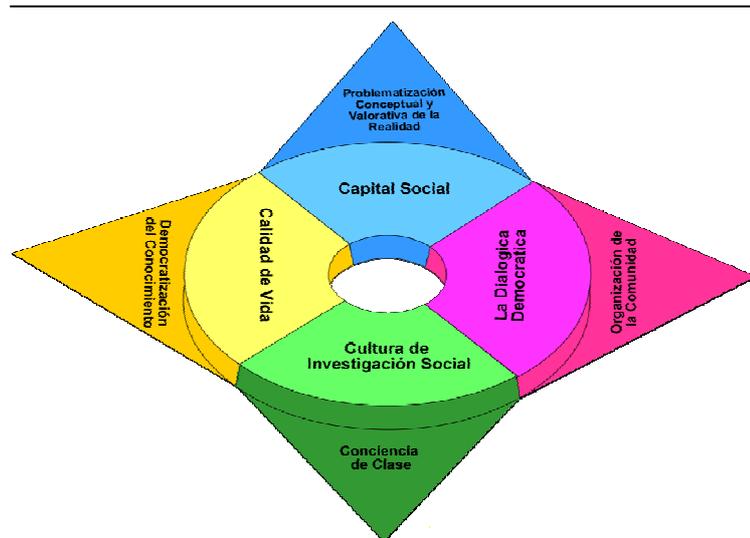


Figura 9. Emancipación humana, política y social del sujeto educado

Partiendo de la condición de ciudadano que significa tener derechos políticos, económicos, sociales y culturales en una sociedad donde hombres y mujeres deciden acerca del destino de su intervención social y de su vida cotidiana; se asume que la educación transformadora está en estimular proyectos de actuación política y metodologías educativas que permitan la toma de conciencia y la instrumentalización objetiva y necesaria para una participación eficaz dirigida a desafiar a las fuerzas sociales, políticas y económicas que pesan en sus vidas. De allí,

la necesidad de educar con el sentido común que da la conciencia teórica clara de su actividad práctica; la cual incluye la comprensión del mundo y la razón por la que éste se transforma.

En este sentido, la formación del sujeto social es una acción educativa resultante de una práctica social orientada hacia la construcción de un conocimiento y un saber crítico reflexivo que conduce a la transformación humana y social. Asumiendo el concepto del hombre desde la perspectiva de la emancipación como una totalidad, se plantea que el rol de la educación es la de ser emancipadora, dialógica, sistemática.

Entonces para que ésta sea efectiva, no se le puede sustraer su función transformadora mediante la cual se promocionaran estrategias de desarrollo auto sostenido, participativo y equitativo, en virtud del ambiente de confianza que produce para la incorporación del sujeto a las redes de participación en su comunidad, con una cívica integración para crear confianza colectiva y facilitar la cooperación efectos propios del capital social. Según Coleman (1990) "...el capital social es el conjunto de recursos disponibles para el individuo, derivado de su participación social"... (p. 265).

En esta perspectiva, la educación emancipadora desde el sentido común, como un ámbito de conciencia que toma su forma debido a una complejidad de subjetividades contrastantes que permiten la interacción dialéctica de la conciencia necesaria para resolver sus contradicciones y tensiones. Esta interacción funcionaría para posibilitar el cambio radical, de tal manera que se hace necesario asumir al estudiante como una totalidad al reconocer sus múltiples dimensiones (cognoscente, social, emocional, natural, entre otros), en cada acción que se realiza se interrelaciona y condiciona respuestas que da el medio o contexto y busca en ellas su conciencia de clase.

De acuerdo con esta categoría, los conceptos de cultura, poder, resistencia y cambio social son elementos teóricos centrales para el desarrollo de una teoría crítica

de la pedagogía, de la emancipación. Es por ello importante el reconocimiento que la cultura dominante funciona dentro de una red de relaciones sociales marcadas por una amplia variedad de antagonismos y contradicciones, que amerita una educación con una racionalidad emancipatoria, cuyo interés en la autorreflexión sea la clave para una acción social diseñada para crear las condiciones materiales e ideológicas en las que existan relaciones no alienantes y no explotadoras; es la organización de la comunidad. Tomando en cuenta la posición teórica de Freire, Giroux (1992), plantean que:

La cultura hay que comprenderla en términos dialécticos, y en ella se encuentra la idea de que contiene no solo una forma de dominación sino también la posibilidad de que los oprimidos puedan producir, reinventar y crear las herramientas ideológicas y materiales que necesitan para abordar los mitos y estructuras que les impiden transformar una realidad social opresiva (p.283).

Es decir que esta acción está vinculada a la producción cultural para producir calidad de vida entendida como la acción social, problematizadora y valorativa de la realidad. En este orden de ideas, el poder es una instancia de la dominación por lo tanto, se caracteriza por la falta de dialéctica en la acción; pero si las interacciones complejas de poder y control son críticamente analizadas se genera una producción cultural que conduce a la acción social dentro del contexto de una pedagogía radicalmente conformada para la participación humana y la acción política.

En esta perspectiva, la pedagogía de la autonomía exige la producción de las condiciones en que es posible aprender críticamente; es decir, una educación desde el enfoque humanista freiriano, que se desarrolla dentro de una praxis de búsqueda, por el descubrimiento creador, la exploración de realidades desapercibidas, una praxis sustentada en la creencia de la revolución permanente de los contenidos de conciencia, como efecto de la recreación del sí mismo y del mundo empírico. De allí, que el profesor universitario con una cultura de investigación social debe enseñar el

rigor metódico que no es más que reforzar la capacidad crítica del estudiante, su curiosidad, su insumisión. En tal sentido, Freire (1997) señala:

... en las condiciones del verdadero aprendizaje, los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y de la reconstrucción del saber enseñado, al lado del educador, igualmente sujeto del proceso. Solo así podemos hablar realmente de saber enseñado, en que el objeto enseñado es aprendido en su razón de ser y por lo tanto aprendido por los educandos... (p.28).

En tal sentido, un hombre libre que asume su deber hacia el cambio, comprende la necesidad de la transformación para la superación de las inequidades y entiende que el conocimiento debe estar al alcance de quien lo desee para su liberación. Por ello hay que considerar que el hombre plenamente libre en relación de diálogo intersubjetivo con los demás y el entorno, al adquirir una cultura de investigación, tanto de la naturaleza del conocimiento social como del potencial para actuar sobre él.

El individuo o grupos de individuos de una clase social, pueden aprender no sólo a formular alternativas, sino también a realizar cambios entre el tipo de funciones reproductivas existentes entre la cultura dominante y la cultura institucionalizada por la escuela. Al mismo tiempo que debe investigar sobre los principios ideológicos incrustados en la estructura del conocimiento en el salón de clase (currículo oculto), conocer lo que sólo llegue a ser significativo, esto unido a un fuerte compromiso de desarrollar la justicia económica y social.

La dialógica democrática implica para los educadores el rechazo a la pretendida neutralidad y politicidad de la educación. Hoy más que nunca es necesario un esclarecimiento de la relación dialéctica entre educación y política; ya que despolitizar la educación es reducirla a un simple entrenamiento, dejando de lado preocupaciones acerca del sentido del conocimiento con el que se trabaja, sus finalidades, intereses, niveles de eficacia. Es decir dejar de lado las instancias, éticas de hecho educativo que subyacen a la promoción y utilización de los saberes, todo

esto es educar con una posición democrática, liberadora; es entender la práctica educativa como una estrategia de educación política.

De allí, que lo fundamental de una educación para la emancipación humana, social y política es la formación del sujeto democrático para que de una manera activa y consciente pueda participar en el proceso de construcción de la ciudadanía; con la alegría del ser humano como sujeto de diálogo y acción que creen en los valores de la democracia participativa, del respeto a la diversidad cultural, e intercultural, a la naturaleza y al medio ambiente, en los derechos a la salud, a la educación y al trabajo, a la vida y ser ciudadanos de la tierra.

Esta categoría involucra todo el ciclo gnoseológico de la acción pedagógica representada en el holotipo terminal del holograma circular donde se visualiza la educación del futuro; por lo tanto se constituye en el fundamento teórico básico de la misma. A continuación se incorporan los ocho fundamentos teóricos construidos desde y para la acción pedagógica generadora del conocimiento en el contexto universitario en una matriz epistémica, condicional, consecuencial que visualiza la holopraxiología de esta acción, desde una perspectiva holográmica.

**MATRIZ CONDICIONAL CONSECUCIONAL
(Fundamentos Teóricos)**

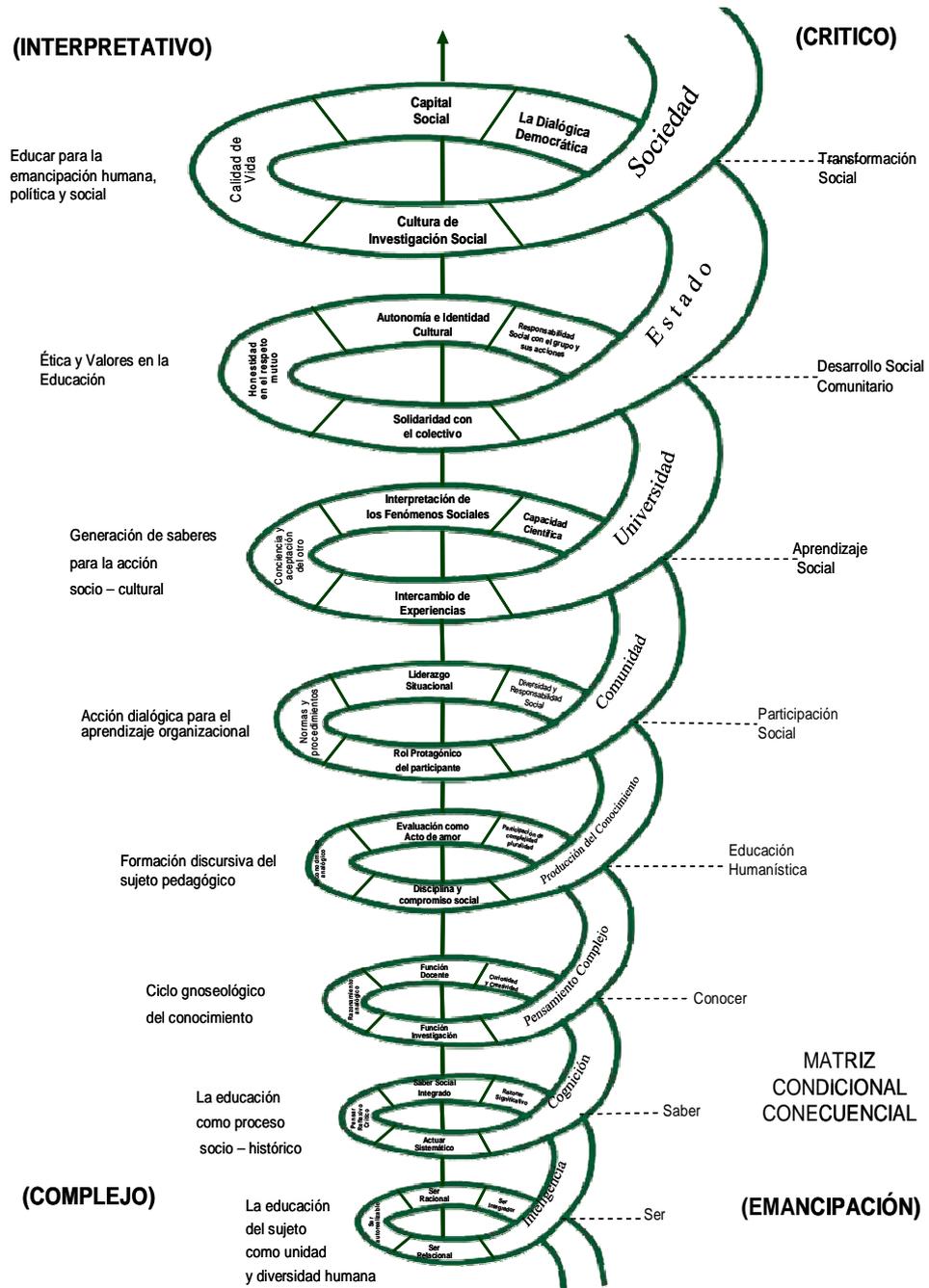


Figura 10. Holopraxiología de la acción pedagógica

El holograma es una figura que representa en sus múltiples perspectivas a un objeto, a partir de la ubicación de los puntos esenciales que lo identifican. De allí, que es una visualización general de lo que podría ser los elementos de la acción pedagógica contruidos a partir de sinergias representativas; por cuanto parte de la idea de que la realidad más que estar constituida por partes con límites propios es una totalidad única de campos de acción que se interfieren; por ello cada holotipo es una unidad genérica que expresa la globalidad de en conjunto.

En este caso cada fundamento es un holotipo que se organiza conforme a un ciclo holístico donde cada uno contiene a los otros por tener mayor profundidad; y se dinamizan como fases de un proceso sinérgico que integran, organiza y caracterizan los holotipos, en procesos continuos y progresivos. Esto es lo que se denomina la holopraxiología de la acción pedagógica que no es más que el conjunto de prácticas que permiten hacer un abordaje holístico de la realidad.

Fundamentos Teóricos

Construir fundamentos teóricos desde y para la acción pedagógica, definida como un proceso continuo y dinámico que se articula con el saber y hacer docente en referencia a un sujeto pedagógico que interactúa y se relaciona en una estructura social de una época y un contexto determinado, contribuye a teorizar sobre esta acción estableciendo relaciones entre teoría y praxis, lo cual es digno de una aproximación que conduce indubitablemente a lo fáctico por cuanto esta teoría es posible de acción. De allí que la teoría sobre y para la acción pedagógica debe entenderse, dentro del accionar de lo científico y lo tecnológico como el devenir discursivo entre objetos de análisis y ámbitos de acción a los fines de generar nuevas teorizaciones.

En tal sentido, se construyeron ocho fundamentos teóricos en correspondencia con las categorías emergentes que permitirán la revalorización de la acción pedagógica dirigida a la ejecución de acciones organizadas que coadyuven a reintentar, reinnovar, replantear rediseñar y reorientar componentes y prácticas de los

actores, aplicándolos como principios y escenarios de su actuar comunicativo. Los fundamentos teóricos construidos tomando en cuenta las motivaciones, expectativas y necesidades de los actores que interactuaron con el interés de ser sujetos de acción discursiva y con el entendimiento de abordar nuevas versiones y perspectivas en las instituciones educativas, sobre el acto de enseñar y el acto de aprender.

En tal sentido, los fundamentos teóricos permitirán abordar desde contextos específicos las transformaciones profundas que deben hacerse sobre la teoría de acción que gobierna al quehacer docente; a los fines de responder a las nuevas concepciones sobre el sujeto que aprende y el sujeto que enseñar. De allí que la finalidad de estos fundamentos está en lograr los cambios y transformaciones académicas necesarias para conformar conciencia sobre el comportamiento y actitudes del docente que aspire a cambiar sus esquemas de pensamiento lineal a un pensamiento complejo, para desarrollar una imagen conceptual viable, coherente, proactiva, de futuro, epocal de la realidad que se confronta.

Esto implica resistencia a lo nuevo, pero facilitará la apertura de espacios para la discusión crítica reflexiva sobre el saber y hacer docente en referencia a un sujeto pedagógico, que interactúa en la múltiple y compleja dimensionalidad del contexto, tomando en cuenta lo ideológico, político, científico, ético y técnico que interviene en el campo específico de lo pedagógico.

Por ello, la matriz condicional consecucional con los fundamentos teóricos, tienen la función de contribuir a definir la validez de la teoría de acción educativa que manejan los profesores y profesoras universitarios. De modo que estos constituyen un sistema de condiciones preconceptuales que reflejan la vida, el modo de pensar y representar su acción mediante un discurso teórico con pertinencia social, que dio lugar a un conocimiento científico.

De allí, la importancia de interpretar los fundamentos a un nivel discursivo-instrumental y práctico, para evidenciar la episteme que los definen dejando claramente identificados los elementos constitutivo que contribuyen a su

conceptualización; tales como: lo antropológico, lo histórico, lo ético, lo organizacional, lo político, lo ideológico, lo comunicacional y lo metodológico.

El primer fundamento abarca el elemento antropológico el cual permitirá reforzar los conocimientos sobre una nueva dimensión del aprendizaje y de la educación del sujeto como unidad y diversidad humana que se traduzca en realizaciones conscientes dirigidas a repensar el acto de educar y el acto de aprender desde una perspectiva compleja, diversa e hipotética que le permita asumir el pensamiento complejo para el fortalecimiento armónico de una realidad donde prevalece el capital del individuo como persona única y diversa.

Esta nueva concepción del sujeto que aprende, como unidad y diversidad humana permitirá al docente asumirse y asumirlo como ciudadanos de la tierra, cuya dignidad se valora en virtud de reconocerlo como ser social, ser racional, ser en relación, ser auto-realizable; cuyo potencial intelectual es una característica de su especie, común a todo los seres humanos que exige del profesional de la docencia su responsabilidad para diseñar y facilitar oportunidades para el desarrollo de su unidad cerebral, tomando en cuenta lo que señala Neil Postman (1999)

...en el caso que existan distintas clases de inteligencias, como asegura Garner, debemos presuponer que cada una de ellas tiene manifestaciones superiores e inferiores. El papel de la escuela consiste en incrementar las capacidades del alumno, lo cual significa ayudarlo a ascender en la escala de modalidades del pensamiento y la sensibilidad (p.189).

En este contexto, la acción pedagógica debe estar dirigida a formar en la diversidad que configura una práctica educativa orientada a conformar el perfil de un sujeto en formación que incide en el proceso mismo de su desarrollo como construcción social; al respecto plantea el autor citado que:

La diversidad no equivale a la desintegración de estándares, ni construye un argumento en contra de ellos, ni conduce tampoco a un relativismo caótico e irresponsable. Es por el contrario un argumento de defensa del desarrollo y la maleabilidad de los estándares de un desarrollo que se produce a través del tiempo y del espacio; y al que

dan forma las diferencias de género, religión o cualquier otra condición humana... (p. 47)

Esto implica educar en función del análisis crítico sobre los contextos concretos donde se expresan los significados moldeados por los sujetos que participan en el proceso de educar desde la visión compleja de su especie. Es aquí donde el educacionismo pierde vigencia y se acuña como referente la formación; proceso mediante el cual se legitima el saber que abarca desde su estructura relacional lo real, las representaciones de los significados que definen la función enunciativa del discurso pedagógico.

En esta línea de apreciación, estos elementos conducen a fortalecer en el profesional de la docencia su nueva visión de la educación como proceso socio-histórico, de tal manera que pueda canalizar las experiencias vividas en un presente en devenir, capaz de generar modificaciones en el currículum conectando todas las disciplinas con la historia humana, a fin de incrementar las percepciones sobre el conocimiento de las materias disciplinares que se estudian a partir de cómo el hombre ha ido superando sus errores y fracasos en la confrontación de ideas pasadas y presentes para generar saberes.

Esto es posible incorporando la historia de cada disciplina o estudiando la arqueología, la antropología y la astronomía como teorías valiosas para desarrollar el pensamiento, comprendiendo los avances de la humanidad, repletos de emociones, situaciones dramáticas, triunfos, fracasos, comportamientos solidarios, ambiciosos, codicia, engaños, supersticiones, nobleza, admiración y sobre todo relacionar la identidad cultural con otras culturas en espacios y épocas diferentes que al final contribuyen a desarrollar la curiosidad y a establecer diferencias y similitudes sobre hechos y acontecimientos similares, pero que corresponden a un sujeto educado en una época y una sociedad determinada.

La acción pedagógica desprovista de un eje integrador de lo ético, estético y lo axiológico en su acción, se constituye en una panacea de productos articulados a un

saber y hacer docente sin horizonte; de allí, la importancia construir un fundamento teórico, abarcando la ética, estética y los valores en educación. Por ello, se asume al profesor y al estudiante como componentes de una acción cuyas relaciones afectivas y efectivas se cristalizan por la responsabilidad social con el grupo y sus acciones, lo que evidentemente genera una autonomía de acción como reflejo del principio de identidad cultural que trasciende toda actividad humana reflejada en el arte y la belleza.

Es aquí como se manifiesta la importancia de educar en valores para garantizar la solidaridad con el colectivo en una relación de honestidad y respeto mutuo que marca la necesidad de una ética para la convivencia humana. Cabe señalar lo planteado por Alvarado (2007), al comentar que "...Un nuevo núcleo de ideas y valores debe oxigenar todo el proceso educativo entre ellos se citan: capital social, creación de capacidades, solidaridad equidad, responsabilidad, ahorro sostenibilidad, espiritualidad, compromiso para la convivencia social..." (p. 52).

En consideración a este señalamiento, hay que tomar en cuenta que al replantear la educación como un proceso socio- histórico se debe redefinir los valores con nuevas ideas que conduzcan a reducir el consumismo, el materialismo, la mitificación de la sexualidad, el egoísmo y todas las bajas pasiones, que no son ni éticos, ni ecológicos, ni humanos; hay que impregnar todo el proceso educativo con nuevos principios y normas que pueda sostenerse sobre valores que permitan al hombre elevarse por encima de estas condiciones y trascenderlos.

Los elementos organizacionales conforman niveles de integración de los componentes de cada uno de los sistemas sociales vinculados con la acción de educar; por ello, la acción pedagógica consolida con la comunicación y el aprendizaje organizacional, el saber social y el saber escolar que se genera por el intercambio de experiencia sobre contextos específicos y determinados, entre el profesor y los estudiantes. Esta comunicación dialógica y participativa establece relaciones abiertas, pluralistas diversificadas que conllevan a reformular aquellas creencias predicativas,

normas y procedimientos que afectan el aprendizaje y la estructura organizacional, dirigida a la conformación del capital social.

Como producto de las interrelaciones en el actuar de los miembros, con una teoría de acción desvinculada de los propósitos, la misión y visión de la organización (teoría de acción explícita); para lograr los objetivos planificados por los actores de esta acción (teoría de acción en uso), se generan conflictos que atentan con el nivel de fragilidad que presentan las organizaciones, debido a las relaciones personales diferenciales o conflictos originados por decisiones individuales racionales o no. De allí que la acción, la participación y el aprendizaje organizacional como saberes integrados, son fundamentos que consolidan las teorías de acción en la organización educativa, generándose aprendizajes de doble recorrido que permiten a sus miembros el encuentro personal y organizacional en cuanto a normas, trabajo conjunto, acciones cooperativas y el fortalecimiento de un liderazgo situacional.

Los elementos pedagógicos servirán de apoyo al quehacer docente en cualquier nivel o modalidad educativa, por cuanto su actividad docente e investigativa estará dirigida y orientada a un solo propósito como es consolidar la acción pedagógica como un proceso que permite cumplir con el ciclo gnoseológico del conocimiento en forma integral y valorativa mediante las competencias, tanto del estudiante para aprender, como de las suyas para enseñar en un proceso articulado con la investigación como herramienta de intervención social y cultural que permite construir, innovar productos y artefactos mediante acciones sucesivas de cambios y transformaciones.

Este ciclo será el eje articulado de la acción pedagógica para desarrollar los procesos de enseñar, aprender e investigar. Es un saber que propiciará al profesional la voluntad de lograr aprendizajes significativos, practicando una docencia vinculada a la función de investigar en un proceso ontocreativo, cuya resultante será la producción creativa de un conocimiento generado por la curiosidad y la creatividad del grupo y del individuo. De tal manera que se debe propiciar la formación del

docente desde la concepción epistémica de la acción pedagógica vinculada al ciclo gnoseológico del conocimiento.

Los elementos comunicacionales generados mediante una acción dialógica participativa están interconectados a fin de constituirse en el soporte teórico que dinamice la práctica docente, en función de proveer una formación discursiva del sujeto pedagógico en el ámbito transcomplejo de su actuar cotidiano; por ello, hay que propiciar la formación de conciencias capaces de abordar su realidad como un fenómeno cotidiano complejo impregnado de incertidumbre que le permite valorar los múltiples significados con un pensamiento abierto, con perspectiva de pluralismo y complejidad.

En este sentido, el único recurso de apropiación del conocimiento será el lenguaje, la palabra, el discurso, en una relación dialógica participativa de análisis crítico y reflexivo del tema que se trata sin personalizar ideas ni criterios, asumir las diferencias con su razonamiento analógico. En la convicción que toda expresión lingüística tiene un componente pragmático, que define el compromiso social y la disciplina de quien participa en una relación significativa basada en la experiencia de toda actividad humana.

A partir de los elementos metodológicos incorporados como base para la acción pedagógica se puede guiar la generación de saberes para la acción socio-cultural; lo que indica que se hace necesario fortalecer en el docente una cultura de investigación que le permita actualizar sus conocimientos con el producto de las investigaciones realizadas, bien como tutor asesor, o como investigador del área específica de su conocimiento.

Este saber será fundamental para interpretar los fenómenos sociales a la luz de sus experiencias y las de sus estudiantes, intercambiando las mismas como formas de percepción de una realidad estudiada. En este sentido, el fundamento relacionado con la generación de saberes implica el desarrollo de una capacidad científica que no es más que conocer y manejar los procesos epistemológicos para construir el

conocimiento que al ser transferido contribuye a generar cambios como compromisos compartidos y aspiraciones sociales en el ámbito, social, económico, político y cultural.

Los elementos políticos e ideológicos conforman un cúmulo de factores que permiten una educación integral dirigida a formar para la emancipación humana, política y social del sujeto educando; en virtud de concientizarlo sobre la necesidad de participar en todos los sucesos y acontecimientos de la vida democrática de los pueblos; por ello es importante construir el conocimiento desde el contexto transdisciplinario que no es más que contextualizar cada experiencia e intervenirla desde la multidisciplinariedad del conocimiento. Esta construcción se logra mediante una acción dialógica con las intervenciones efectivas y productivas que beneficien al colectivo, estableciéndose redes de participación social como una forma de integrar recursos, políticas y procedimientos dirigidos para generar el capital social.

De allí, que el resultado de la práctica social de la educación debe estar dirigida a la emancipación, por cuanto el saber emancipatorio no niega los otros saberes, sino que los incluyen dentro de su perspectiva reflexiva más amplia. Es decir no se queda limitada a la percepción de datos empíricos de esa realidad y su reflexión sobre ella, sino que es la acción humana social y política para su transformación. Al respecto, Habermas plantea "...en la autorreflexión o reflexión sobre la reflexión, coinciden interés y conocimiento, y es en ese ámbito donde se configura la razón emancipatoria" (p. 48).

En consecuencia, el docente debe ser formado con una conciencia política que le permita asumir su ideología como una forma de integración comunitaria, en orden a desarrollar una cultura de investigación social, orientada a propiciar aprendizajes que generen calidad de vida en cualquier sistema político, bien sea de orden democrático o de corte socialista. Sobre este aspecto, Freire (1997) señala: "...No habría ejercicio ético-democrático ni siquiera se podría hablar de respeto del educador por el pensamiento del educando si no se respeta la diferencia con respecto a la

opción política del educando” (p. 69). En función a esta acotación, la educación emancipatoria debe explicitar en sus fines y presupuestos una formación dialógica para que pueda ser sometida a crítica, en lugar de ocultarla como educación dominante y hegemónica.

Los fundamentos teóricos construidos como saberes integrados al conocimiento que debe manejar el docente comprometido con la formación del futuro se plantea en función a los siguientes criterios:

Integran los elementos constitutivos de la acción pedagógica sobre relaciones y conexiones referidos al saber y hacer docente en referencia a un sujeto pedagógico que interactúa con la realidad para abordarla y transformarla, propiciando su desarrollo integral en contextos transdisciplinarios. Así mismo, permiten transitar la incertidumbre, la complejidad, la complementariedad y la relatividad como prototipos racionales de los nuevos horizontes culturales que se plantea cada día en esta época y en esta sociedad de la información.

Contribuyen a formar al sujeto epocal desde una dimensión axiológica, sistemista, global, integral, realista, cognitivista y compleja, por cuanto el hombre se constituye sobre el comportamiento cognoscitivo y activo de los sistemas sociales.

Ayudan al profesional de la docencia a superar su concepción lineal, determinante y causal del conocimiento, incorporando una nueva visión del método, al percatarse que este no puede formarse más que durante la búsqueda, concibiéndolo como una estrategia abierta y evolutiva que afronta lo imprevisto y lo nuevo.

Permiten al docente situar el curriculum, la pedagogía y el papel del profesor dentro del contexto social para revelar tanto su desarrollo histórico como la naturaleza de su relación existente con la racionalidad dominante.

Conducen al docente universitario a que apoye su praxis en el compromiso de orientar el proceso complejo y dinámico de la producción de conocimiento mediante la vinculación de la docencia con la investigación, mejorando su acción pedagógica y la calidad de los procesos de enseñar, aprender e investigar.

Motiva tanto al docente como al discente en la aceptación de la teoría sinérgica y su aplicabilidad en el aprendizaje del adulto para hacer posible la intensificación y potencialización de los procesos volitivos o factores motivacionales y de acción mediante el esfuerzo concentrado que permite ampliar las conexiones psico – neurales del sujeto en situación de aprendizaje; reforzando las operaciones mentales sin interferencias de otros factores que puedan obligar a distribuir compulsivamente la actividad mental del sujeto que aprende.

Estimula al profesional de la docencia a formarse como sujeto cognoscentes, a partir de las relaciones e interacciones discursivas que se generan mediante la relación dialógica participativa del sujeto que aprende y el sujeto que enseña; constituyendo saberes mediante el análisis crítico – reflexivo y aplicando una metodología analógica desde una dimensión arqueológica del saber social y el saber escolar en vías de lograr una emancipación humana, política y social.

Permiten consolidar la posición ideológica del docente respetando la del estudiante en la certeza de que no hay praxis educativa neutra porque la misma se generan en el interior de la naturaleza humana y constituye su conciencia con una percepción particular de la sociedad, como ser libre que construye y desconstruye el conocimiento en función a su capacidad selectiva en el proceso de aprender.

El propósito de formular los fundamentos teóricos se orienta a una razón de ética entendida como la dignidad moral del sujeto que aprende y de aquel que guía la acción institucional de educar. Es la praxiología de la acción pedagógica, que permite el accionar de la tarea pedagógica para promocionar las libertades humanas y los derechos; de la voluntad y los deberes ya que el hombre es perfectible a lo largo de toda su existencia. La situación de incertidumbre que caracteriza a la sociedad mundial, como una crisis global que encuentra su fundamento en una suerte de pérdida de referente en el mundo y con el mundo; hace evidente la necesidad de entender su inmersión en la historia. De allí, lo importante del señalamiento de Martínez (1989), cuando expresa:

...para entender el significado de una conducta debemos entender su significado funcional y ... de todo acto conductual ... entender su relación con el todo. Ahora bien, sólo una descripción cuidadosa puede hacer explícita de manera adecuada, la forma en que un acto de conducta “encaja” en el contexto de una situación y así descubrir su significado (p. 107).

Es por ello, que esta crisis de la sociedad mundial repercute en los diferentes campos del conocimiento; por cuanto el resquebrajamiento de los conocimientos teóricos e ideológicos plantean en los diferentes órdenes de la vida social, una relación deficiente entre la objetividad, la subjetividad y la intersubjetividad del sujeto, provocando en él una situación conectada a valores fragmentados, plurales que pueden hacer perder la certeza de la cohesión que configuran la otrora cosmovisión de globalidad, frente a un pensamiento lineal de tendencia causa-efecto.

Diametralmente al boom de la imagen y del icono como signo propio de esta sociedad de la información se percibió la diferencia notable del efecto sobre las instituciones sociales, tendentes a la cohesión cultural; las cuales paulatinamente se han ido debilitando por esta tendencia reduccionista proporcionalmente a la crisis de las ciencias sociales y humanas, arrastrando consigo la pérdida de legitimidad del saber y la praxiología docente que aportan los valores en las diferentes áreas del conocimiento. De tal manera que repensar la acción pedagógica para orientar la enseñanza y los aprendizajes en un mundo de incertidumbre, fue desconstruir esta acción a través del movimiento del pensamiento que va del todo hacia las partes y de las partes al todo.

Se construyeron los ocho fundamentos teóricos propuestos para la acción pedagógica generadora del conocimiento en el contexto universitario, sobre la base de la teoría de acción de Argyris y Shön; la metódica lingüística de Habermas plasmada en su teoría de la acción comunicativa; la pedagogía de la autonomía del pensamiento freiriano y la pedagogía crítica de Giroux; cuatro teorías de corte social que abordan con la misma intención la crisis pedagógica manifiesta en los actos de enseñar y aprender y las formas cómo se orienta la construcción y apropiación del conocimiento

en una época y un espacio determinado, por un sujeto único y diverso al mismo tiempo.

Frente a estos planteamientos, surge la necesidad de los cambios y transformaciones dirigidas a una enseñanza de calidad para todos a lo largo de la vida basada en el mérito y la equidad. Estas metas están dirigidas a promover la educación como derecho fundamental de conformidad con la declaración de los derechos humanos, mejorar la calidad de la educación mediante la diversificación de sus contenidos y métodos, así como la promoción de nuevos valores compartidos universalmente. Además de promover la experimentación, innovación, difusión, y utilización compartida de la información mediante las nuevas tecnologías de la información y comunicación y de las mejores prácticas académicas e igualmente, el diálogo de políticas en materia de educación.

Los fundamentos teóricos que como saberes constituyen una teoría sustantiva o teoría educativa construida desde y para la acción pedagógica concebida sobre el planteamiento que señalan Carr y Kemmis (1998) acerca que "...la teoría educativa debe preocuparse de identificar aquellos aspectos del orden social existentes que frustran la persecución de fines sociales, y debe poder ofrecer explicaciones teóricas mediante las cuales los enseñantes vean como eliminar o superar tales aspectos..." (p. 142).

En relación con este señalamiento, los fundamentos teóricos permitirán al docente evaluar su acción desde una perspectiva crítico-reflexiva. Estos le ayudarán a mejorar su praxis en función a sus debilidades y fortalezas, modificando los límites del horizonte de su responsabilidad social.

Educación del sujeto como unidad y diversidad humana. Partiendo de la concepción de unidad/diversidad; la unidad humana es la que lleva en sí los principios de sus múltiples diversidades. En la unidad humana hay una unidad cerebral común a todo ser humano que constituye la diversidad genética e implica la singularidad anatómica de la especie. Esta diversidad no está solamente en los rasgos

biológicos, psicológicos, culturales y sociales, sino también en la diversidad mental, afectiva e intelectual del sujeto. Considerando al sujeto, como el ser que existe a partir del reconocimiento de su presencia y su capacidad relacional en una dimensión socio-histórico determinada.

De tal manera, que educar en la unidad/diversidad, es comprender la unidad del ser humano en su diversidad y unidad, como una unidad compleja, tomando en cuenta su integralidad, como ser que a la vez es físico, biológico, y psíquico, también es cultural, social e histórica. De allí, que la condición humana debe ser objeto esencial de cualquier modelo educativo; y por ello se hace necesario que cada uno desde la posición que esté en el proceso educativo, tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás seres humanos.

Ello conduciría a una educación autónoma, diversificada y pluralista, respetando la dignidad de cada sujeto en su proceso de aprender. En consecuencia, la acción pedagógica debe tener como fundamento teórico la concepción del sujeto que aprende, como unidad y diversidad humana; a los efectos de orientar esta acción, como un proceso educativo institucional que cumple una función generadora de saberes, ofreciéndole al sujeto pedagógico, condiciones, recursos, estrategias y posibilidades de participar en situaciones de aprendizajes según su naturaleza orgánico-biológico, psicológica y social compleja inmersa en el acto de aprender y enseñar. Este fundamento es un saber que debe ser manejado en toda su amplitud pragmática, semántica, y sintáctica del conocimiento.

La educación como proceso socio – histórico. Este fundamento evidencia que cada sociedad tiene su propio sujeto educado, y es a través de la historia como se identifica la condición del mundo humano. Hoy nos corresponde identificar en este mundo la era planetaria, para despejar el problema vital de la condición humana en esta fase de la mundialización. De allí, que la educación en lo sucesivo debe asumir como tema de reflexión el destino planetario del género humano que confronta los

mismos problemas de vida y muerte por cuanto vivimos en la misma comunidad de destino, entendida como la expresión originaria del sujeto en su percepción común de unidad cuyo vínculo de afiliación y de participación la configuran como estructura de participación social.

En tal sentido se hace necesario educar en el reconocimiento de nuestra identidad terrenal, asumiendo el reto de educar en la era de las telecomunicaciones, de la información, de la Internet, de la globalización; lo que conlleva al reto de la reforma del pensamiento lineal al pensamiento complejo, policéntrico, a un universalismo consciente de la unidad/diversidad del ser humano con identidad y conciencia terrenal, como sujeto educado de la era planetaria y a la solidaridad con los miembros de su especie para luchar contra todo tipo de discriminación.

En este contexto, la acción pedagógica al incorporar en su estructura relacional este fundamento teórico que orienta su génesis como el proceso socio-histórico que permite establecer acciones de cambios sucesivos en el tiempo y el espacio donde el docente y discente actúan generando saberes que contrastados con la realidad a partir de sus experiencias previas se construya el conocimiento en un espacio y para una época determinada.

Al partir de la premisa que enseñar, no es transferir conocimiento, sino crear las condiciones, o posibilidades para su producción; la práctica docente, entendida como la acción pedagógica del docente universitario dirigida a generar conocimiento mediante un proceso que abarca las funciones de docencia e investigación, es una práctica dialéctica que a partir de la comprensión y análisis crítico de las experiencias y el desarrollo de la curiosidad epistemológica se construyen saberes.

En esta praxis se cumple el ciclo gnoseológico del conocimiento, que abarca la docencia que ejercida como la función de enseñar, fundamental para la formación del talento humano necesario a la transformación social; asociada al acto de aprender sistemático como la educabilidad del sujeto en términos de su potencialidad o condición inherente a su especie que le mueve a la búsqueda del conocimiento;

como acción de investigar que puede ser definida como la apreciación significativa de percibir y desarrollar selectivamente el contenido de imágenes relacionadas y validadas mediante la acción participativa, con visión de amplitud de las ideas y los significados percibidos.

En este orden de ideas, este fundamento teórico es un saber que servirá para ejercer la acción pedagógica, cumpliendo el ciclo gnoseológico del conocimiento a fin de propiciar espacios de participación y cooperación en la construcción de saberes mediante los procesos de enseñar, aprender e investigar. Formar con esta concepción del ciclo gnoseológico del conocimiento es fortalecer a los estudiantes como seres conscientes de su inacabamiento, de la autonomía, de la creatividad y del discernimiento.

Por otra parte, hay que considerar que la docencia involucra la educatividad como la capacidad para asimilar, discriminar y criticar la recepción y uso de saberes en su validez contextual; por ello el docente debe aprender y enseñar, a investigar el conocimiento del objeto, o participar de su construcción; para asumir la docencia como el espacio para la reflexión, la crítica y la formulación de propuestas, a fin de lograr aprendizajes significativos de calidad.

Corresponde a formar con un conocimiento pertinente, significativo, y para ello se hace necesario, articular y organizar los conocimientos en referencia a los problemas del sujeto que aprende y del sujeto que enseña, ya que sus problemas son del mundo, situados en el contexto según la complejidad planetaria al cual pertenece la educación del futuro. Es decir que la formación discursiva se orienta a partir del proceso de reflexión crítica de problemas; definido como la percepción sobre la desviación de una situación ideal ya conocida que puede ser evaluada en términos específicos según el interés humano.

Formación discursiva del sujeto pedagógico. En atención a esto, se incorpora este fundamento teórico como el soporte que debe manejar el profesional de la docencia para definir a la acción pedagógica como la formación discursiva del

sujeto pedagógico que le capacita para generar con imaginación, curiosidad y flexibilidad intelectual nuevos saberes desde las dimensiones socio-cultural, multidimensional y complejidad del pensamiento creativo, reconociendo la tríada bioantropológica que resulta del cerebro triuno cerebro-mente-cultura.

Esta educación abarcaría lo global, el contexto, lo multidimensional y lo complejo, promoviéndose la comprensión crítica de la realidad, estableciendo relaciones y formas de cuestionamiento social, con el propósito de interpretar la historicidad y visión del factor humano. De allí, la necesidad de conocer y manejar con rigor científico la construcción del conocimiento como un proceso gnoseológico. Esta formación discursiva exige la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico reflexivo para interpretar los enunciados de una situación específica mediante una práctica fundada en la ética, el respeto a la dignidad y la autonomía del educador y el educando.

Ciclo gnoseológico del conocimiento. La educación del futuro debe promover un conocimiento cuya construcción se aborde como un proceso gnoseológico que involucra la práctica docente vinculada a la función de investigación donde, el aprender sea el producto de las interacciones entre el que educa y el que aprende en el abordaje de los problemas globales y fundamentales, para inscribir según los contextos, los conocimientos parciales y locales; dando así la posibilidad de vincular las partes y las totalidades. Este fundamento es el saber que amerita formar al docente con la concepción de que la realidad es el conjunto de todos los objetos reales que están relacionados con su hacer docente y mas específicamente con el hacer de lo que es bueno y correcto a la luz del conocimiento fáctico disponible.

El aprendizaje organizacional. Tomando en consideración los patrones de desarrollo y las políticas institucionales que orientan la construcción de un cuerpo de procedimientos creados por fuentes sociales, económicas y políticas que se relacionan con la teoría y la práctica educativa. En consecuencia, el aprendizaje organizacional

conduce a la producción de los cambios y transformaciones necesarias para el conocimiento, funcionamiento y operatividad de las organizaciones que como sistemas sociales están integradas por individuos que tienen como finalidad producir estos cambios. Por ello, la universidad es una organización y como parte de un sistema social, como es la educación, debe abordar el análisis de su acción a partir de lo que hacen los profesores, cuyo objetivo es formar el talento humano y producir los conocimientos necesarios para la transformación social.

En este sentido, este fundamento posibilita al docente y a los estudiantes aprendizajes que se van construyendo mediante el intercambio de experiencia y el cumplimiento de normas y procedimientos que le permitan generar nuevos conocimientos, en la medida que se van estudiando alternativas, estableciendo relaciones con lo normativo, lo pragmático y lo experiencial integrado a los saberes ya conocidos y de mayor significación, conocimientos que le servirán al estudiante para adquirir y asumir compromisos en el cumplimiento y aplicación de los cambios generados para el funcionamiento de la organización.

En atención a las generalizaciones que se puedan hacer sobre el estudio de los fenómenos que son abordados desde diferentes maneras y por distintos investigadores en situaciones cambiantes, es necesario abordar la realidad a investigar desde una perspectiva relacional, sistemática, estructural, gestalista. Es decir, valorar las cosas, los conocimientos, las personas por lo que son en su totalidad, con su diversidad, el conjunto de relaciones que como sujeto y objeto del mundo representa, y se reconocen en su singularidad, así como en su dimensión inmaterial y espiritual de sus actos y de las realidades e instituciones por el creadas, es aceptar que el fundamento de la acción pedagógica e investigativa es por tanto moral, ideológica y política.

Generación de saberes para la acción socio-cultural. Este fundamento se incorpora como un saber que debe asumir el docente para desarrollar la acción pedagógica como la generación de saberes a partir del intercambio de experiencias significativas estructuradas con relación a un aprendizaje dirigido a relacionar el

saber escolar con el saber social en forma sistemática organizada e individualizada. De allí, la necesidad de generar saberes desde la contextualización y las posibilidades de comprensión y reflexión dirigida a la integración de los saberes relacionando todo, partes y abordando su multidimensionalidad y su complejidad con la intervención de campos transdisciplinarios.

Ética, estética y valores en la educación. La vida del ser humano transcurre en una constante valoración de la acción, de allí que los valores se constituyen en proyectos ideales de comportamientos y de existencia que se adecuan a las coordenadas histórico-sociales; y que a la vez trascienden en el ejercicio de derechos y deberes morales en igualdad de condiciones ante la Ley.

Señala Bunge (2001) que la acción puede ser un presente para la brecha lógica que existe entre lo que es y lo que debe ser, en particular entre lo real y lo racional; por cuanto considera que los valores no son propiedades individuales, sino propiedades relacionales. De tal manera que educar en valores, es asumir que los valores que se relacionan con la formación de un ciudadano, son aquellos que agrupados de varios modos son mutuamente compatibles.

Señala el autor antes mencionado que en nuestra axiología las necesidades como valor tienen precedencia sobre los simples deseos, debido a que un elemento es valioso para un individuo o un sistema social, cuando satisface necesidades o deseos de la persona o el sistema en cuestión. De allí, que este saber debe orientar los valores en las direcciones planteadas por Bunge (2002), que son las siguientes:

-Objetivos, como el valor nutricional que induce a enseñar hábitos de salud e higiene personal, la paz mental que conduce a asumir la otredad en la convivencia y aceptación del otro.

-Subjetivos, como el gusto adquirido por la autorrealización del sujeto como unidad multidimensional compleja.

-Individuales, como el amor y la dignidad.

-Sociales, como la rectitud que subyace en el respeto por la complejidad del sujeto y la paz como ideal del ciudadano de la tierra responsable del planeta que habita y comparte con los demás ciudadanos.

-Ambientales, como la biodiversidad para defender y luchar contra la contaminación; biológicos como la salud y la capacidad de disfrutar de las cosas buenas y lícitas; económicos, como la productividad y el potencial de venta y la comercialización; políticos, como la libertad y la democracia que orienta la concepción de dignidad, responsabilidad social y autonomía.

-Cultural, como la creatividad, y el conocimiento que permite la emancipación humana, política y social.

En consecuencia, el docente al asumir este fundamento como un saber orientado a su hacer docente debe manejar la teoría de los valores o axiología, la praxiología o teoría de acción, la ética, filosofía moral o teoría de la moral, la filosofía política y metodología (gnoseología normativa); áreas que según Bunge (2002) constituyen las disciplinas tecnológicas que están relacionadas con el hacer docente.

Educación para la Emancipación Humana, Política y Social. Partiendo de la condición de ciudadano que significa tener derechos políticos, económicos sociales y culturales en una sociedad donde hombres y mujeres deciden acerca del destino de su intervención social y de su vida cotidiana; se asume que la formación del sujeto social es una acción educativa emancipadora y comunicativa, resultante de una práctica social orientada hacia la construcción del conocimiento y un saber crítico reflexivo.

De allí, que el objetivo fundamental de un proyecto de emancipación radica en la educación del ciudadano y en la formación del sujeto político. En este contexto, la formación es la acción sistemática y valorativa orientada a formar una conciencia política a partir de la relación reflexión crítica de las experiencias significativas que le permita, al estudiante transformar su realidad personal y social.

De tal manera que educar para la emancipación humana, política y social, se hace necesario asumir al sujeto como totalidad, al reconocer su transdimensionalidad, donde sus múltiples dimensiones (cognoscente, social, emocional, material, entre otros) en cada acción que realiza, se interrelacionan y condicionan las respuestas que da el medio sobre él, el individuo o grupos de individuos de una clase social, que lo afirman y pueden aprender no sólo a formular alternativas, sino también a realizar cambios.

En tal sentido el proyecto educativo para la emancipación como objetivo central de la acción pedagógica destaca dos dimensiones de la ciudadanía; la que define su emancipación política y la emancipación humana. Su diferencia se plantea desde la perspectiva del capital social y del trabajo y ambas reflejan su interés en la autorreflexión con expresión de la emancipación social.

En este sentido, la participación comunitaria debe ser el resultado de formar con una conciencia de clase cuyo producto debe consolidar el capital social al cual debe orientarse la participación consciente del sujeto pedagógico, el cual se genera por la interacción de los individuos mediante sus relaciones concretas que pueden darle accesos a recursos definidos en contextos determinados. Por consiguiente, este fundamento es un saber que orienta la acción pedagógica hacia la consecución de niveles de calidad de vida en beneficio de un colectivo que constituye la máxima aspiración del sujeto político y social, es el aprendizaje servicio que conlleva al desarrollo social comunitario.

V.APORTES FINALES

“Todo ser humano, toda colectividad debe dirigir su vida en una circulación interminable entre su pasado, donde encuentra su identidad apegado a sus descendientes, su presente donde afirma sus necesidades, y en futuro hacia donde proyecta sus aspiraciones” Morín, E. (2003, p.74).”

Mis vivencias personales y colectivas

Asumo la pretensión de incluir en este capítulo algunas experiencias previas y otros posteriores al proceso investigativo que desarrollé, como una forma de dar constancia de mis errores, aciertos, cambios y dificultades que conformaron mis vivencias personales y colectivas, llenas de descriptores que pudieran guiar a futuros investigadores que tengan a bien asumir, los aprendizajes que describo como posibilidades orientadoras para la comprensión más profunda de los hallazgos y derivaciones plasmados en este trabajo.

En atención a este señalamiento la realización del trabajo presentado, generó en mi conciencia una reflexión profunda sobre lo que el maestro Edgar Morín refleja en el texto con el cual doy apertura a este capítulo; y que significa para mí la misión de la conducta del hombre prudente que se conduce en la vida asumiendo responsablemente su conocimiento en función de sus necesidades e intereses personales, sociales y culturales.

Desde esta perspectiva me deslastré de la ingenua creencia de que a mayor cúmulo de información, mejor y diverso sería el aprendizaje; logré interpretar que el aprendizaje es la actitud de cambio permanente y que la educación es propiciar al

sujeto la apertura al cambio para vivir plenamente, respetando la dignidad y la diversidad del otro.

Por consiguiente, comprendí que la ilusión de formar a un niño para ser integrado a la sociedad como ciudadano que promocioe y participe en la transformación social desde su entorno y posibilidades es posible; lo que afloró en mi mente un mayor nivel de satisfacción espiritual, moral y académico por la tarea cumplida como profesional de la docencia; con más de cuarenta (40) años de servicio, pero lo más importante fue, que pude reconocer que somos responsables de nuestras acciones, si en alguna manera somos libres de obrar para enfrentar nuestras obligaciones.

De allí, mi cambio de actitud para reconocer la importancia de formar a las personas para superar las tendencias del ser humano al error y a la ilusión como lo señala Ugas (2000); indicando: “Educar es superar las tendencias del ser humano al error y a la ilusión”; de tal manera que hay que educar en función a los conocimientos que se ajustan a las características cerebrales del ser humano para armar cada mente en el combate vital para la lucidez” (p. 60).

Frente a esto vi en mi interior y con perplejidad reconocí que soy parte responsable de esa cantidad de locos que deambulan en mi ciudad, en mi entorno familiar y de trabajo, y en el salón de clase, pero lo más puntual de esta introspección fue darme cuenta el por qué de las dimensiones limitantes del papel intelectual, de quienes se comportan en nuestro ambiente con una conducta talentosa, como exponente de una conciencia crítica y a quienes siempre se les reconoce como elementos subversivos del sistema. En este sentido, reforcé mi saber sobre lo siguiente: en la cabeza sólo tenemos preguntas por cuanto las ideas están en el ambiente.

Por ello intente manejar implícitamente en mi accionar comunicativo durante el proceso investigativo del cual doy cuenta, la concepción sobre el saber como un

espacio en el cual podemos tomar posición a favor o en contra para hablar de las cosas que tratamos mediante el discurso en nuestra cotidianidad.

En consecuencia, reafirmé mi posición ontológica sobre mi manera de pensar y actuar durante mi proceso evolutivo como adolescente, adulto joven, y adulto de la tercera edad, dándome la oportunidad de construir unos fundamentos para la acción pedagógica; desde mi experiencia como docente que me he desempeñado en todos los niveles del sistema educativo venezolano, con diversos cargos, lo que implica en cierto grado tener conciencia que tendría que teorizar desde y para la acción de educar; por ello con sorpresa me di cuenta que mi propósito no era otra cosa que construir conocimiento sobre mi conocimiento adquirido durante mi ejercicio como docente.

Tomando en cuenta toda mi experiencia como profesional de la docencia no dejo de apreciar lo que significó para mí ser docente del nivel de educación preescolar; por cuanto aprendí de los niños, cómo percibir en los pequeños detalles la grandeza inagotable que nos ofrecen en cada momento las acciones y actuaciones espontáneas del ser humano.

De esta manera, disipé mis temores para abordar el proceso investigativo y la posterior construcción del texto que les presento, con la firme convicción de involucrar a todos mis colegas y estudiantes que voluntariamente asumieron participar en actividades concretas que le identificaron con los acontecimientos, hechos y expresiones vinculadas con su actividad profesional logrando la comprensión científica del objeto estudiado.

En este momento, inicié el proceso de reconstrucción de las imágenes que presentaron cada uno de ellos sobre la temática de investigación, la cual caracterizaban desde su propia representación, con descripciones vinculadas a dificultades y limitaciones que subyacen en las funciones de docencia e investigación que se desarrollan en la universidad, consideradas como fundamentales para la construcción del conocimiento en el contexto universitario.

No fue hasta este momento, cuando internalicé la relevancia del uso del lenguaje descriptivo, mediante el cual se pueden convertir los hechos y acontecimientos ordinarios en algo extraordinario, debido a que la descripción se nutre del vocabulario cotidiano para expresar ideas sobre cosas, personas, pasiones, sentimientos, debilidades, lugares, y explicar lo que está pasando y las razones que tienen las personas para actuar de una manera determinada.

Por otra parte, entendí que la descripción es la base de las interpretaciones más abstractas de los datos para la construcción de teorías; y me alegré de haber utilizado esta vía, por ello tuve la sensación de haber ampliado mi concepción sobre el propósito de investigar sobre la acción pedagógica en el contexto universitario, a partir del marco de referencia del profesor y los estudiantes, analizando sus vivencias, experiencias y criterios mediante un proceso introspectivo - interpretativo; así pude razonar porque el método no puede asumirse más que durante el proceso de indagación .

En este sentido, puedo señalar que la acción pedagógica del profesor universitario, requiere de un conocimiento que le permita una praxis apoyada en una información públicamente validada que oriente al docente a cumplir con el compromiso de compartir las funciones y tareas establecidas por quienes diseñen las acciones requeridas según el nivel de competencia de cada miembro dentro de la organización.

Esto me conllevó, a entender el por qué las acciones son producto de la reflexión sobre los problemas del entorno social e histórico, determinados sobre los estándares de valor que deben guiar el proyecto pedagógico institucional, los cuales están en estrecha relación con las perspectivas individuales y colectivas, accesibles a los sujetos que intervienen en el proceso educativo. De allí, lo rutinario y la poca disposición para el cambio.

En consideración a esto me fue lógico aceptar que la teoría a construir para la acción pedagógica sería el producto de la contrastación teórica de la educación y de

su praxis. Es decir, una teoría surgida de su propio objeto de estudio, como resultado del análisis crítico reflexivo de la información recolectada y construida sobre y desde su praxis.

En este contexto logré percibir además que para poder desarrollar esta propuesta de trabajo sería necesario instalarme en el supuesto de que se trata de generar conocimiento científicamente constituido, es decir post-facto más aún, esto me permitió considerar que las teorías educativas, sociales y psicológicas a que hago referencia sobre esta acción se confirman a partir de sus primeros principios y sus últimos fines.

Este recorrido mental me reportó una curiosidad sobre las circunstancias y condiciones para intervenir la realidad estudiada, y al final pude confirmar que las percepciones e ideas conocidas sobre la acción pedagógica en el contexto universitario, así como los efectos de analizar los componentes y estructuras de esta acción que cumple el docente universitario solo se lograría con la contrastación de la información correspondiente con el contenido del conjunto de valores, políticas, normas, estrategias y lineamientos que orientan el comportamiento del profesor universitario; que constituye su teoría de acción de referencia, aunque en su praxis se niegue a aplicarla.

Frente a esta realidad, al desarrollar los procedimientos metodológicos dentro de las premisas formuladas sobre las experiencias de acción de cada actor, logré visualizar como es que desde esta perspectiva, el profesor universitario debe estar inmerso en su propia praxis, a los fines de construir su teoría de acción sobre la disciplina o saberes que domina; de tal manera que en la acción reflexiva – crítica desde su interior pueda considerar las debilidades y fortalezas de su práctica, con relación a los componentes y situaciones del acto pedagógico.

Desde esta percepción, logré dilucidar sobre la tarea que tiene el pedagogo, quien movido por la crisis de su disciplina, debe dar respuesta a las preguntas que hay que responder desde su propio campo donde se configurará su acción. En función a

esto, estoy convencida que así como al filósofo le preocupa la crisis de los conocimientos filosóficos y al científico la crisis de aquello que hay que continuar llamando conocimiento científico, al pedagogo le corresponde contemplar desde su interior la crisis de la acción pedagógica, que le afecta, asumiendo sus efectos racionalmente a partir de la observación de su comportamiento y del estudiante, cada uno en su contexto específico para dar respuestas innovadoras y creativas a favor del funcionamiento de la estructura social, político, económico y cultural de la universidad.

A partir de este correlato, puedo señalar que pretender construir una teoría, en mi caso, construir fundamentos para la acción pedagógica fue un reto, por cuanto la ejecución de las funciones de docencia e investigación exigen reflexión y toma de decisiones apoyadas en procesos cognitivos y procedimentales como son, recopilación, selección, organización y codificación de información, las cuales conducen a la acción de definir situaciones y decidir la manera de conceptualizarlas de tal manera que se ajuste al proceso complejo y dinámico de construcción de conocimiento.

No fue fácil, pero sí significativo, por cuanto logré descifrar muchas dudas e incertidumbres; y en la medida que iba logrando mi propósito pude percibir la calidad de mi vocación de servicio como profesora de mi país. Una de las experiencias que pude evocar durante este procesos de indagación, desde mi transitar por los caminos de la asesoría y la tutoría de trabajos de investigación, fue aquella, cuando una estudiante de maestría me solicitó que le leyera su trabajo o informe de investigación; la solicitud fue por vía telefónica, ya que la estudiante había tratado de tener una entrevista conmigo y no había sido posible; así me lo dio a conocer en ese momento, y se sentía muy angustiada porque tenía que inscribir su trabajo de investigación para ser entregado al jurado que le correspondía.

Siguiendo la conversación, ella me dijo con mucha seguridad, -profesora mi trabajo está bien, yo estoy segura que hice un buen trabajo, mi tutora es una

profesional calificada, es doctora y tiene varios estudios de postgrado, mi hermana también es magíster y me ayudó en todo el proceso de investigación; además tuve la oportunidad de dárselo a un profesor de la universidad que es un científico y consideró mi trabajo como excelente; yo le presté toda la atención posible, esperando una oportunidad para contestarle; y al fin me dijo- yo estoy interesada en que usted me revise mi trabajo y me ayude sobre lo que yo creo que le hace falta.

Ante esta acotación, yo le respondí con una pregunta; y ¿qué crees tú que le falta a tu trabajo?, ella me respondió; -no sé, pero estoy segura que si usted me lo lee me podrá ayudar; yo le respondí: -Hija, yo no soy tan preparada como esos profesionales que te han revisado tu trabajo, y ella me interrumpió con mucha espontaneidad diciéndome: profesora, usted no será doctora pero tiene imaginación, es creativa, y le gusta ayudar a sus estudiantes; frente a esta respuesta, yo le dije que me hiciera llegar el trabajo. Esta anécdota me ha reafirmado desde entonces que hay que dialogar con la incertidumbre para ser creativo y facilitar saberes desde la propia experiencia de los que participan en el acto de aprender como una forma de intercambio de experiencia, sentimientos, ideas, y necesidades.

Durante todo este proceso investigativo pude reflexionar sobre lo que he venido internalizando y reflexionamos a partir de las enseñanzas de mis maestros: Adam; Llanos de la Hoz; Padrón; Ugas; Barros; Chacín y Naranjo, entre otros; por eso estoy abierta a cualquier idea que me permita profundizar mis conocimientos y generalmente le digo a mis estudiantes échame el cuento, esto con la idea de formar desde mi curiosidad y mi creatividad, un conocimiento adaptado a la realidad del estudiante y a mis propias expectativas, que no es más que la producción creativa de saberes; por ello me apasiona accionar experiencias desde la concepción de la investigación participativa, a partir de la perspectiva que tiene el sujeto de su mundo presente, en la dinámica de su acción simultánea sobre varios niveles de realidades.

Otro acontecimiento reciente que no sólo me dejó cierta perplejidad y confusión, al no poder ubicar la razón por la cual se ordenó cambiar la metodología

en el informe de una investigación realizada bajo un enfoque metodológico, considerado como no procedente según la opinión de un jurado asignado para evaluar el trabajo de grado de un estudiante de maestría. No logré entender como una investigación realizada con un enfoque cuantitativo se cambia a un enfoque cualitativo, sin tomar en cuenta que la estudiante sólo quería desarrollar un proyecto factible para abordar la problemática planteada, como objeto de investigación mediante un diagnóstico que le permitió dar una solución; y cómo se impuso un criterio sobre una acción sin considerar al otro.

Después de relacionar mis experiencias vividas con los elementos concretos de la situación presentada, logre entender y asimilar que la misma, solo respondió a una decisión que puede ser interpretada como la intención de mediar en una acción, que evidentemente deja poca posibilidad a la capacidad de la estudiante para argumentar; porque fue una decisión que atenta contra la asunción del participante. Qué tristeza sentí al reconocer que nos hacemos cómplices al aceptar esas actitudes nocivas que reflejan que al no ser asumidos como seres inacabados somos incapaces de reconocer al otro, como seres pensantes.

Pero esta reflexión me permitió internalizar la gran verdad que expresa el maestro Freire (2003) cuando señala, "...el aprendizaje de la asunción del sujeto es incompatible con el adiestramiento pragmático o con el ecletismo autoritario de los que se creen dueños de la verdad y del saber estructurado".... (p. 43).

Estas experiencias reforzaron mi saber sobre lo que significa el pensamiento complejo, como una posibilidad para la construcción del conocimiento desde diferentes perspectivas y contextos. Ante estos acontecimientos logré apreciar que lo que resulta interesante revisar en el actuar de todo docente – investigador, es su vocación de servicio y para ello cito lo que plantea Morin (2004) al respecto:

... una de las vocaciones esenciales de la educación del futuro será el examen y el estudio de la complejidad humana. Ella conduciría a la construcción del conocimiento desde la perspectiva de conciencia, de la condición común de todos los humanos y de la muy rica y necesaria

diversidad de los individuos, de los pueblos, de la cultura, sobre nuestro arraigo como ciudadanos de la Tierra... (p. 60).

En este orden de ideas, la conceptualización de la acción pedagógica, generada a partir de la reflexión crítica sobre la experiencia del docente-investigador y teniendo como explicación, las diferentes perspectivas que definen la acción pedagógica según las teorías socioeducativas que orientaron el estudio, debo expresar humildemente que los fundamentos teóricos construidos, constituyen una propuesta novedosa de carácter científico, progresista; cuyos significados surgieron de los enunciados analizados en forma constante y permanente sobre el discurso relacionado con la teoría en uso, que manejan los profesores y profesoras en su actuación docente en el contexto de la universidad caso de estudio, capaces de lograr una actitud crítico – reflexiva y emancipatoria.

De allí, que mi sorpresa al construir estos fundamentos fue asumir que si los profesores (as), los estudiantes (as) se convierten en sujetos cognoscentes del proceso pedagógico, sus acciones estarán dirigidas a propiciar los cambios y transformaciones en sus prácticas educativas con una nueva mentalidad y un pensamiento complejo, en sus roles de docente – investigador y participante investigador.

Finalmente, quiero hacer eco de mi necesidad de hacer comprender cómo logré tejer un entramado para representar la totalidad del fenómeno estudiado. Esto abarcó mi capacidad de observar, comprender, sentir, reaccionar e interactuar con las experiencias de los otros que participaron en el estudio, apreciar los saberes de los otros colegas que colaboraron, con las ideas de los otros estudiantes que materializaron sus acciones en función a su conocimiento disciplinar, con los otros del grupo que ofrecieron sus ideas sobre la sociedad, la educación, la política, el planeta, con el mundo de los otros representado en sus intereses, intenciones, sentimientos, convicciones, resultados y desviaciones, pero sobre todo mi capacidad de comprensión para buscar en cada idea, experiencia y contenido, lo novedoso relacionándolo con las experiencias de mi vida, mis pensamientos razonados y mis

dudas definidas al calor recursivo de lo aprendido durante mi formación como profesional de la docencia.

La totalidad teórica construida con toda esa información genética representada en cada elemento identificado con la acción pedagógica abarcaron los ocho saberes que involucran un campo de coordinación y de subordinación sobre los enunciados formulados y analizados con relación a las acciones que posibilitaron su utilización y apropiación según las intenciones que reflejó en mi discurso.

No quise denominar lo que pretendía construir, como un modelo conceptual porque aún pienso que un modelo constituye una complejidad diferencial sistémica, más que una representación de la mente en un sistema que existe en la realidad y emerge de los datos observados; es decir, reforcé mi apreciación sobre lo que creo haber aprendido del significado modelo el cual se define como un sistema de significados y saberes producto sobre el análisis arqueológico de una realidad o fenómeno en un contexto societal y epocal.

Por ello, creo pertinente incorporar un conjunto de palabras que conforman un cuerpo de hechos inscritos en el contexto abstracto de la realidad estudiada y que se asume como un léxico referencial construido desde mi intersubjetividad de la investigadora, el cual incorporo con la finalidad de ser sometido a revisión para nutrirlo y ampliar su contenido.

Léxico Referencial

El léxico referencial se constituye con algunos segmentos lingüísticos elaborados para facilitar la redacción de los conceptos básicos de los fundamentos teóricos construidos desde y para la acción pedagógica en el contexto universitario. Estos segmentos fueron elaborados a partir de la construcción analógica de las conceptualizaciones y descripciones resaltantes de la contrastación de cada categoría central seleccionadas con las teorías que fundamentan el estudio del fenómeno objeto de investigación.

Acto de Aprender: Secuencia de cambios mediante la acción sistemática y

valorativa que permiten la internalización de ideas y significados sostenibles en el tiempo y un espacio determinado para producir conocimiento sobre las experiencias de lo sabido y lo pensado.

Acto de Enseñar: Proceso vivencial dirigido a posibilitar oportunidades y condiciones necesarias para la interpretación crítica reflexiva de manera particular y colectiva mediante las apreciaciones sobre las experiencias generadas por la curiosidad; la admiración y la sorpresa.

Cultura: Es un sistema complejo de perspectivas generadas por la interacción humana con el mundo de la vida, generando un conjunto de diversos modos y mecanismos de expresión a la luz de normas, valores y creencias predictivas de un colectivo que comparte mediante símbolos, un aprendizaje social.

Estado: Sistema social conformado por un conjunto de instituciones que funcionan interdependientemente mediante una organización social magnífica y coercitiva.

Organización: Componente social dirigido al control del comportamiento de un grupo de individuos en un contexto de acción determinada según las disposiciones que afectan los valores, creencias y supuestos que la rigen.

Realidad social: Constituye la percepción de significados compartidos por grupos humanos que evidencian esquemas conceptuales potencialmente interpretados como estructuras simbólicas de una situación específica en un contexto histórico específico.

Problema: Es la percepción sobre la desviación de una situación ideal ya conocida que puede ser evaluada en términos específicos sobre el interés y la interpretación del individuo involucrado en la realidad objeto de investigación.

Comunidad: Es la expresión originaria del sujeto en su apreciación común de unidad, cuyo vínculo de afiliación y pertenencia la configura como una estructura de participación social.

Control Social: Capacidad de un colectivo para gestionar la diversidad en la unidad de intereses, valores y objetivos dirigidos a crear beneficios y generar calidad de vida.

Aula: Espacio de participación social vinculada a la experiencia donde la comparación de la realidad con responsabilidad genera la construcción de aprendizajes interconectados con el contexto geográfico próximo.

Conocimiento: Apreciación significativa de percibir y desarrollar selectivamente el contenido de imágenes o significados validados mediante la interacción desde una visión de amplitud de los contenidos.

Hacer Docente: Es la secuencia de acciones generadas por las diferentes formas del trabajo colaborativo desarrollado como colectivo para generar oportunidades de participación en la relación y el reconocimiento del otro inmerso en una situación de aprendizaje específica y significativa.

Sujeto: Ser que existe a partir del reconocimiento real de su existencia y su capacidad relacional en una dimensión socio-histórica determinada.

Metodología Arqueológica: Abarca el eje circular que define la tríada: ciencia - saber - práctica discursiva; y está dirigida a reconstruir el objeto conocido durante la indagación comunicativa de enunciados cuyas diferencias, irregularidades, motivos y posibilidades de reconocimiento, se sitúan desconcentrando los campos disciplinares de donde estos emergen y se especifican según el discurso de los actores en su acción.

Técnica Analógica: Son los procedimientos de intervención que permiten abordar una realidad específica describiendo, clasificando, transcribiendo, traduciendo e interpretando aproximaciones cuantitativas y/o enunciados cualitativos, sistematizando las proposiciones y descripciones generadas conforme a nuevas nociones abstractas del fenómeno en estudio.

Universidad: Estructura organizacional dedicada a la educación universitaria, entendida como institución del conocimiento configurada por la acción participativa de los sujetos cognoscentes que interactúan en ella para producir los cambios y transformaciones necesarias al desarrollo integral del hombre y su entorno.

Comportamiento Social: Son las variaciones infinitas de posibles acciones dependientes en gran medida del predominio hemisférico cerebral del sujeto y los valores de la cultura del grupo.

Grupo: Es la expresión genética de la personalidad individual y colectiva que orienta sus acciones hacia un objetivo común.

Líder: Persona que actúa con integridad sistemática para percibir el mundo con la comprensión afectiva y la argumentación coherente y consistente sobre las ideas para accionar un sistema social.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N (1997) **Diccionario de Filosofía**. México: Fondo de Cultura Económicas (FCE)-, 802-803.
- Abescal (1988) **Del Fraude a la Estafa La Educación en Venezuela**. Ediciones Faces Universidad Central de Venezuela Caracas.
- Abescal, J (1986). **Psicología Educativa**. México. Editorial Trillas
- Adam, F. (1977). **Andragogía**. Publicaciones de la Presidencia. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Caracas, Venezuela.
- Adam, F. y Vásquez, P. (1965). **La Educación de Adultos y los Planes de Desarrollo Económico y Social en Venezuela**. Ministerio de Educación. ODEA. Caracas, Venezuela.
- _____ (1970). **Andragogía. Ciencia de la Educación de Adultos. Fundamentos Teóricos**. Caracas. Fundación Interamericana de Educación de Adultos.
- _____ (1977) **Doctrina de la Educación o Nivel de la Educación Universitaria**. Caracas. Universidad Experimental Simón Rodríguez Publicación de la Presidencia.
- _____ (1987). **La Teoría Sinérgica y el Aprendizaje Andragógico**. En revista de Andragogía. Año I, N° 1. 1985. Caracas. INSTIA.

- _____ (1985). **Estrategia Metodológica del Aprendizaje Andragógico**. En revista de Andragogía. Año II N°5. 1985 PP. 43-68. Caracas. INSTIA.
- Adam, F, Dinan, J. y Blackwell, A. (1977). **Acreditación del Aprendizaje por Experiencia**. Caracas. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez (UNESR).
- Adam, F y Aker, 6 (1982) **Factores en el Aprendizaje y la Instrucción de Adultos**. Caracas. Instituto Internacional de Andragogía (INSTIA).
- Adam, F. y Vásquez, P. (1965). **La Educación de Adultos y los Planes de Desarrollo Económico y Social en Venezuela**. Ministerio de Educación. ODEA. Caracas, Venezuela.
- Adorno, T (1991). **Actualidad de la Filosofía**. Ediciones Paídos. Ibérica. Barcelona. España.
- Addison-Wesley. (1989). **Participatory Action Research and Action Science Compared: A Commentary**. American Behavioral Scientist Vol. 325,612,623.
- Albornoz, O. (1995) **Las Tensiones Entre Educación y Sociedad**. Monte Ávila. C.A Caracas.
- _____ (2001). **Estado Ideología y Educación**. Publicaciones Universidad de Carabobo. Valencia.
- _____ (2001) **Reflexiones Educativas en Tiempo de Tormenta**. Valencia. CANDIDUS Edit. Cerined
- Alvarado, J. (1999). **La Gerencia Pública Hacia un Nuevo Estilo de Gestión**. Revista de Investigación y Postgrado-volumen N° I UPEL.

Álvarez de Adam, A (1977). **Andragogía Universitaria**. Instituto Internacional de Andragogía. Caracas. UNESR.

Argyris, C y Shion D.A (1978). **Organizational Learning Theory of Accion Perspeotive**. C.A.

Argyris, E (1993). **Como Vencer las Barreras Organizativas** Madrid. Ediciones Díaz de Santos, SA.

Ausubel, D (1977) **La Educación y la Estructura del Conocimiento**. Buenos Aires. Argentina: El Ateneo.

Ávila B.J.L (1995). **La Universidad y la Investigación, Relación con la Investigación Universitaria y la Sociedad**. IFEDEC. Mi Edición.

Ávila, F y otros (2000). **La Democratización de la Universidades Experimentales**. Revista Universita. 2000. Vol 24 N° 3-4 PP. 101-115.

Ávila F, Silva y otros (2004) **El Proceso de Democratización en las Universidades Experimentales. UNIVERSISTAS 2000 Volumen 16 N°. 2 Fondo Editorial Para el Desarrollo de la Educación Superior (FEDES)**. Caracas. Venezuela.

Barreras, M (1999) **Modelos epistémicos**. Caracas Fundación Sypal.

_____ M (1999) **Holística, Comunicación y como Visión Educativa**. Fundación Sypal Fundacite Anzoátegui.

Barrera, M, M. (2001). **Líneas de Investigación e Investigación Holística** . Editado por Fundación Servicio y Proyectos para Arneria Latina Sypal.

Bernard (2003) **Introducción a la Meta Cognición**. Editorial Bilbao mensajero Madrid. España.

- Benítez, J. (1999) **Informe final de V Jornada Nacional de Planificación de la Educación Superior de la anticipación a la acción.** Revista prospectiva, núcleo de directores de planificación CNU Venezuela
- Bisquerra, R. (1989) **Métodos de la Investigación Educativa.** Guía practica. Barcelona: Ediciones: CEAC.
- Brand, J. (1998). **Andragogía. Propuesta de Autoeducación.** Los Teques, Miranda: Editorial Tercer Milenium, C.A.
- Bunge, M. (1980) **Epistemología.** Editorial Ariel. Barcelona.
- _____ (1999). **Buscar la Filosofía en la Ciencia Sociales.** México Siglo XXI.
- _____ (2002) **Crisis y Reconstrucción de la Filosofía.** Gedisa. SA. Barcelona.
- Buendía, Cobas y Hernández. (2000). **Métodos de Investigación en Psicopedagogía.** España. Editorial Mc.Graw-Hill.
- Burget, M (1999). **El educador como Gestor de Conflictos.** Editorial Desclee DE BROUSWER, S.A. Henao, 6-48009-Bildao.
- Briceño, M, Chacín, M (1995) **El Currículo y la Formación de Investigadores.** Publicaciones del Decanato de Postgrado Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas.
- Canelon, G. (2005). **La Formación Docente. Una construcción social.**
- Carr, W. y Kemmis, S (1996). **Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación. Acción en la Formación del Profesorado.** Barcelona. Martínez Roca.
- Carrancosa, L (2003). **La Organización Humana.** Sao Paolo: Editorial Atlas.

Carrero, Y. (2008). **Lo Axiológico del Acto Didáctico en el Paradigma de la Complejidad. Una construcción Teórica en el Contexto de la Postmodernidad.**

Chacín, M. y Padrón, J. (1995). **Como Generar Líneas de Investigación.** Publicaciones del Decanato de Posgrado USR. Caracas.

_____ (1996). **Investigación-Docencia. Temas para Seminario.** Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: Publicaciones del Decanato de Postgrado

Chacon, F (1977). **Liderazgo Docente en Acción.** Centro de Capacitación Docente el Macaro. Turmero. Maracay.

Cresalc. UNESCO (1998). **Plan de Acción para la Transformación de la educación Superior en América Latina y el Caribe.** Organización de las Naciones Unidas Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Delors, I (1999). **La Educación Encierra un Tesoro.** Informe UNESCO. De la Comisión Internacional Sobre la Educación Para el Siglo XXI

Deutech, D. (199). **La estructura de la realidad. Editorial Anagrama. Barcelona. España.**

Didriksson (1997). **Reformulation of Institutional Cooperation in the Latin America and the Caribbean. Higher Education.** HAVANA: CRESALC, Unesco, Document Elaborated for the Regional Confence on Policies and strategies for Transformation of Higher Education in Latin America and the Caribbean.

Ferrater, J (2002). **Diccionarios de Grandes Filósofos.** Biblioteca de Consultas. Alianza Editorial Madrid. España.

- Ferroso, P. (1981). *Teoría de la Educación*. Editorial Trillas. Madrid. España.
- Fiallo, J (2001). **La interdisciplinariedad en el currículo; ¿utopía o Práctica Educativa?** UESPI, Brasil.
- Follarri, R (2000). **Epistemología y Sociedad**. Homo Sapiens Ediciones Santa Fe Argentina.
- Foucault, M (1991). **Tecnología del YO**. Barcelona: Editorial Paidós.
- _____ (2004). **Arqueología del Saber**. Siglo Veintiuno. Editores Argentina.
- Freire, P (1977). **¿Extensión o Comunicación? (La Concientización en el Medio Rural)**. México Editorial Siglo Veintiuno 6º Edición.
- _____ (1978). **La Educación como Práctica de la Libertad**. México: Editorial Siglo XXI, Tierra nueva.
- _____(1983). **Acción Cultura para la Libertad** México: Editorial Siglo XXI, México
- _____ (1987). **Pedagogía: Diálogo y Conflicto**. Buenos Aires: Edición cinco.
- _____ (1995). **Carta a Guinea-Bissau; Apunte para una Experiencia Pedagógica en Proceso**. Editorial Siglo XXI México.
- _____ (1997). **Carta a quien pretende enseñar**. México. Editorial Siglo XXI.
- _____ (1997). **Pedagogía de la Autonomía Saberes Necesarios para la Practica Educativa**. Editorial Siglo XXI SA de C: V México.
- _____ (1999). **Pedagogía de la Esperanza: 4º Edición** México: Editores Siglo XXI

_____ Giroux, H (1981). **Ideología, Culture, and process od shoolding**. Philadelphia. Temple University Press.

_____ (1988). **Los Profesores como Intelectuales**. Editorial. Paidos. Barcelona.

_____ (1992). **Teoría y Resistencia en Educación. Una Pedagogía para la oposición**. México: Siglo XXI/UNAM.

_____ (1993). **La Escuela y la Lucha por la Ciudadanía**. Siglo XXI. México.

García (1996). **Teoría de Educación y Acción Pedagógica**. Ediciones Universidad de Salamanca. España.

Goezt, JP y Le Compte MD (1988). **Etnografía y Diseño Cualitativo de Investigación Educativa**: Madrid: Editorial Morata.

Galeano, E. (1997). **Las venas abiertas de América Latina**. Editorial Siglo XXI. Madrid. España.

Gómez, I (2005). **Estado Docente y Sociedad. Nuevos restos y Discursos**. Universidad Católica Cecilio Acosta. Secretaria de Educación del Estado Zulia. Primera Edición. Maracaibo. Venezuela.

Goodman, P (1973). **La DesEducación Obligatoria**. Editorial Fontanella, S.A Barcelona.

Guba y Lincoln (1994). **Competing Paradigms Qualitative Research**. Londres. Sage.

Guerrero, M. (2008). **La investigación Pedagógica en la Agenda Investigativa de la Universidad**.

Habermas (1987). **Teoría de la acción Comunicativa**. Volumen 2 Madrid: Editorial Taurus.

_____(2001). **Acción Comunicativa y Razón sin Transcendencia**. Buenos Aires Argentina Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Habumar, J (2002). **Teoría de la Acción Comunicativa Irracionalidad de la Acción y Racionalización Social**. Taurus Humanidades. México.

Hernández, N. (2004). **Modelo Teórico de Desarrollo de actividades Profesionales para la formación del Profesor Investigador Universitario**.

Hurtado, I y Toro, J (1999). **Paradigma y Método de Investigación en Tiempos de Cambio**. Valencia Estado Carabobo: Editores Clement, C.A.

Hurtado, J (2000). **Metodología de la Investigación Holística**. Caracas: Fundación SYPAL.

Kuhn, T. (1996). *The Structure of Scientific Revolutions*. 3era. Edición. Chicago, U.S.A. The University of Chicago Press.

Lanz, R (2000). **El Discurso Post Moderno Crítica de la Razón Escéptica**. Universidad Central de Venezuela. Consejo de Desarrollo Científico Humanista. Caracas.

Larria (2008). **Modelo Teórico de Gestión del Conocimiento para la Universidad de Carabobo**.

Leal, J (2005). **La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación**. (1ª Edición). Mérida: Universidad de los Andes.

Ley de Universidades (1970). Gaceta Oficial de la República de Venezuela, 2635 (extraordinaria) Septiembre 8. Caracas.

Linnermann, B (2000) **Universidad y Sociedad. Balance Histórico y Perspectiva desde Latinoamérica.** UCV Caracas.

Llanos de la Hoz, S y Briceño (1986). **Evaluación de los Aprendizaje de Educación Superior en Revista de Andragogía.** Año III N° 7 PP. – 63-90 Caracas. Venezuela.

Llanos de la Hoz, S (1997). **Gestión Estrategia Universitaria.** Revista Educación y Cuero Humanos Año I. N° 9 UNERS. Caracas.

López, F (1998). **La Educación en el Horizonte del Siglo XXI.** UNESCO. Instituto Nacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. Colección Respuesta. Ediciones IESALC. UNESCO. Caracas. Venezuela.

Loyo, R. (2004). **La formación Cultural como eje integrador de las funciones: Docencia, Investigación y Extensión.**

Lugo, L. (2005). **Lectura Analítica-Crítica de Epistemología de la Educación y la Pedagogía.**

Martínez, E. (2000). **Ética para el desarrollo de los pueblos.** Editorial Trillas. Madrid. España.

Martínez, M (1997). **La Investigación Cualitativa Etnográfica en educación.** Caracas: Editorial Texto.

_____ (1997). **La Nueva Ciencia. Su Desafío, Lógica y Método.** Editorial. Trillas México.

Medina E (2001). **Transformación, Integración y Educación Superior. Transformación Universitaria.** Año V, N° 16 OPSU Fundación Debate Abierto.

Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2001). **Política y Estrategia para el Desarrollo de la Educación Superior en Venezuela 2000-2006**, Caracas.

Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). **Diseño Curricular Sistema Educativo Bolivariano**. Editorial Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia (CENAMEC, 2007).

Morín, E (1997). **Introducción al Pensamiento Complejo**. Barcelona. Editorial Antrhupos.

_____ (1997). **La Necesidad de un Pensamiento Complejo**. Barcelona. Editorial Antrhupos

_____ (1999). **La Epistemología de la Complejidad**. Gaceta de Antropología N° 20 2004, http://www.UGR.es/-pw/ac/620_02Edgar_Morin.Html.

_____ (1999). **La Cabeza Bien Puesta. Repensar la Reforma. Reformas de Pensamientos**. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Nueva Visión.

_____ (2001). **Los siete saberes de la Educación del futuro**. Ediciones Nueva Visión SAIC. Buenos Aires. Argentina.

_____ (2002) **El Método II. La Vida de la Vida**. 5° Edición. Cátedra (Grupo Amaya S.A) Madrid.

Mujica, H (1974). **Sociología Venezolana de a Comunicación**. Caracas: Ediciones de la Biblioteca UCV.

Muñoz, J y Bodnar, Y (1998). **Un Estudio Etnográfico de una Comunidad y su Escuela**. Bogotá: Editorial Icolpe.

Nicoletti, J. (2006). **Fundamento y Construcción del Acto Educativo**.

Postman, N. (1995). **El Fin de la Educación. Una Nueva Definición de la Escuela.** Eumo Editorial España.

Knowles, M (1973). **The adult Learner. A Negletced Species.** Huston. TX Galf.Pub.CO.

_____ (1980). **The Modern Practice of Adult Education from Pedagogy to Andragogy.** Chicago- Folletti:. Publisning Company.

Padrón, J y Chacin, M (1992). **Investigación-Docencia.** Temas para Seminarios. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez: Publicaciones del Decanato de Postgrado.

_____ (1998). **La Estructura de los Procesos de Investigación. En Filosofía de la ciencia.** Temas para Seminarios. C.D.R, Producidos por Lin-EA-I (1999). Caracas. Línea de Investigación en Enseñanza y Aprendizaje de la Investigación.

Pandit, R (1996). **La Creación de Teoría, una Aplicación Reciente de Teoría Fundamentada.** (Docente en Línea) Disponible: <http://www.Nova.Edu/SSS/QR/QR2-4.Pandit>

Pérez, E (2004). **Educación para Globalizar la Esperanza y la Solidaridad.** Caracas Editorial Estudios C.A

Pérez, G (2000). **Modelos de Educación Cualitativas, en Educación Social y Animación socio-cultural. Aplicaciones Prácticas.** Nancea, SA de Ediciones Madrid-España.

Piaget, J. (1975). **Psicología y Epistemología.** Editorial Ariel. Barcelona. España.

Picón, G (1994). **El Proceso de Convertirse en Universidad.** Caracas: FEDUPEL.

Pourtois, J y Desmet, H (1992). **Epistemología e Instrumentación en Ciencias Humanas**. Editorial Herder S.A Barcelona España.

Prieto, F. (1951). **De una Educación de Castas a una Educación de Masas** Editorial Lex. La Habana.

Putman (2003). **El Declive del Capital Social. Un Estudio Internacional Sobre las Sociedades y el Sentido Comunitario**. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Rama, C. (2005). **La Tercera Reforma de la Educación Superior en América Latina**. Caracas: Fondo Editorial del IPASME.

Ruíz, C y Rojas, S. (2001). **Vínculo Docencia-Investigación, para una función integral**. Editorial Plaza y Valdes. México, D.F.

Sánchez (2007). **La Gestión del talento humano, Estrategia Empresarial para generar Capital Intelectual**.

Sánchez, J. (2006). **El proceso de Enseñanza, Aprendizaje y la Importancia de las Innovaciones Pedagógicas como herramienta significativa para el Docente de Educación Superior**.

Sánchez, J (2006). **Investigación Educativa un Compromiso para Investigar Aprender con otro**. Grupo Gaudemus, CA. Caracas. Venezuela.

Savater.F. (1997). **El Valor de Educar**. Editorial Ariel. Barcelona. España.

Savater, F (2002). **La Moral de la Educación**. Taurus España.

Schon, D (1984). **Organizational Learning Beyond Methodo**. USA. Morgand

Schütz, A. (1999). **Estudio sobre Teoría Social**. Editores Amorturno. Buenos Aires.

_____ (1987). **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-bass.

Silvio, J. (1998). **La virtualización de las Universidades**. Cresalc. Unesco

Silvio, J (2000). **La Virtualización de la Universidad ¿Cómo Podemos Transformar la Educación Superior con Tecnología?** Caracas. Ediciones IESALC//UNESCO.

Tünerman, C (2000). **La Educación Superior en el Siglo XXV**. Colección Respuestas UNESCO Ediciones. CRESALC/UNESCO. 2do- Edición.

Traspalaci, C y otros. (2007). **Currículo y Docentes Encuentros de Significados**.

Ubilla, P. (2003). **Ética y Pedagogía**. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

Ugas, F (1997). **La Ignorancia Educada y otros Escritos**. San Cristóbal Estado Táchira: Editorial del Taller Permanente de Estudios Epistemológicos en Ciencias Sociales.

_____ (2003). **Del Acto Pedagógico al Acontecimiento Educativo**. San Cristóbal, Estado Táchira. Editorial del Taller Permanente de Estudios Epistemológico en Ciencias Sociales.

_____ (2006). **La Complejidad un Modo de Pensar**. San Cristóbal, Estado Táchira: Editorial del Taller Permanente de Estudios Epistemológico en Ciencias Sociales.

_____ (2007). **Epistemología de la Educación y la Pedagogía**. San Cristóbal Estado Táchira: Editorial del Taller Permanente de Estudios Epistemológico en Ciencias Sociales

Unesco. (1995). **Docente de Política para el Cambio y desarrollo de la Educación Superior**. De. UNESCO. Paris. Francia.

_____. (1998). **La Educación Superior en el Siglo XXI. Visión y Acción**. Documento de Trabajo. Paris.

Vigotsky, L. (1984). Teoría Cognitiva. México. Editorial Trillas.

Villegas, C (2002). **Investigación y Creatividad**. Revista del Decanato de Investigación, Estación y Postgrado de la Universidad Bicentenario de Aragua. Maracay Estado Aragua.

Wilson, J. (1998). **Palermo European Regional Forum-Case Study Results in terms of UNESCO WCHE Themes**. Bucarest: CEPES UNESCO, Paper of Synthesis.

