



FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: Aportaciones teóricas y experiencias investigativas

EDITORAS
FRANCIS CAROLINA GONZÁLEZ PÉREZ,
ELBA FRANCISCA AVILA PEROZO,
MARÍA LOURDES PIÑERO MARTÍN
& ANA HILDA CASTELLON



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL
LIBERTADOR INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES



**FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN:
Aportaciones Teóricas Y Experiencias
Investigativas**

Dra. Francis Carolina González Pérez
Coordinadora Editorial

Dra. Elba Francisca Ávila Perozo
Dra. María Lourdes Piñero Martín
Editoras Adjuntas

Dra. Ana Hilda Castellón
Coordinadora del Comité Científico

Barquisimeto, Venezuela
Diciembre -2020

PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
“LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES

Barquisimeto, estado Lara. Venezuela
Primera Edición digitalizada
DEPOSITO LEGAL N° LA2020000186
ISBN: 978-980-7464-28-4
DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>
© UPEL-IPB, Barquisimeto, 2020

© Francis Carolina González Pérez, Elba Francisca Ávila Perozo,
María Lourdes Piñero Martín & Ana Hilda Castellón. Editoras
e-mail: publicacionesupelipb@gmail.com
+582512544186/2516298
+584145230717

CRÉDITOS

La pintura de la cubierta: Es una obra cedida por el Artista visual e ilustrador **Héctor**

Sánchez Barquisimeto. Venezuela Sitio web: @arteivida

Diagramación y diseño: Dra. Elba Ávila UPEL IPB, Venezuela

Apoio Técnico: Lic. Ana Gabriela Colmenares, UPEL IPB, Venezuela

Este libro es una Iniciativa de la Unidad de Publicaciones en colaboración con la Subdirección de Investigación y Posgrado, Programa de Investigación e Innovación y el Programa de Promoción Difusión de la Investigación UPEL-IPB

Las contribuciones presentadas en el presente libro han sido arbitradas por un comité científico nacional e internacional mediante el método doble ciego y apoyado en un riguroso instrumento de revisión formativa.

Para referenciamiento:

González, F.C. Ávila, E.F, Piñero, M. L., & Castellón, A. H (Eds.) (2020) *Fenomenología de la Educación: Aportaciones Teóricas Y Experiencias Investigativas*. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

Para referenciamiento de los colaboradores:

Apellido, Inicial del Nombre., Apellido, Inicial del Nombre. & Apellido, Inicial del Nombre. (2020) *Título de la contribución*. pp. xx-xx. En: González, F.C, Ávila, E.F, Piñero, M. L., & Castellón, A.(Eds.) (2020) *La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente*. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB.
<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.



LA2020000186

ISBN: 978-980-7464-28-4



9 789807 464284

AUTORIDADES UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Dr. Raúl López Sayago
Vicerrectorado de Docencia	Dra. Doris Pérez Barriento
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado	Dra. Moraima Estévez
Vicerrectora de Extensión	Dra. María Teresa Centeno
Secretaría	Dra. Nilva Liuval de Tovar

INSTITUTO PEDAGÓGICO “LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”

Director Decano	Dr. Nelson Silva
Subdirectora de Docencia (E)	Dra. María Elena Méndez
Subdirectora de Investigación y Postgrado	Dra. Mercedes Moraima Campos
Subdirector de Extensión	Dr. Oscar Chapman
Secretaría (E)	Dra. Norelvis Saturnini

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Francis Carolina González Pérez
Coordinadora Editorial

Dra. Elba Francisca Ávila Perozo
Dra. María Lourdes Piñero Martín
Editoras Adjuntas

Dra. Ana Hilda Castellón
Coordinadora del Comité Científico

COMITÉ DE TRADUCCIÓN

PhD. Gerardo Corbo
UPEL-Instituto Pedagógico de
Barquisimeto, Venezuela

ÍNDICE

PRESENTACIÓN		5
NUESTROS AUTORES		10
SECCIÓN I		
-Aportaciones teóricas-		
Capítulo 1	Entre la esencia y la existencia en las investigaciones fenomenológicas y hermenéuticas. <i>Esequiel Liborio Rojas Torres y Olmary Trinidad Mascareño Juárez</i>	16
Capítulo 2	Fenomenología de la educación: Desde la apariencia a la abstracción. <i>Maribel Tavares de Araujo y Norelvis Cecilia Saturnini Pacheco</i>	34
Capítulo 3	Paradojas intersubjetivas: Razón de ser humano en el contexto educativo. <i>Francisca Fumero.</i>	51
Capítulo 4	Ser del docente universitario: Una interpretación fenomenológica hermenéutica de su manifestación trascendente terrenal y cósmica. <i>Elsy González de Hernández</i>	69
Capítulo 5	El diseño heurístico en la investigación educativa fenomenológica. Divulgación y contribuciones post experiencia. <i>Irma Morantes.</i>	86
Capítulo 6	Contribución de la fenomenología a la construcción de la teoría curricular. <i>Betsi Fernández y Doris Pérez.</i>	108
SECCIÓN II		
-Experiencias investigativas-		
Capítulo 7	El saber didáctico: Un viaje fenomenológico hermenéutico por la experiencia de vida docente. <i>Olmary Trinidad Mascareño Juárez y Teresa del Rosario Hernández Gil.</i>	128

Capítulo 8	Significatividad del ser docente universitario: Un entramado ontológico desde la perspectiva pedagógica. <i>Elba Ávila y Any Montero</i>	155
Capítulo 9	Educación diversa para todos: Significaciones imaginarias descaminadas entre educación especial e inclusión. <i>Yarinés del Carmen Perdomo, María Rosalía Rodríguez Polanco, Vanessa Alejandra Machado Sánchez.</i>	183
Capítulo 10	Aproximación fenomenológica al concepto de paradigma desde el horizonte de la investigación educativa. <i>Jackson Durán.</i>	212
Capítulo 11	El niño de educación inicial: Voces desde una pedagogía del amor. <i>Francis González.</i>	224
Capítulo 12	Percepciones de la educación: Experiencia fenomenológica en la formación docente desde la perspectiva del aprendiz. <i>María Vásquez</i>	270
Capítulo 13	Significaciones atribuidas al espacio geográfico ambiental en la comunidad educativa. <i>María Alejandra Rojas, Nelly Castillo y Mariela Pérez.</i>	298
COMITÉ CIENTÍFICO		333

PRESENTACIÓN

Desde hace algún tiempo, la fenomenología como enfoque y método ha ganado un terreno especial en el seno de nuestro quehacer investigativo, y es que ésta, parece ser una de las vías predilectas de los docentes para comprender la realidad convocante y de la cual forman parte. Así, hemos asumido el fenómeno educativo como parte de la experiencia al ser docentes que hacen vida en el seno de una universidad pedagógica (Universidad Pedagógica Experimental Libertador, UPEL).

Presentamos esta obra, como un espacio escritural que visibiliza aportaciones teóricas reflexivas y experiencias investigativas generadas en diferentes entornos académicos desde la perspectiva fenomenológica como filosofía y enfoque epistémico en la investigación educativa. En este sentido, ahondar en territorios educativos desde una postura fenomenológica significa develar las finas capas de aquello que merece ser *des*-cubierto en el mundo pedagógico vivido, como algo que siempre ha estado allí, pero que de pronto aparece y se hace presente en tanto fenómeno social al cual el docente investigador se vuelca, para develarlo y aprehender esa sustancia esencial: *su eidos*.

La esencia de un pedagogo es enseñar al otro, y en este compromiso humano se acoge ese ser destino de tal compromiso. Al disponerse luego en una búsqueda investigativa, el compromiso toma otras dimensiones que se convierten en horizontes para lograr la comprensión pedagógica de la experiencia surgida en y desde los espacios educativos; en este caso de la UPEL-IPB.

De esta manera, cada uno de los autores que han realizado una generosa contribución escritural a este libro, asombrados por el mundo de vida educativo en el que son, existen y conviven, se embarcaron en la noble tarea de presentar sus descripciones y reflexiones acerca de las categorías humanas y pedagógicas de interés, dando especial valor a los significados particulares que los sujetos cognos- sintientes involucrados otorgan a sus experiencias a través de actos intuitivos de primero orden.

Los autores -en esencia pedagogos-, han abierto un campo de posibilidades con sus descripciones ricas y profundas, que han dado primacía a las subjetividades propias y de los otros, en una danza intersubjetiva, una conciencia del mundo que intenta presentar esa universalidad

esencial propia del fenómeno sobre el cual han volcado su atención. Cada uno de ellos, reflejaron en las trece (13) contribuciones que presentamos, esa preocupación propia del docente por los otros, al mostrar la voz de la primera persona, misma que a veces se olvida de forma contradictoria en la búsqueda del conocimiento en procesos tan humanos como los educativos.

Esta obra, además, ha contado con la participación de treinta y dos (32) árbitros nacionales e internacionales que en un acto de absoluta generosidad y disposición, colaboraron con la revisión formativa de las contribuciones escriturales que se postularon, de las cuales se seleccionaron las trece (13) mencionadas. Es oportuno acotar que este libro, en atención a su propósito se organizó en dos secciones: Aportaciones teóricas y Experiencias investigativas.

En la primera sección se adopta la modalidad de ensayo, en la cual se muestran seis (6) interpretaciones significativas argumentadas por cada uno de sus autores en el contexto socioeducativo desde un enfoque fenomenológico. La segunda sección, se caracteriza por siete (7) investigaciones educativas en las cuales se presentan hallazgos y reflexiones orientadas a los fenómenos de estudio y que privilegian a la fenomenología como método dentro del ámbito educativo.

La construcción colectiva de este libro, es en sí misma una experiencia vivida por quienes participamos en ella, y revela una experiencia de gran importancia y valor para autores, árbitros y editores pues lleva implícita la sensibilidad que nos ocupa como docentes y la reflexión que nos devuelve a la esencia de lo educativo. El camino andado, es a la vez construido por cuanto el proceso constitutivo refleja una experiencia inédita en nuestra universidad, la cual deviene de la conjugación de perseverancia, disposición y apertura en pleno contexto de pandemia que se convirtió en una nueva fuente de subjetividades, y motivante para la culminación de nuestro proyecto.

En el camino descrito, hubo la oportunidad de apreciar la belleza del quehacer pedagógico, de debatir y compartir ideas, de apreciar los aportes de distintos actores. Muy especialmente, debemos hacer mención al Dr. Germán Vargas Guillén, fenomenólogo de nuestro hermano país Colombia, cuya trayectoria es una inspiración para quienes de forma atrevida y a la vez modesta,

vemos en la fenomenología una manera de develar las peculiaridades de lo educativo y acceder a los sentidos que lo habitan.

Ver esta obra culminada, es definitivamente una invitación a continuar la búsqueda de los significados infinitos del mundo vivido por cada uno de nosotros como docentes investigadores; es una solicitud de la misma realidad a continuar transitando su comprensión e interpretación dada la fascinación que nos produce educar y aprender. Esta obra, es una concreción que queda abierta a los nuevos sentidos que cada uno de ustedes lectores, darán a estos textos. La gratitud para ustedes y para todos los constructores de nuevos horizontes educativos es infinita, gracias.

Dra. Francis Carolina González Pérez

Coordinadora editorial

NUESTROS AUTORES

Esequiel Liborio Rojas

Doctor en Educación (UCLA/UNEXPO/UPEL). Profesor Agregado a Dedicación Exclusiva del Área de Teoría Educativa, Departamento de Formación Docente UPEL-IPB. Ha sido profesor, investigador y ponente en temas relativos a Filosofía, Ética, Filosofía de la Educación, Filosofía de la Tecnología, y otros. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1378-1470> Correo electrónico: filoipb@yahoo.com

Olmary Trinidad Mascareño

Doctora en Educación (UCLA/UNEXPO/UPEL). Docente Agregado a Dedicación Exclusiva del Área de Tecnología Educativa (Eje Didáctico), Departamento de Formación Docente UPEL-IPB. Ha sido profesora, investigadora y ponente en temas relativos a la didáctica, la creatividad y la educación. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5609-1114> Correo electrónico: olmary_m@yahoo.es

Maribel Tavares De Araujo

Doctora en Gerencia (Universidad Yacambú). Coordinadora Institucional de Servicio Comunitario, Coordinadora Institucional de Centralización Académica, adscrita al Departamento de Formación Docente, en el área de Teoría Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1055-7956> Correo electrónico: tavamaribel@gmail.com

Norelvis Cecilia Saturnini

Dra. en Ciencias de la Educación. Secretaria de Registro y Control de la UPEL-IPB. Ha publicado en revistas científicas y en memorias de congresos acerca del tema educativo (educación especial, tecnología). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6420-9354> Correo electrónico: norelvissaturnini@gmail.com

Francisca Fumero

Doctora en Educación (UPEL-IPEC- Caracas); Posdoctorado en Investigación Educativa (UPEL-Maracay); Posdoctorado en Coaching Personal y Organizacional (UPEL-Maracay). Coordinadora de la Línea de Investigación «Análisis del Discurso y Tipología Textual». Miembro activo de CILLHOM. Autora de múltiples artículos científicos en revistas indexadas y tutora de tesis en el Doctorado en Educación y otros Programas de Posgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2236-0088> Correo electrónico: ffumeroastillo@gmail.com

Elsy González de Hernández

Doctora en Innovaciones Educativas (UNEFA); Docente Postgrado, UNEY; Coordinadora Postdoctorado Filosofía e Investigación. Tutora y Jurado de tesis doctorales, ponente nacional e internacional. Postdoctora en Educación Latinoamericana, Filosofía y Paradigmas de Investigación, Políticas Públicas y Educación. Miembro del Comité Editorial CIEG y de la Revista Venezolana Investigación, Transcomplejidad y Ciencia. . Miembro del Comité Científico de la Revista Interdisciplinaria Koinonía y Ciencia Matria. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1911-7375> Correo electrónico: egonzalez@uney.edu.ve

Irma Candelaria Morantes

Doctora en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO). Docente Asociado de la UPEL-IPB en el Programa de Educación Especial. Coordinadora de Posgrado en el Programa de Maestría Orientación Educativa 2014-2018. Adscrita a los Núcleos de Investigación NIDIT, Red de Investigación Cualitativa en Educación y Desarrollo Humano y Diversidad (NIDEHUDI), Coordinadora de la Línea de Investigación Formación y Praxis Pedagógica para la Diversidad e Inclusión (FOPDI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9119-0932>

Correo electrónico: irmamorantes@gmail.com

Betsi Fernández

Doctora en Educación, Especialista en Docencia en Educación Superior, Magíster en Planificación Educativa. Postdoctorado Internacional en Ciencias de la Educación y Postdoctorado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Profesora de Filosofía Directora del Observatorio Curricular Latinoamericano y del Caribe. Asesora de la Comisión de Currículo de Pregrado de la UPEL. Miembro de la Asociación Latinoamericana y del Caribe. Miembro del comité científico de la Revista Delectus (Perú) y comité editorial de la Revista Laurus (Venezuela). Línea de investigación: Formación Docente y Currículo. Participante activa en proyectos Internacionales de Investigación con publicaciones en revistas arbitradas. Investigadora certificada N° 000171347420194251735. Actualmente: Directora de Desarrollo y Bienestar Estudiantil de la UPEL. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7595-0674> Correo electrónico: betsifupel@gmail.com

Doris Pérez Barreto

Postdoctorado Coaching Personal y Organizacional, Doctorado en Ciencias de la Educación, Maestría en Educación, Mención Gerencia Educacional, Profesora en Geografía y Ciencias Sociales, Investigador: PEI NIVEL B. Vicerrectora de Docencia 2009-2020 UPEL, Facilitadora en Convenios Internacionales de Unidades Curriculares de Pregrado, Maestría y Doctorado, Coautora del Doctorado en Educación Ambiental y de la Especialización en Educación Ambiental para el Desarrollo Sustentable. Autora de publicaciones en revistas arbitradas, participación como ponente y conferencista a nivel nacional e internacional. Directora general de la Revista LAURUS DEL Vicerrectorado de Docencia y de la Revista E-Códex revista electrónica del Vicerrectorado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5111-4038> Correo electrónico: dorisperezbarreto@gmail.com

Teresa del Rosario Hernández

Doctora en Ciencias de la Educación (Universidad de Carabobo). Docente Dedicación Exclusiva del Área de Tecnología Educativa (Eje Heurístico), Departamento de Formación Docente UPEL – IPB. Coordinadora del Doctorado Interinstitucional en Educación UCLA-UNEXPO-UPEL hasta 2020. Docente-investigadora y ponente en temas relativos a la investigación educativa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9716-5589> Correo electrónico: roglerth@gmail.com

Yarínés del Carmen Perdomo de Pérez

Doctora En Ciencias de la Educación (ULAC), Msc. Educación Especial (UPEL-IPB), Lic. Educación Especial Mención Retardo Mental (UJMV); Coordinadora y docente asociado del Programa de Educación Especial en Retardo Mental UPEL-IPB (2009 hasta la actualidad). Coordinadora del Núcleo de Investigación Desarrollo Humano y Diversidad (NIDEHUDI). Autora de artículos científicos, libros y tutora/ jurado de trabajos de postgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3355-9233> Correo electrónico: dra.yarinesperdomo@gmail.com

María Rosalía Rodríguez Polanco

Doctora en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO). Coordinadora y docente agregado del Programa de Educación Especial en Dificultades en el Aprendizaje (UPEL-IPB), Investigadora adscrita al Núcleo de Investigación Desarrollo Humano y Diversidad (NIDEHUDI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6900-1007> Correo electrónico: mariarosalia2007@gmail.com

Vanessa Alejandra Machado Sánchez

Magister. En Educación Superior (UPEL-IPB), Profesora de Educación Especial en Dificultades del Aprendizaje (UPEL-IPB); Docente Asistente del Programa de Educación Especial en Dificultades en el Aprendizaje UPEL-IPB. Investigadora Adscrita al Núcleo de Investigación Desarrollo Humano y Diversidad (NIDEHUDI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7070-3519> Correo electrónico: vannesamachado7@gmail.com

Jackson José Durán

Doctor en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO). Profesor en Geografía e Historia. UPEL – IPB. Licenciado en Filosofía. UCSAR. Doctorando en el Programa Interinstitucional de Doctorado de Educación (PIDE), UCLA, UNEXPO, UPEL. Profesor del Área Teoría Educativa del departamento de Formación Docente de la UPEL – IPB. Profesor en el área de Ciencias Sociales en el Colegio María Auxiliadora de Barquisimeto. Jurado y tutor en trabajos de grado de maestría en UPEL – IPB, UNESR – Lara. Ponente en diversos congresos nacionales e internacionales.

Elba Francisca Ávila Perozo

Doctora en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO). Magister en Educación Inicial (UPEL-IPB) y Especialista en Tecnología Educativa. Docente categoría Asociado en la UPEL-IPB en pregrado y posgrado en el área de práctica profesional, TIC e investigación educativa. Coordinadora de Investigación e Innovación (UPEL-IPB). Coordinadora de la línea de Investigación: “Saber Pedagógico del Profesional Docente de Educación Infantil”. Directora de la Revista EDUCARE UPEL. Investigadora nacional acreditada A1 PEII. Autora de artículos científicos, y tutora/ jurado de trabajos de postgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2794-2658> Correo electrónico: avilaelba@gmail.com

Any Sofía Montero Sopilca

Doctora en Educación, PIDE UNEXPO-UCLA-UPEL, Coordinadora General de Postgrado de la UPEL-IPB. Autora del libro Estadística a tu Alcance. Coordinadora de la línea de Investigación Ser y Hacer de la Investigación Educativa (NIDIT-UPEL IPB) Participante PEI, articulista en revistas nacionales e internacionales, tutora de diferentes Trabajos de Grado y Tesis Doctorales <https://orcid.org/0000-0003-1344-29-86> asmonterosopilca@hotmail.com

Francis Carolina González

Doctora en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO). Magister en Educación Inicial (UPEL-IPB) y Profesora en Educación Preescolar (UPEL-IPB). Docente categoría Agregado en la UPEL-IPB en pregrado y posgrado en el área de práctica profesional, didáctica e investigación educativa. Coordinadora de Promoción y Difusión de la Investigación (UPEL-IPB). Coordinadora de la línea de Investigación: “Educación Infantil en Contextos Sociocomunitarios”. Editora Técnica de la Revista EDUCARE UPEL. Investigadora nacional acreditada A2 PEII. Autora de artículos científicos, libro y tutora/ jurado de trabajos de postgrado. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2115-5576>
Correo electrónico: prof.franciscarolinagonzalez@gmail.com

María Magdalena Vásquez

Doctora en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO). Docente agregado en el programa de educación especial UPEL-IPB. Coordinador de especialización educación para la integración de personas con discapacidades. Asesor y jurado de trabajos de investigación. Coordinadora de la Línea de Investigación “Intervención Pedagógica Integral en Educación Especial” y del Núcleo de Investigaciones para la Educación Inclusiva “Dr. Ciro Cohen”. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8764-9571> Correo electrónico: mar_vasq@hotmail.com

María Alejandra Rojas

Educación, Ambiente y Desarrollo (UPEL-IPB). (UPEL-IPB) Departamento de Ciencias Sociales facilitadora de los cursos: Geografía de Venezuela, Geomorfología aplicada a Venezuela y Fundamento Sociopolítico de Venezuela. Departamento de Ciencias Naturales: Educación Ambiental, Programa de Profesionalización: Historia Universal. Docente en la Unidad Educativa Colegio Del Santísimo, Encargada de Proyectos de Investigación. Tutora y Coordinadora de Investigación en los XLVIII y XLIX Festival Juvenil Regional de la Ciencia ASOVAC Capítulo Lara. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3280-3815>
Correo electrónico: mariale2206@hotmail.com

Nellys Marisol Castillo

Profesora en Educación Técnica Agropecuaria. Magister en Educ. Técnico. Doctora en Educación (UPEL-UCLA-UNEXPO). Departamento de Formación Docente, asignaturas Currículo, Evaluación, Planificación, Investigación Educativa, fases de Observación, Proyectos de Investigación Educ. (UPEL-IPB). Facilitadora, tutora y evaluadora de trabajos de maestría: Currículo, Educ. Superior, Educ. Técnica Programa Interinstitucional de Doctorado. Jefa Unidad de Evaluación Docente y tutora Maestría en Pedagogía (UTPL-Ecuador). Investigadora activa NIDIT-UPEL-IPB. Conferencista, articulista en revistas arbitradas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5771-2824> Correo electrónico: cnellysm@gmail.com

Mariela Sofía Pérez

Magister en Lingüística (UPEL-IPB). Doctora en el Doctorado en Cultura y Literatura Latinoamericana, (UPEL) Agregado, dedicación exclusiva adscrita al Dpto. Castellano y Literatura. Investigadora del NILLTRIBOR. Coordinadora del programa Maestría en Lingüística. (UPEL) Tutora y Jurado de Tesis en dicho programa. Articulista en revistas arbitradas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5583-1931> Correo electrónico: marielasofi@gmail.com

SECCIÓN I

APORTACIONES TEÓRICAS

Capítulo 1	Entre la esencia y la existencia en las investigaciones fenomenológicas y hermenéuticas. <i>Esequiel Liborio Rojas Torres y Olmary Trinidad Mascareño Juárez</i>
Capítulo 2	Fenomenología de la educación: Desde la apariencia a la abstracción. <i>Maribel Tavares De Araujo y Norelvis Cecilia Saturnini Pacheco</i>
Capítulo 3	Paradojas intersubjetivas: razón de ser humano en el contexto educativo. <i>Francisca Fumero.</i>
Capítulo 4	Ser del docente universitario: Una interpretación fenomenológica hermenéutica de su manifestación trascendente terrenal y cósmica. <i>Elsy González de Hernández</i>
Capítulo 5	El diseño heurístico en la investigación educativa fenomenológica. Divulgación y contribuciones post experiencia. <i>Irma Morantes.</i>
Capítulo 6	Contribución de la fenomenología a la construcción de la teoría curricular. <i>Betsi Fernández y Doris Pérez.</i>

ENTRE LA ESENCIA Y LA EXISTENCIA EN LAS INVESTIGACIONES FENOMENOLÓGICAS Y HERMENÉUTICAS

*BETWEEN ESSENCE AND EXISTENCE IN PHENOMENOLOGICAL AND
HERMENEUTICRESEARCH*

**Esequiel Liborio Rojas Torres
Olmery Trinidad Mascareño Juárez**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Resumen

El siguiente aporte teórico se propone reflexionar sobre la relación entre las categorías filosóficas de Esencia y Existencia, en tanto que es valiosa para comprender los aportes de las corrientes de la Fenomenología y la Hermenéutica. Dicho debate puede aportar nuevas luces sobre las reflexiones epistemológicas en torno a la Fenomenología y la Hermenéutica como métodos de la Investigación Cualitativa en Educación, así como las implicaciones metodológicas respectivas. Se concluye afirmando que, aunque el contexto en que vivimos apunta a la preeminencia de la Existencia, tanto la Existencia como la Esencia son significativas para los estudios fenomenológicos y hermenéuticos en Educación.

Descriptores: Esencia, Existencia, Fenomenología, Hermenéutica.

Abstract

This essay is a theoretical argumentation that aims to reflect on the relationship among the philosophical categories of Essence and Existence, since it is valuable to understand the contributions of the currents of Phenomenology and Hermeneutics. This debate can provide insight on the epistemological reflections around Phenomenology and Hermeneutics as methods of Qualitative Research in Education, and the respective methodological implications. It is concluded by stating that although the context where we live points to the pre-eminence of Existence, both Existence and Essence are significant for phenomenological and hermeneutical studies in Education.

Keywords: Essence, Existence, Phenomenology, Hermeneutics.

Introducción

En la historia de la filosofía ha habido variadas dicotomías de categorías, que han sido fuente de fecundas discusiones entre etapas de la vida de un mismo filósofo, entre filósofos diferentes, entre escuelas y hasta entre épocas de la historia de la filosofía misma. Tales debates han contribuido en la creación de grandes teorías ontológicas, epistemológicas, antropológicas, éticas, y otras; que aún siguen impactando en nuestra comprensión de la realidad. Desde luego, estos acalorados debates escolásticos acaecidos en diferentes contextos, han caldeado los ambientes académicos por siglos, y también hoy, siguen cautivando y motivando a los investigadores a plantear distintas reflexiones sobre estas cuestiones en la actualidad.

Uno de esos pares dialécticos es el de la esencia y la existencia, que se plantea desde los planos ontológico y epistemológico. Queremos retomar estas categorías en el presente ensayo, debido a que pueden dar luces para comprender mejor su significado y las relaciones entre ellas. A su vez, permitirá entender a la Fenomenología y la Hermenéutica como dos corrientes filosóficas destacadas en el s. XX, que siguen dejando huella en las investigaciones cualitativas actualmente. Esto significará también, la revisión de los planteamientos de varios filósofos, entre los que destacan Husserl y Heidegger, como representantes de ambas corrientes.

De igual modo, el debate entre la esencia y la existencia nos llevará a reconocer la presencia de estas categorías en la Fenomenología y la Hermenéutica, vistas como métodos de investigación, ya que han sido usadas ampliamente en trabajos heurísticos dentro de las ciencias humanas. Concretamente, en el ámbito de la educación son empleadas para poder comprender e interpretar las perspectivas que tienen los seres humanos sobre algunos fenómenos de la realidad. Todo ello, a partir de los significados que le dan las personas a las experiencias vividas en un determinado contexto histórico-social-educativo.

En este sentido, nos planteamos ¿Qué tipo de preguntas deben responderse en un debate entre la esencia y la existencia? Las opciones son muy amplias, pero algunas de

esas interrogantes podrían a ser: ¿Sobre cuál de ellas recae la preeminencia ontológica? En el sentido de: ¿Cuál refleja mejor la realidad del ente o de la condición humana? ¿Cuál de ellas permite un acceso más genuino a la realidad cualitativa a estudiar? Y como corolario: ¿En cuál de estas categorías deben enfocarse los investigadores cualitativos, al pretender comprender e interpretar en profundidad la complejidad de los fenómenos relativos al ser humano? Como los fenómenos educativos, por ejemplo. De allí entonces que, plantear hoy en pleno s. XXI esta discusión entre esencia y existencia, tiene un alcance tal que merece ser puesto sobre la mesa académica en un libro de *Fenomenología de la Educación*, como el que el lector tiene en sus manos.

De igual manera, este debate nos llama a preguntarnos sobre las implicaciones metodológicas que tienen el realce de la esencia o la existencia en los trabajos fenomenológicos y hermenéuticos. No es lo mismo una investigación que apunte a develar la esencia universal de un determinado fenómeno o temática educativa, a otra diferente, orientada a interpretar los rasgos de una existencia concreta, específica y cotidiana. Asimismo, el uso de una categoría u otra en las investigaciones fenomenológicas y hermenéuticas, conlleva a los investigadores a emplear técnicas y procedimientos acordes a lo que se pretende en el quehacer heurístico.

En ese sentido, en un primer momento de este ensayo vamos a abordar sucintamente una parte del debate epistemológico entre esencia y existencia, pasando, como es natural, por definir etimológicamente lo que estas significan desde la visión que Aristóteles tiene de ellas. Y en ese caso, describir el tipo de realidad entitativa y realidad humana que podemos aprehender bajo la tutela epistemológica de cada una de ellas.

En el segundo apartado, vamos a plantear cómo este par dialéctico ha sido concebido desde las corrientes filosóficas de la Fenomenología y la Hermenéutica. Aquí se trasluce la relevancia que cada una de las corrientes ha dado a las categorías en cuestión. Y debido a su importancia en la investigación cualitativa, saldrán a relucir otras categorías como facticidad, cotidianidad, experiencia, mundo de la vida, fenómeno, temporalidad y el ser – ahí, que están en estrecha relación con el debate planteado.

Seguidamente se va a reflexionar sobre las implicaciones metodológicas que trae consigo el que los investigadores hayan optado, expresa o tácitamente, por darle protagonismo a la esencia o la existencia en sus respectivos quehaceres investigativos. Ello nos llevará a destacar la postura paradigmática que se asume frente a éste debate histórico y por qué se ha decantado por una u otra opción en la investigación.

Finalmente, se orientará esta disertación teórica subrayando cómo los métodos fenomenológico - hermenéuticos en la perspectiva cualitativa invitan a asumir partido respecto al debate entre ambas categorías. La meditación irá conduciendo a planteamientos reflexivos, abiertos a nuevas deliberaciones sobre la relevancia de la esencia y la existencia en los trabajos heurísticos que se realizan en fenomenología de la educación. Se destaca que el contexto actual invita a considerar que la categoría existencia es más significativa en los estudios cualitativos, respecto a la esencia, debido que aquella resalta la aprehensión de los momentos concretos y contextuales de la vida cotidiana de una persona, mientras que ésta última, desde la perspectiva de algunos filósofos, apuesta por el aspecto universal y sustancial de los fenómenos. Sin embargo, se concluye que ambas categorías son fundamentales para los estudios cualitativos llevados a cabo con los métodos de la fenomenología y la hermenéutica.

Sobre las Categorías de Esencia y Existencia. Consideraciones Epistemológicas

Cuando una determinada reflexión se plantea sobre las nociones de esencia y existencia, ella está entrando indiscutiblemente en el terreno de la filosofía, y en específico está ingresando en el campo de la metafísica. La razón de ello es que hablar de esencia y existencia en filosofía, desde esta perspectiva metafísica, es discurrir sobre la constitución de la realidad de cada uno de los entes. Es decir, se da por entendido que la totalidad del mundo real, el mundo de los entes está constituido por esencia (forma) y existencia (ser).

Por supuesto, en lo que respecta al presente capítulo, importa resaltar que forma parte de un libro sobre Fenomenología de la Educación. Ello nos lleva de inmediato a ubicarnos en el plano del mundo humano. Lo que a su vez nos impulsa a reconocer que

también la persona humana está constituida ontológica y antropológicamente por esencia y existencia. En este caso, significa además que el planteamiento sobre la esencia y la existencia está dirigido hacia el conocimiento del hombre, y en cómo estas nociones configuran aquello que el ser humano conoce, aprende, investiga y descubre. Hay que acotar, entonces que tales categorías serán planteadas en el marco de los métodos de investigación cualitativa en educación, que estudian situaciones, problemas o fenómenos humanos educativos; y en concreto serán abordadas describiendo cómo interesan en la Fenomenología y, por supuesto, en la Hermenéutica.

Ya desde Aristóteles se plantea la distinción de la esencia y la existencia dentro de lo que constituye el ser del ente. En su acepción etimológica la palabra **esencia** viene del término latino *essentia* y significa naturaleza, cualidad fundamental, lo que hace que algo sea como es. Ferrater Mora (2004, p. 1067) indica que éste a su vez proviene del término griego οὐσία [ousía] usado por Aristóteles y puede significar: esencia, forma, sustancia, ser, propiedad, naturaleza. Por otro lado, la palabra **existencia** deriva del latín *existentia* y significa lo que está ahí, lo que está afuera, indicando el acto de tener vida, del mostrarse de un ente o realidad determinada. Siguiendo a Aristóteles, Ferrater Mora (2004, p. 1165), vuelve a vincularlo con la voz griega οὐσία [ousía] que además de lo dicho previamente, también significa eso: existencia, vida, y esta vez el énfasis del término aristotélico lo centra en el ser, en la entidad.

Vemos entonces que etimológicamente son términos que están emparentados, sólo que mientras la esencia invita a la conceptualización de un ente, la existencia resalta el acto de ser de ese ente. Por su parte, Gilson (1965) sostiene que “el *existir* [la existencia] puede y debe ser distinguido de la *esencia* de la que es acto, y que no se distingue de ella sólo por una distinción de razón” (p. 104) sino que hay una distinción real entre ambas. Dewan (2012) arguye que la principal diferencia entre ambas es que la forma (esencia) es la causa del acto del ser (existencia) de un ente. Por su parte, Irizar (2015) resalta que, aunque Gilson destaca la centralidad de la existencia frente a la esencia, y Dewan rescata la importancia de la forma -esencia frente a la existencia, en realidad esencia y existencia son indisociables, y en el ente se da una nobleza paralela entre una y otra.

Y aunque los entresijos de las relaciones entre esencia y existencia son sumamente complejos y ricos en la historia de la filosofía, nos gustaría hacer algunas consideraciones epistemológicas, que puedan sernos útiles para los fines que se propone el presente escrito. Por ello en las líneas que siguen haremos precisamente eso: reflexionar sobre lo que significan cada uno de esos términos.

La **esencia** remite a aquello que hace al ente *lo que* es, es decir aquello que lo convierte en esta cosa y no otra, lo que hace que podamos definirlo y distinguirlo de otra clase diferente de entes. La esencia es lo invariable, lo permanente, y está constituida por naturaleza del ente determinado. Por ejemplo: la racionalidad podría considerarse la esencia del ser humano, es algo que nos distingue del resto de los entes del mundo. Por supuesto, hay otras esencias que pueden ser captadas en el ser humano en general; o también, hay esencias que podemos captar de cada persona específica con la que interactuamos día a día, o sobre la que centramos nuestra atención en momentos determinados, en el quehacer heurístico, por ejemplo.

La esencia también estaría identificada con lo que conocemos como el género o la especie de un ente. Por ello la esencia, entendida como forma, reviste un carácter de universalidad (Dewan, 2009). Es decir, ella sería el elemento común entre los individuos de una misma especie, y lo que los define como tal. En ese sentido, la captación de la esencia es también la captación de lo universal, lo permanente de las cosas. Su importancia para el quehacer de las ciencias radica en que es fuente de conocimiento verdadero, porque la esencia en la ciencia busca generar modelos, patrones, teorías y leyes estables a partir de la observación de lo cambiante y particular de la realidad empírica. Así la esencia se acerca a lo que en metafísica se conoce como la sustancia, en oposición a los accidentes, que son aquellos atributos que no son esenciales, esto es, que aunque no estén presentes, el ente sigue siendo lo que es. La universalidad de la esencia remite también en cierto modo a lo objetivo, es decir, a lo que es admitido por todos. Se supone que la captación universal de la esencia de un fenómeno, está llamada a ser también válida para todos los interlocutores interesados en tal fenómeno.

Para el paradigma positivista, la objetividad se define precisamente en universalidad, en que los resultados derivados de la captación esencial de los hechos, pueden ser válidos para todos los que emprendan el mismo camino heurístico. Justo de eso se ha tratado el afán investigador del ser humano al utilizar el método científico: descubrir los patrones que rigen el mundo, la naturaleza, o hasta los hechos sociales, que ayuden a describirlos, explicarlos, predecirlos. Estos patrones pueden ser reconocidos por todo aquél que siga un camino similar, mejor aún, deben ser encontrados por quien replique las condiciones de la investigación. No debe haber lugar para prejuicios o interpretaciones subjetivas. De lo que se trata es de encontrar leyes válidas para todos los casos, es decir, leyes universales que puedan explicar lo ocurrido y predecir lo que va a ocurrir a cada momento futuro. Esto, sin menoscabo del criterio de falsabilidad de las ciencias, propuesto por Popper (1980), es decir, que las teorías derivadas de los casos concretos deben seguir abiertas a falsación o refutación a partir de los nuevos datos aportados por la experiencia.

Para las investigaciones en las ciencias humanas que siguen una perspectiva cualitativa, la universalidad a la que remite el concepto de esencia implicaría la noción de intersubjetividad. Lo cual significa que las esencias captadas en los fenómenos estudiados tendrían que poder ser compartidas, dialogadas, argumentadas, trianguladas con otros sujetos, es decir, con el mismo versionante, con los otros versionantes, con los teóricos, con los pares investigadores docentes. Se trataría de construir un consenso que ayude a descubrir la esencia del fenómeno en cuestión tratando de prescindir, en lo posible, de los prejuicios o interpretaciones más subjetivas o individuales que puedan comprometer la legitimidad de los hallazgos.

Por otro lado, está la **existencia**, que nos enfoca en el individuo concreto. En la metafísica tradicional se distinguen el acto y la potencia: la potencia es la capacidad que tiene un ente de llegar a ser esto o aquello; y el acto es justamente estar siendo esto o aquello de manera efectiva y actual. La existencia se refiere a este último: al acto de ser, de estar siendo ahora mismo. La existencia remite también en Aristóteles a la sustancia individual (Ferrater Mora, 2004) en la que residen las propiedades del ente. En lo que

respecta al ser humano existente se refiere al hombre concreto, con sus circunstancias específicas, es decir, se trata de *este* hombre, y no tanto de *los* hombres en general, o como especie humana.

En ese sentido hay una tensión notoria entre la existencia y la universalidad. Lo valioso de investigar, de descubrir no son tanto los patrones que se repiten y que son válidos para todos los casos posibles, sino que lo que importan son las particularidades y el universo multiforme que se deriva de ellas. De lo que se trata, en la búsqueda de la existencia, es de descubrir, describir y comprender estas particularidades, es decir, centrar la atención en la complejidad de las realidades humanas. La existencia pone el acento en la diferencia, y no tanto en la identidad metafísica de los entes que pertenecen a una misma especie, o género.

Para el positivismo, la particularidad a que remite la existencia es usada desde el método inductivo que busca la generación de leyes universales a partir de los casos observables en la realidad concreta. Pero su finalidad última no es el ente concreto sino la generación de leyes aplicables a todos los casos posibles, es decir, tiende a la generación de patrones universalmente válidos, que puedan explicar lo acontecido y predecir lo que ocurrirá con los siguientes casos particulares con los que podamos encontrarnos a futuro. Esto aplicado inclusive a las realidades humanas cuando son vistas como realidades cuantificables y predecibles.

En lo que respecta a la investigación de las ciencias humanas o sociales, cuando están guiadas por la perspectiva cualitativa, el acento en la existencia viene dado por la importancia otorgada a la persona concreta, a su contexto o circunstancias que lo hacen ser único e irrepetible. En ese sentido, son verdaderamente relevantes las experiencias vividas en su propio mundo, no tanto porque coinciden con otros individuos con los que comparte alguna parte del mundo vital, sino sobre todo por su propia singularidad y originalidad. Esto es, porque la riqueza de los hallazgos radica en la multiplicidad de perspectivas, de experiencias diversas. Veamos con más detenimiento las implicaciones de estas consideraciones en las corrientes de Fenomenología y Hermenéutica.

La Esencia y Existencia en la Fenomenología y en la Hermenéutica

Con Salazar (1993) podemos afirmar que entre las características de la episteme de la época moderna se encuentran: la convicción de que el ser es una manifestación esencial del pensar: tenemos ser, es porque pensamos. La racionalidad que exalta la modernidad, trae consigo para el hombre el germen esencial de la universalidad. Esa racionalidad también exalta la linealidad inmutable del progreso de la historia y de la ciencia. Pero algo cambió en el siglo XX, con la llegada de sus grandes dramas como las guerras mundiales, los totalitarismos, el uso de la ciencia y la técnica con fines bélicos, el impulso de las llamadas ciencias humanas o ciencias del espíritu, y las crisis en los fundamentos epistemológicos de las ciencias tradicionales: la racionalidad misma entró en crisis.

A rasgos generales, Salazar (1993) sostiene que este contexto dio origen a la episteme filosófica del s. XX, caracterizada, entre otras notas, por la muerte del sujeto absoluto, racional y trascendental moderno, para ser sustituido por otro sujeto humano más “débil” consciente de su “ahí”, de su historicidad y facticidad, que no desea saber de ideas o esencias *a priori*, sino que se conecta a su hacer concreto, temporal y su praxis del día a día. Un sujeto centrado en su más pura existencia, en suma. La vida, y la existencia son grandes categorías que asumen el protagonismo que tenía en el pasado el sujeto esencial moderno. La subjetividad y la relatividad de lo individual empiezan a impregnar de a poco todas las esferas de la vida social del s. XX.

Es en este contexto en el que se consolidan dos grandes corrientes filosóficas de inicios del s. XX, y que hoy siguen ejerciendo su influencia: La Fenomenología y la Hermenéutica. Dos notables filósofos destacan entre sus filas por sus grandes aportes: Edmund Husserl como representante de la Fenomenología y Martin Heidegger, quien desde su filosofía existencial propone una Fenomenología Hermenéutica. Sus concepciones sobre la esencia y la existencia son un verdadero punto de referencia para el hacer epistemológico de las ciencias humanas, en especial, en las investigaciones de corte cualitativo en educación.

En lo que respecta a Husserl, poseía una sólida formación científica, matemática y lógica. En franca crítica al psicologismo, al neokantismo, al historicismo y al positivismo, propone la Fenomenología, como una nueva forma de hacer filosofía, pero también como una lógica pura que sirva de fundamento universal de las condiciones ideales de posibilidad de la ciencia en general y del conocimiento. En el corazón de la Fenomenología, y en su volver a las cosas mismas, propone la *ἐποχή* [*epojé*] que significa reducir, suspender; y consiste en poner entre paréntesis nuestros juicios y prejuicios, suspender incluso las partes del mundo fenoménico para centrarnos en el núcleo esencial de los fenómenos, es decir, para alcanzar las esencias (Husserl, 1986, § 18).

Para Husserl (1986), la esencia es aquello que constituye *lo que* un individuo es, y que puede convertirse en una idea (*eidós*). Es decir, la intuición empírica de un fenómeno individual se convierte en intuición esencial. Esta última es la fuente principal de conocimiento y fuente de verdades con diverso grado de universalidad en la Fenomenología. Por otro lado, para Husserl, la existencia, o mejor, el existente, se refiere a lo real individual ubicado en el espacio y el tiempo, es fáctico y contingente, y es valioso en cuanto posee una esencia (*eidós*) que puede aprehenderse para construir verdades esenciales de carácter universal. La Fenomenología, es entonces para Husserl, no tanto una ciencia de hechos (existencia) sino una ciencia eidética (esencia), con lo cual queda asentada la importancia de la esencia frente a la existencia.

Por su parte, Heidegger criticará a Husserl al acusarlo de llevar a cabo una reducción teórica de la fenomenología, de poseer una visión acrítica de las ciencias y de una idea vacía de certeza que lo condujo al error (Inverso, 2017). Asimismo, Heidegger indica que no es posible negar o desprendernos de nuestros prejuicios cuando hacemos Fenomenología (Soto y Vargas, 2017) tal como lo sugiere Husserl con la *epojé*.

Heidegger entonces da un giro y apunta desde su filosofía existencial a una fenomenología hermenéutica, la cual se dedicará a partir de ahora a conducir la pregunta por el sentido del ser. La fenomenología es, seguidamente, la mostración del ente tal como se muestra a sí mismo, es decir, en el fenómeno. El ser humano, el *Dasein* [ser ahí] es el ente al que hay que preguntarle por ser, o bien, el ente privilegiado abierto a la

comprensión del ser. Por ello, el modo de ser de la fenomenología es la interpretación, lo que la convierte en hermenéutica y en una analítica de la existencia en su más radical individuación (Heidegger, 1997).

Ello sugiere de inmediato que la existencia, la vida fáctica, histórica, temporal, la presencia del *Dasein* como “ser ahí” es lo más importante en su filosofía, a ello remite su constitución fundamental de ser-en-el-mundo. La cotidianidad mediana y fáctica del *Dasein*, o sea, su mostrarse tal como es inmediata y regularmente, es la fuente de la que debemos extraer el sentido del ser, es decir, partiendo de la existencialidad de su existencia. Por ello, aunque de la cotidianidad lo que se debe extraer son las estructuras esenciales, en realidad “la «esencia» del *Dasein* consiste en su existencia” (Heidegger, 1997, p. 51). Esa cotidianidad, mundanidad, facticidad, individualidad es lo que nos define, ello es justamente nuestra esencia. Con lo cual queda demostrada la relevancia de la existencia frente a la esencia por parte de Heidegger.

Más tarde, Husserl (2008) volviéndose hacia la existencia, introducirá el concepto del mundo de la vida (*Lebenswelt*) que constituye el mundo formado por las experiencias más cotidianas que vive el sujeto. Son ahora todas las experiencias que vivimos, y no sólo la experiencia teórico-intelectual, la fuente de conocimiento. Por su lado Gadamer (1999), en tanto que representante de la Hermenéutica, y en un caminar aún más decidido hacia la existencia, resalta la importancia de los prejuicios como condición de la comprensión. Para él la tradición, la historicidad y la formación que nos precede son fundamentales para cualquier interpretación. Van Manen (2003) desde la Fenomenología, destaca también la existencia con el concepto de experiencia vivida a partir de la cual es posible abstraer significados de naturaleza *páthica*, emocional, relacional y hasta ética de los fenómenos educativos.

La Esencia y la Existencia. Implicaciones Metodológicas

Podríamos decir que las investigaciones cualitativas en educación de tipo fenomenológico – hermenéutico tienen como propósito la construcción de significados. Según Van Manen (2003, p. 32) “el ser humano es una persona que «significa», es decir,

ISBN 978-980-7464-28-4

que da significado a las «cosas» del mundo y deriva significado de ellas”. Y ese significado procede de las experiencias de vida. Por supuesto, esto es lo mismo que decir, que se obtiene de la esencia universal y estructural del fenómeno, pero también procede de una vivencia particular, cotidiana, esto es, de la existencia.

En ese sentido, una investigación educativa de índole cualitativa que construye significados poniendo su énfasis en la **esencia**, es aquella que le da gran importancia a la legitimación de sus hallazgos, es decir a la dimensión universalizable de los mismos. Parte del principio de que la intersubjetividad ayuda a construir la deseada certeza. Por eso se dan los procesos de triangulación, en la que se contrastan los significados que emergen de las vivencias de un versionante con las de otros entrevistados para ver coincidencias o también diferencias. Las categorías coincidentes resultan relevantes precisamente porque aparecen repetidas veces, con lo que conformarían, a buen seguro, esencias destacadas de las vivencias investigadas. Esto está relacionado con la credibilidad, que es cuando al mismo informante se le da la posibilidad de que reconozca como genuinos o verdaderos los hallazgos del estudio.

Así también, la triangulación se lleva a cabo al comparar los significados hallados con los referentes teóricos con miras a notar las coincidencias subyacentes. Los teóricos reafirmarían las esencias halladas en los significados de las vivencias de los participantes. La legitimidad centrada en la esencia vendría dada también al compartir los hallazgos en el mundo académico con la finalidad de que sean evaluados por los pares docentes investigadores, por el arbitraje, o el jurado-tribunal. Hay rasgos esenciales básicos en los hallazgos una investigación que deberían poder ser compartidos y aceptados por la comunidad científica en la que están insertos.

Otra dimensión de la esencia radica en la necesidad de *epojé*, es decir, de acercarse a los fenómenos absteniéndose de todo juicio, al menos en un primer momento, con la finalidad de captar genuinamente los significados procedentes de los testimonios sin contaminarlos con la visión y formación del investigador. La centralidad de la esencia sostendría además que los fenómenos educativos investigados en el aquí y el ahora poseen significaciones que pueden tener elementos comunes con fenómenos educativos

procedentes de contextos diferentes. Por ello mismo, las interpretaciones que surjan de cualquier investigación respetuosa de los procedimientos son de utilidad para todos los estudiosos de la Pedagogía. La convicción de que los seres humanos compartimos una esencia común independiente de los elementos contextuales, daría sentido a esta transferibilidad de los hallazgos.

En otra dirección, una investigación centrada en la **existencia** resalta los aspectos no generalizables de la misma. En la fenomenología - hermenéutica implica partir del abordaje de un ámbito que ha sido relegado por la visión tradicional de la ciencia: la vida activa de construcción de sentido que realiza la subjetividad humana (Fuster, 2019), esto es, de la fática cotidianidad de las vivencias. Un primer aspecto metodológico relevante es, como resaltan Vargas Guillén, Muñoz, Gómez, Cárdenas, y Giral (2019) que en la descripción fenomenológica se preserva la presentación de lo dado en primera persona porque es ella quien tiene la experiencia vivida; la entrevista fenomenológica es ideal en este sentido.

Mascareño (2019) presenta unas líneas metodológicas que apuntan a la centralidad de la existencia en las investigaciones fenomenológico - hermenéuticas: no se sigue un diseño riguroso sino abierto a las características del escenario investigado. Destaca el valor de las experiencias de vida cotidiana, realza la importancia del lenguaje escrito y oral, toma en cuenta las propias percepciones del investigador sobre el fenómeno, apunta a los significados de la vida subjetiva e intersubjetiva; acentúa la temporalidad espacial de esos significados y la inconmensurabilidad pre-reflexiva de los mismos. Por todo ello reconoce que asume una visión existencialista de la esencia en la búsqueda de significados de su investigación. Galíndez (2019) señala también la importancia de la propia visión que tiene el investigador sobre el fenómeno.

En lo que respecta a la legitimidad desde una visión existencial, podríamos citar a Piñero y Rivera (2012) quienes enfatizan que en la investigación cualitativa tal legitimidad no debe buscarse en la transferibilidad o aplicación con afán verificador. Más bien está en la propia estructura interna de la investigación, en su sistema de conceptos, instrumentos y palabras que usa el investigador y que le dan coherencia en la comprensión del

fenómeno. Rojas (2019) señala que la Hermenéutica resalta el valor de los prejuicios en cualquier investigador, lo cual marca singularmente su trabajo. Por ello, cualquier intento de generalizar, transferir o confirmar sus hallazgos con miras a legitimarlo, se podría encontrar con dificultad de intentar replicar o reproducir la subjetividad interpretativa de un investigador en otro. Y esto, no sólo es imposible, sino de muy poco valor desde el punto de vista hermenéutico. La existencialidad hermenéutica remite a la irrepetibilidad subjetiva.

Reflexiones Finales: La Centralidad Epocal de la Existencia Frente a una Visión Dialéctica

La existencia se refiere a la persona tal como es, inserta en su contexto espacio temporal, en su cotidianidad, con sus características particulares, su *pathos*, su visión propia del mundo. Para los autores de este capítulo la centralidad en la existencia es una nota epocal. El cambio de intereses desde la filosofía en la Modernidad hacia la Filosofía del s. XX y XXI es un reflejo de lo que acontece en la vida social, al menos en cultura occidental y su rango de influencia. Una metáfora de esto es la popularidad que han ido adquiriendo los *realities* en la televisión (Telerrealidad), en donde se muestra personas comunes y corrientes en las menudencias de la vida cotidiana. Es un hecho que al público le encantan.

La existencia es también muy valiosa para la investigación cualitativa pues tiene como característica fundamental la atención a las personas en el contexto en que se encuentran, “la experiencia humana se perfila y tiene lugar en contextos particulares, de manera que los acontecimientos y fenómenos no puede ser comprendidos adecuadamente si son separados de aquellos” (Paz Sandín, 2003, p. 125). Desde el punto de vista metodológico, la Fenomenología pura tiende a resaltar la importancia de la esencia. El giro hacia la existencia lo otorga indiscutiblemente la Hermenéutica. Ésta invitaría a preguntar con seriedad ¿Es posible una epojé que capte asépticamente las esencias prescindiendo de los prejuicios propios de la existencia?

En lo que respecta al campo de la Educación, podemos afirmar también que es profundamente existencial. Ello significa que importa el aprendizaje personalizado de cada estudiante, importa respetar su ritmo de aprendizaje, conocer el contexto en el que está inmerso y que configura profundamente lo que él es. Mascareño (2019) destaca que incluso el saber didáctico es existencial porque está labrado en la vida misma del docente y relacionado con su historia, vivencias, experiencias, su subjetividad, relaciones intersubjetivas y peculiaridades del contexto social. La evaluación a su vez debe ser existencial, contextualizada, personalizada.

Pero la presencia de la esencia es indiscutible cuando hablamos de las finalidades de los sistemas educativos, de los currículos, de los perfiles de egreso. Se trata de aquello que aspiramos formar en nuestros estudiantes, de las competencias esperadas. La evaluación recurre a la esencia para configurar los indicadores que servirán de punto de referencia para la valoración de los estudiantes. La esencia contribuye a fijar la mirada en aquello que queremos lograr para motivar a los estudiantes concretos (existentes) a llegar hasta allí, y aún más allá. Esta doble presencia de la esencia y existencia es significativa de considerar cuando investigamos los fenómenos educativos.

El debate entre la esencia la existencia es también muy valioso en el terreno de la ética y la educación moral. ¿Es pertinente enseñar y aprender criterios morales universales (esencia), al estilo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos o de los principios morales del cristianismo, en un mundo cultural y socialmente variado, multiforme, subjetivo, moralmente relativo (existencia)? La urgencia de llegar a acuerdos mínimos de convivencia para la sobrevivencia del género humano nos obliga a plantearnos esta pregunta con sensatez. Porque está claro que la promoción de la subjetividad absoluta de criterios morales trae consigo también toda clase de enfrentamientos y la posibilidad de irrupción sobre los derechos de unos sobre los de los otros. La investigación del fenómeno de la educación moral debe deliberar sobre la necesidad de acentuar tanto la esencia como la existencia.

Esa tensión entre lo universal y lo particular nos invita hoy a los actores educativos a reflexionar e investigar sobre temas controversiales como las minorías culturales, sobre

el género y el sexo, sobre la migración y las minorías migratorias, hoy en concreto, sobre el drama migratorio de los venezolanos en el mundo. Es la tensión entre la identidad y la diferencia y sobre cómo estamos educando a nuestros ciudadanos para estas situaciones. Las investigaciones fenomenológico hermenéuticas pueden ayudarnos a dilucidar los significados educativos de estos fenómenos y cómo impactan en los individuos y en los grupos humanos.

Nos gustaría finalizar afirmando que la realidad está constituida dialécticamente a la vez de esencia y existencia. Ambas constituyen ser del ente, también del ente humano. Y hemos de acercarnos a esa realidad como educadores, como investigadores, como fenomenólogos o como hermeneutas teniendo presente esta aseveración. Si dejamos que la realidad nos interpele en su complejidad y en su completud entonces nuestra comprensión de los fenómenos educativos será mucho más pertinente y más enriquecedora. En el caso del investigador es valioso que sea consciente de su postura frente a estas dos categorías tratadas, sobre lo que busca o pretende indagar. Si es la esencia o la existencia lo que lo motiva, una visión existencial de la esencia, o si es la conciencia de una realidad constituida dialécticamente por ambas. Si este capítulo despierta interés en el lector sobre las implicaciones de la esencia y la existencia en la investigación educativa desde la fenomenología y la hermenéutica, entonces habremos cumplido nuestra meta.

Referencias

- Dewan, L. (2009). *Lecciones de Metafísica*. (C. Domínguez, y L. Irizar Trads.) Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
https://www.academia.edu/21484601/Translation_and_edition_of_Lawrence_Dewan_O_P_Metaphysical_Lessons_2009_This_book_puts_togheter_some_of_Fr_Dewans_class_notes_and_several_articles

- Dewan, L. (2012). *Santo Tomás y la Forma Como Algo Divino en las Cosas*. (L. Irizar, Trad.) Bogotá: Universidad Sergio Arboleda. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/583> (Original publicado en 2007).
- Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía*. Ariel.
- Fuster, D., (2019). Investigación Cualitativa. Método Fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*. 7 (1), 201 – 229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gadamer, H – G. (1999). *Verdad y Método I*. (A. Agud, y R. De Agapito, Trads.). Ediciones Sígueme. (Original publicado en 1975).
- Galíndez, Y. (2019). Representaciones Sociales del Liderazgo Estudiantil Desde la Visión Desde los Estudiantes de Pregrado de la UPEL-IPB. *Educare* 23 (3), 6-31. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1165/1168>
- Gilson, E. (1965). *El Ser y la Esencia*. (P. L. De Sesma, Trad.). Ediciones Desclée, De Brouwer. (Original publicado en 1948).
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*, (J. Rivera, Trad.) Santiago de Chile: Editorial Universitaria (Original publicado en 1927).
- Husserl, E. (1986) *Ideas Relativas a Una Fenomenología Pura y Una Filosofía Fenomenológica*. (J. Gaos, Trads). Fondo de Cultura Económica. (Original publicado en 1913).
- Husserl, E. (2008). *La Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Transcendental*. (J. V. Iribarne, Trad.) Prometeo Libros. (Original publicado en 1934).
- Inverso, H. (2017). Heidegger frente a Husserl en la Introducción a la Investigación Fenomenológica. *Estudios de Filosofía*, (56), 49 – 72. https://revistas.udea.edu.co/index.php/estudios_de_filosofia/article/view/327079/20785976

- Irizar, L. (2015). Étienne Gilson, Lawrence Dewan y el Actus Essendi. En: Irizar, L. y Saeteros, T (Eds.) *La Fascinación de ser Metafísico: Tributo al Magisterio de Lawrence Dewan, O.P.* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda, 305-344. <https://repository.usergioarboleda.edu.co/handle/11232/586>
- Mascareño, O. (2019). *Saber Didáctico: Un Viaje por la Experiencia de Vida Docente*. Tesis doctoral, no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela.
- Piñero, M. y Rivero, M. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Ediciones UPEL-IPB.
- Paz Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Popper, K. (1980). *La Lógica de la Investigación Científica*. (V. Sánchez, Trad.). Editorial Tecnos. (Original publicado en 1959).
- Rojas, E. (2019). *Ética de la Técnica. Una Visión desde la Praxis Docente*. (Tesis doctoral, no publicada). UPEL – IPB: Barquisimeto.
- Salazar, R. (1993). *Filosofía Contemporánea. Esbozos y Textos*. Bogotá: USTA.
- Soto, C. y Vargas, I. (2017). La Fenomenología de Husserl y Heidegger. *Cultura de los Cuidados* 21 (48), 43 - 50. <http://dx.doi.org/10.14198/cuid.2017.48.05>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. (Oh Miro. Servicios Editoriales, Trad.) Editorial Idea Books. (Original publicado en 1989).
- Vargas Guillén, G., Muñoz, E., Gómez, S., Cárdenas, C. y Giral, B. (2019). *Aproximación a una Fenomenología de la Migración*. Bogotá: Aula de Humanidades.

FENOMENOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN: DESDE LA APARIENCIA A LA ABSTRACCIÓN

PHENOMENOLOGY OF EDUCATION: FROM APPEARANCE TO ABSTRACTION

Maribel Tavares De Araujo
Norelvis Cecilia Saturnini Pacheco
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Resumen

El presente ensayo permite una visión teórica de la fenomenología en la investigación y educación, fundamentada en la distinción histórica de la filosofía para develar la fenomenología subyacente en la reflexión filosófica. El Mito de la Caverna de Platón aporta elementos que emergen de la apariencia de sus postulados, permitiendo la estructuración de la fenomenología idealista en la abstracción del pensamiento. De este modo, se abordaron los planteamientos en la comprensión de la génesis de la fenomenología para interpretarla a la luz de la dialéctica y la hermenéutica y llegar a una postura reconcentrada de la fenomenología y la educación.

Descriptor: Fenomenología, educación, apariencia y abstracción.

Abstract

The aim of this essay is to concentrate posture that allows consolidating a theoretical vision of phenomenology in research and education. Based on the historical distinction of philosophy allowing to distinguish the underlying phenomenology in philosophical reflection. In this sense, Plato's Cavern Myth gives us elements that allowed us to properly discern the presence of idealistic phenomenology. In this sense, the approaches in the understanding of the underlying essence in the genesis of phenomenology were loomed, to interpret insight of dialectics and hermeneutics, and to arrive to a reconcentrated position of phenomenology and education.

Key Words: Phenomenology, education, appearance, abstraction

Introducción

El documento que a continuación presentamos corresponde a un ensayo crítico fundamentado en un enfoque reflexivo, abordado desde una perspectiva filosófica idealista cuyo método irrumpe con las configuraciones tradicionales de la visión racionalista donde se ha venido fundamentando en su apariencia la fenomenología, al ser construido a partir de la abstracción del pensamiento, por tanto, permite deconstruir para construir nuevos significados apoyándonos para ello, en la dialéctica y la hermenéutica. En este sentido, se comenzará haciendo una referencia metafórica, para explicar el método utilizado en esta investigación y el contenido temático de la misma. La metáfora, según Maffesoli (1997) “No indica de manera unívoca, cuál es el sentido de las cosas, pero puede ayudar a comprender su significado”. (p.201). A partir de esta afirmación, emplearemos la metáfora como herramienta para la comprensión del método que nos permitirá ir a los significados primigenios de la fenomenología y su posterior consolidación en el campo de la investigación educativa.

En este contexto, nos planteamos que en otros tiempos no muy remotos era de nuestro conocimiento que al ayudante del maestro albañil, le correspondía, por sugerencia del maestro cernir la arena para poder preparar la mezcla, pegar los bloques, luego volver a cernirla y preparar la mezcla para frisar, finalmente cernirla nuevamente con un tamiz más fino para sacar la arenilla que permitiera preparar la mezclilla para pasar la palustre y cubrir la superficie áspera del friso, luego al secarse debía lijarla para finalmente pintar la pared.

Si extrapolamos el término cernir del campo de la experiencia empírica de la albañilería y lo llevamos al campo de la filosofía y en particular de la educación, nos encontramos con que la raíz de la palabra discernir tiene como significado distinguir por medio del intelecto una cosa de otra, una palabra de otra; discernir es un acto mental, racional, reflexivo que puede ser verbal, a su vez que supone más claridad, finura y sutileza. En esta reflexión dialéctica se plantea como propósito discernir las palabras, las ideas, las teorías, los conceptos, los significados para así con la ayuda de la hermenéutica,

deconstruir para construir nuevos significados que nos permitan aproximarnos un poco más a la fenomenología como método de investigación, y su consolidación en los escenarios educativos. Para ello, se parte de los fundamentos que dieron origen al método fenomenológico, los cuales se encuentran contenidos en el mito de la caverna de Platón.

Esta parte del libro VII de la República de Platón, constituye una visión fundada en la apariencia desde la esencia contenida en el discurso, donde se gestan los primeros pasos de la fenomenología, fundamento que a lo largo de la historia permitió a grandes filósofos como Husserl y Heidegger; adquirir una mirada reconstruida a partir de la abstracción del pensamiento. El mito de la caverna originó algunos aportes a los planos del conocimiento; los cuales dieron advenimiento a la fenomenología y que siglos más tarde adquirió una aplicación en el quehacer educativo a través de la investigación, desde una perspectiva más humana.

Sin embargo, en este recorrido iniciado con el filósofo de espaldas anchas (pseudónimo asignado a Platón), surgieron algunas interrogantes, producto de la interpretación crítica y reflexiva que emergió de este mito, dada la representación simbólica de cada elemento contenido, para explicar la percepción de la realidad y el carácter filosófico del documento. En este sentido, nos planteamos conocer: ¿Existe vinculación entre la filosofía y la investigación?; ¿Cómo se establece esta relación en la construcción del conocimiento y la percepción de la realidad?; ¿Cuál fue el transitar teórico de la fenomenología, una vez originada?; y por último ¿Cómo se consolidó la fenomenología en la investigación educativa?

Son estos entresijos los que orientaron la revisión teórica que desarrollamos desde una postura crítica y reflexiva, sustentándonos en aquellos autores que en el abordaje de los planteamientos poseen argumentos de especial significancia en la comprensión de la esencia subyacente en estos para interpretarlos a la luz de la dialéctica y la hermenéutica, y así asumir una postura reconcentrada que permitiera consolidar una visión teórica de la fenomenología en la investigación y específicamente en la educación.

De esta forma para el desarrollo de lo planteado, partimos del Mito de la Caverna contenido en el libro VII de la República de Platón, por ser parte de un diálogo filosófico

de especial relevancia desde el punto de vista simbólico, analógico y teórico, en el contexto de la investigación y para la fenomenología. De manera subsecuente dado el carácter filosófico del mismo y la implicación de la filosofía en la investigación como fundamento del pensamiento, tratamos de establecer la relación analógica entre ambas; para abordar el transitar histórico de la fenomenología y finalizar con su consolidación en la investigación educativa.

Análisis Argumentativo

El libro VII de la obra *La República* de Platón (1974) escrito hacia el año 380 a.C y contentivo de la metáfora del mito de la caverna, aborda como tema central la justicia, pero además, refiere entre otros, el tema de la educación y la falta de ella. No obstante, debemos considerar que este mito centrado en cómo se llega al conocimiento es de tal riqueza que puede ser interpretado de muchas formas, tal como nos lo aclara Paul Ricoeur (2003) en su obra *La simbólica del mal*: “Un mito es una narrativa racional con base a símbolos” (pp. 778-780).

En esta oportunidad, nos valdremos de los cuestionamientos sobre el origen del conocimiento o episteme, que expresa Platón en la representación de las “cosas” (mundo sensible) y la naturaleza de la realidad. Para los griegos, el conocimiento y su búsqueda se fundamentan en la relación entre un sujeto que investiga y un objeto que es investigado; y esto al parecer será la relación más duradera en la búsqueda del conocimiento hasta nuestros días.

A través de este diálogo, Platón narra la interacción entre Sócrates y su hermano Glaucon, en la cual le pide que imagine un grupo de hombres, cautivos y encadenados desde su niñez detrás de un muro en el interior de una caverna. Allí, un fuego alumbraba al otro lado del muro, por tanto, los prisioneros solo pueden ver las sombras proyectadas por objetos que se encuentran sobre el muro, siendo estas imágenes una representación proyectiva de las personas que pasan por detrás.

Continúa Platón con su narración e indica que estos hombres encadenados, perciben a través de su visión que aquellas sombras que hablan y caminan, constituyen el

mundo real y tangible. En esta orientación descriptiva, indica como uno de los prisioneros logra liberarse de las cadenas que lo atan, y al escalar -una vez en la cima- le es posible observar la luz del fuego que los iluminaba más allá del muro; el devenir de luminosidad lo aturde por lo que siente la necesidad de retornar hacia aquello conocido, la oscuridad. No obstante, la búsqueda y el deseo de conocer, es lo que le mantiene y lo hace avanzar.

Una vez en el exterior puede observar el origen de las sombras, es decir, las cosas y personas, entes ajenos a lo conocido, y que posteriormente se hacen conocidas. Este proceso de conocer lo que hasta ahora le era oculto, resulta ser paulatino, por tanto, logra observar el sol, la luna, las estrellas. En su elocuencia discursiva el autor al referirse a Sócrates, sugiere que para él este momento constituye el principio del razonamiento adquirido y concebido de ese mundo exterior, como una construcción emergente del mundo de las ideas e implícito a él; un mundo superior. Para compartir su experiencia el hombre liberado regresa a la caverna con los prisioneros para ayudarlos a ascender al mundo real, lo cual inicialmente dificultó ese regreso a las sombras. A pesar de ello, Platón afirma a través de Sócrates, que los prisioneros piensan que la travesía perturbó su mente, e incluso que si se atreviera a tratar de liberarlos tendrían que matarlo.

La ilustración sucinta del contenido del Mito de la Caverna, permite dilucidar dos conceptos adversos de los fundamentos de Platón. El primero referente al mundo sensible en el cual es posible acceder mediante los sentidos; mundo múltiple, corruptible y alterable al ser dependiente de la percepción subjetiva de los individuos; y por otro lado, el concepto del mundo intangible o de las ideas, el cual se fortalece mediante el conocimiento y la realidad, por lo que es único, eterno e inmutable. La yuxtaposición de ambas percepciones, fueron las que dieron cabida a las formas a través de las cuales es posible percibir la realidad, mismas que pueden ser aplicadas al contexto de los procesos de investigación.

No obstante, a esta forma de percibir la realidad también se adicionan la dimensión antropológica (el ser cognoscente), ontológica (las formas en que las cosas se manifiestan), y epistemológica (la forma de acceder al conocimiento de esas cosas que se nos manifiestan). Respecto a la primera, alude a la condición del ser humano

representada por el prisionero, y la forma como se relaciona con la caverna, representada por el mundo sensible; así como la liberación de su alma, dada cuando sale al mundo exterior y accede al mundo de las ideas.

De esta forma, se hace también presente la representación metafórica hecha por Platón acerca de los prisioneros quienes se encuentran atados a lo que perciben, o más bien, a las imágenes que se le presentan asumidas como un conocimiento verdadero que obvia la subjetividad contenida en sí misma. La liberación de uno de ellos y salida de la caverna, representa la acepción al mundo tangible en donde mora el verdadero conocimiento, pero al mismo tiempo representa a la educación como proceso de adaptación y superación.

Por otra parte, las dimensiones ontológicas y epistemológicas se encuentran contenidas en cada uno de los elementos descriptivos de la producción platónica, lo ontológico dado en el interior de la caverna, representa el mundo sensible, donde lo percibido en la oscuridad es una imagen o reflejo, el fuego la luz que permite alumbrar ese saber; lo epistemológico, es la *doxa* (opinión), las sombras son la *eikasía* (conjetura), y la globalidad de lo percibido es el *pistis* (creencia). El exterior por su parte es el mundo natural del cual el hombre adquiere la representación de las ideas (ontológico); y lo epistemológico es la *episteme* (conocimiento verdadero), el cual es reflejo de los elementos exteriores, es el conocimiento discursivo (*dianoia*), y el intelectual (*noesis*).

A manera de síntesis, podemos decir que el mito de la caverna es una representación alegórica del hombre cuando se encuentra en la ignorancia o desconocimiento de las cosas, pero al mismo tiempo representa el empeño del ser humano por conocer, hecho que esta consustanciado con su naturaleza racional. Por ello, es necesario que el hombre se percate de que aquello percibido por sus sentidos no es verdad, y por lo tanto debe emprender la búsqueda de lo que sí lo es. Entendiendo que todo es apariencia, nada es real, dirá Platón en su teoría de la reminiscencia, el verdadero conocimiento está dentro de nosotros, no fuera, afuera lo que hay es apariencia, las cosas son meras representaciones del concepto real que ellas representan; por lo tanto, es necesario emprender la búsqueda de lo que realmente es.

Filosofía e Investigación: Una Relación Analógica

De lo planteado hasta ahora se desprenden conceptos fundamentales que van a trascender por su importancia hasta nuestros días, a saber: conocimiento o epistemología, ontología o realidad, filosofía, investigación, y búsqueda de la verdad. Esto nos lleva inevitablemente a preguntarnos: ¿Qué es el conocimiento y como es que podemos acceder a él? ¿Será posible conocer? ¿La realidad es real o apariencia? ¿Cómo y para qué investigamos? Las respuestas a estas interrogantes parecen estar respondidas por el tiempo histórico y el avance de las ciencias, sin embargo, la historia de la filosofía se nos plantea desde los filósofos naturalistas, pasando por Parménides y su concepción del conocimiento expuesto en su poema *Sobre la naturaleza*, donde expresa a través de la diosa sabiduría que el Ser es y el no Ser no es.

Evidentemente este poema alguna vez fue leído por Platón, ya que en la concepción del conocimiento de éste subyacen el concepto de ontología y epistemología, sin embargo, fue Parménides el primero en plantearlos. De este modo, es posible afirmar que conocer implica investigar y esta inquietud ha estado presente siempre en el hombre. Siglos más adelante, Kant (1974) dirá que hay cosas que puedo conocer y hay otras que no, mientras que Heidegger (1999) afirmará que no hay nada capaz de rebasar al ser, porque el ser lo abarca todo y nada está por encima del ser, pero si hay algo más allá de ser, en otras palabras, podemos conocer al ser, pero también podemos conocer al no ser, atendiendo precisamente a los planteamientos de Platón.

Es por ello, que filosofar e investigar son dos realidades inseparables que se complican en la teoría y en la praxis. En tal sentido Platón y luego Aristóteles, expresan - cada uno a su manera- que debe haber en nosotros una actitud, un deseo constante por querer conocer el mundo; en otras palabras, es necesario admirarnos por el mundo y por lo que en el sucede, podríamos decir, por lo que es y por lo que no es. A esto, los griegos lo denominaron filosofía. Afirmamos entonces, que los griegos sistematizan la filosofía y le otorgan un lugar preponderante y fundamental en su cultura, por tanto, comienzan por

darle un significado, de allí podemos partir de la etimología, de su significado primigenio, el cual según Abbagnano (1995) viene de la “raíz griega «philos», que significa amor y «sofía» sabiduría, el *sophos* es el que aspira al saber.”(p.345) es amor a la sabiduría, amor al conocimiento, amor a ese deseo insaciable del hombre y la mujer por saber, conocer, por buscar la verdad

La filosofía es contemplación y acción, es teoría y praxis, es un instante de luz en medio de la oscuridad; un momento que te lleva al encuentro con la verdad, pero a su vez es tan corto, que inmediatamente debes comenzar a buscar nuevamente. La filosofía es develar por medio de la razón la apariencia de la realidad para encontrar la verdad, la misma es definida por Abbagnano (1995) en su diccionario de filosofía como término que procede del griego «*alètheia*» que significa aquello mostrado con toda su desnudez, evidente, lo que 'es verdadero'. Asimismo, hace referencia al “desocultamiento del ser”. No es posible llegar a la verdad, a desocultar lo que permanece oculto sin la pasión, sin pasión no podremos descubrir el verdadero y auténtico significado del ser de las cosas. La filosofía vista y asumida con pasión nos lleva a tomar por la cabeza a la *hybris* (ubris) -ausencia de medida- y dominarla para alcanzar la *phronesis* (Fronhsis) -la virtud de la prudencia, sabiduría- entonces, retomando el mito platónico: salir de la oscuridad de la caverna implica asumir con pasión la búsqueda del conocimiento y la verdad.

La filosofía, justifica la argumentación y fundamentación teórica que le da sentido y significado a la ciencia; a su vez esta es verificación entre las hipótesis y la realidad investigada. La filosofía y la investigación implican sospechar, dudar, sumergirse en la incertidumbre, necesarias todas como punto de partida para emprender la senda de las respuestas. La filosofía sostiene Varas (2006):

Se da desde sí misma, desde el filosofar, «Filosofar exige en primer lugar audacia para preguntar sin temor a rebasar los límites. La razón humana, desde la cual se asienta y se despliega el filosofar no admite fronteras ni tolera límites» ... «La tradición, la costumbre y la autoridad se ven acosadas por la filosofía y el filósofo es siempre un desacralizador». (p. 11)

Estas ideas son posibles de reafirmar a través de Heidegger (1999) «...toda ciencia tiene su raíz en la filosofía, empieza brotando de ella» (p. 32). Por tanto, tiene límites que la definen y determinan; asimismo se nos ha dicho y hemos leído de muchas formas que la ciencia es un proceso metódico y sistemático, con rigor, exactitud y validez universal.

Transitar Teórico de la Fenomenología

Es necesario, que avancemos muy sucintamente hasta establecer posibles relaciones entre lo planteado por Platón, su evolución en el tiempo y la fenomenología. Para ello, daremos un salto espacial y temporal que nos ubique más allá de la Grecia clásica racionalista y antropocéntrica y trascender al período designado por los románticos alemanes como la edad media, que no es otra cosa que el ocultamiento y la resignación de permanecer bajo el dominio árabe por años (algunos le llaman época de la oscuridad). Sin embargo, e insistimos que no podemos negar los aportes al debate filosófico y científico de ese tiempo histórico llamado Medioevo. Hay numerosas expresiones de carácter filosófico, teológico y científico que se dan durante este período; sin embargo, solo haremos referencia a dos pensadores: San Agustín de Hipona y Santo Tomás de Aquino.

San Agustín lee y reinterpreta las obras de Platón, asignando al cristianismo el fundamento teórico y filosófico del idealista necesario para sentar las bases de la patrística; el cristianismo es idealismo platónico, ya que la verdad no se encuentra fuera de nosotros, sino que se refleja en nosotros, fue Dios quien la colocó allí, solo la fe la hará salir, de tal manera que ya no es la razón el instrumento para acceder a la verdad, sino que esta se nos revelara, no es necesario buscar. Dirá el Obispo de Hipona en sus confesiones: «Te busque Señor tanto fuera de mí que dentro de mi estabas».

Por su parte, Santo Tomás de Aquino, lee y reinterpreta la obra de Aristóteles adaptándolo a la concepción trascendental del conocimiento, y a diferencia de San Agustín, parte de la naturaleza para ascender a Dios. Estas ideas se extienden por todo el Medioevo, y permiten elucubrar que no es posible una epistemología que parta del esfuerzo racional del hombre por llegar al conocimiento de la realidad, ya que la única

ISBN 978-980-7464-28-4

DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

Tavares. M. y Saturnini, N

verdad posible, nos será revelada, la finitud del ser humano no permite alcanzar con el esfuerzo de la razón la verdad, esta será alcanzada a través de la revelación.

Ahora bien, con Descartes se da el quiebre paradigmático que dividirá la Edad Media con un nuevo tiempo histórico, ese tiempo es la llamada modernidad, la cual trae cambios que transforman los fundamentos de la ciencia. Las reglas del método de Descartes se convertirán en la base de las ciencias modernas; así lo entendieron y ampliaron Spinoza, Leibniz, Newton y Bacon, al proponer este último el método inductivo, mismo que fue aplicado a todas las ciencias y consiste en sacar conclusiones generales a partir de hechos particulares. Para poder llevar a cabo un estudio por medio de este método, es necesario seguir estos cuatro pasos: a) Observación y registro de los sucesos, b) Estudiar todos los datos recaudados, c) Elaborar una teoría o una hipótesis, d) Realizar experimentos.

Frente al racionalismo, los empiristas van a postular una concepción epistémica que va a sostener, que todo conocimiento procede únicamente de la experiencia, ya sea interna (reflexión) o externa (sensación). Esta concepción del conocimiento se verá fortalecida en el siglo XIX con el aporte de Augusto Comte, con la consolidación del método científico como única certeza para llegar al conocimiento y la verdad y afirmando que las ciencias empíricas son la fuente adecuada para acceder al conocimiento.

Consolidación de la Fenomenología en la Investigación Educativa

Ahora bien, a comienzos del siglo XX se producirá en el seno de la vieja Europa un movimiento generador de un nuevo quiebre paradigmático en la ciencia, nos referimos a la Teoría Crítica que tiene su génesis en la escuela de Frankfurt, pero ¿Qué es la crítica y cuál es su aporte? Bórques (2006) expresa que: “para llegar a ser teoría tiene que criticar algo, pues de lo contrario tendríamos que hablar de una ideología o doctrina” (p.31). La teoría siempre dice algo acerca del mundo y lo intenta de manera más precisa y rigurosa, esta exigencia del rigor no se elabora en abstracto, requiere del examen de la investigación o de un aspecto que la realidad ofrece al investigador. En otras palabras, nada está exento de la crítica, de lo contrario sería un dogma de fe; la crítica no se quede en desmontar

ISBN 978-980-7464-28-4

DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

Tavares. M. y Saturnini, N

teórica y argumentativamente otra teoría, sino que ofrece de manera teórica y argumentativa soluciones a problemas no vistos anteriormente.

El Instituto para la Investigación Social fue creado en la ciudad de Frankfurt, Alemania, en 1923 convirtiéndose en el hogar de la Escuela de Frankfurt, donde se gestó la Teoría Crítica, en este sentido, Domínguez, (2005) refiriéndose al tema sostiene: “La Teoría Crítica considera un error del positivismo, justificar la ciencia sólo en el sentido metodológico, con atributos supuestamente neutrales, desvinculada de unos propósitos prácticos y de una posición social”(p. 18) Este error manifiesta las deficiencias y las limitaciones del positivismo o de las ciencias naturales sobre la sociedad; más adelante, el mismo autor recalca que “la Teoría Crítica constituye un intento por estudiar la sociedad al articular la filosofía de la historia heredada de Marx con todas las disciplinas posibles de la ciencia social, y haciendo de esta investigación una investigación interdisciplinaria”(p. 18).

Los miembros de la primera escuela de Frankfurt, sobre todo Max Horkheimer y Teodoro Adorno no se conformaron con criticar a la sociedad de su época, sino también al sistema de conocimiento vigente. Así, según los positivistas, existe sólo un método científico fiable, que se fundamenta en la física, es decir en los datos empíricos y puede aplicarse a todos los campos del saber y estudio. Desde esta visión, todo conocimiento es neutral, y por lo tanto en toda investigación se deben omitir los juicios de valor, o lo que es lo mismo, no hay cabida para la subjetividad, la ciencia no debe asumir algunas formas de comprensión social.

Esa misma neutralidad condujo al positivismo a ratificar el mundo social vigente, es decir, a concebir a los actores sociales como meros “entes” pasivos determinados por la naturaleza e incapaces de producir cualquier cambio. Es importante retomar de esta primera parte dos conceptos, que si los dejamos pasar caeríamos en las trampas del lenguaje de la que tanto nos advierte Austin; ellos son: “neutralidad” y la “reificación”.

Apoyados en la teoría crítica, los miembros de la Escuela de Frankfurt sostendrán que los actores sociales, son activos y sí pueden provocar cambios en el orden social. Al mismo tiempo los críticos de esta escuela señalan que las ciencias no son neutras, ya que

todo tipo de conocimiento justifica o critica el orden social existente, por lo tanto, pueden asumir juicios de valor y afirmar al mismo tiempo que no existe un solo método científico capaz de mostrar los fenómenos sociales con certeza, por lo tanto, el positivismo y su método aplicado al estudio de la sociedad jamás podrán ser exitoso.

En este orden de ideas, podemos decir que, aunque Nietzsche no perteneció a la escuela de Frankfurt, su crítica a la modernidad podría centrarse en la cita que hace Giroux (1995) de los autores de *Así Hablaba Zaratustra* (Nietzsche, Pitol y Quesada, 2009) “no es la victoria de la ciencia la distinción característica del siglo XIX, sino la victoria del método científico sobre la ciencia” (p.34). La ciencia estaba separada del cuestionamiento de los fines y la ética, por ello los miembros de la Escuela de Frankfurt sostienen que la racionalidad positivista excluye la autocrítica y la posibilidad de cuestionar su propia estructura normativa. En este sentido, la crítica al positivismo es sin duda su visión reduccionista al pretender; por una parte, afirmar que la verdad y la validez aportada con su método eran la única vía de acceso al conocimiento y a la verdad, y, por otra parte, niega cualquier otra forma de acceder al conocimiento de la misma realidad que ellos proclamaban; es decir, niegan la subjetividad y el pensamiento crítico.

Desde esta misma visión, añade el mismo autor (Giroux, 2005): “no reconocen los factores que se encuentran detrás de los “hechos”, el positivismo congela al ser humano y a la historia” (p. 35). El espíritu crítico, ejerce entonces una función de desenmascaramiento del positivismo y su método científico. Desde la escuela de Frankfurt y los postulados de la teoría crítica se presenta entonces, otra forma de ver y conocer la realidad social, los juicios de valor son necesarios y nos permiten acceder a la verdad, por tanto, existen dos enfoques, uno que trata los juicios de hechos y otro sobre los juicios de valor.

Podemos afirmar que hoy día a estas dos visiones de la realidad las denominamos enfoques, aunque hay autores que se refieren a ellas como paradigmas, nosotros no caeremos en esta discusión que sería tema de una investigación posterior, por lo cual aludiremos a ellos como enfoque cuantitativo y un enfoque cualitativo de esa misma realidad, no podemos negar que hay dos formas, dos mundos, dos visiones que han estado

presentes a lo largo de la historia del conocimiento desde los griegos hasta hoy: lo objetivo y lo subjetivo, lo externo y lo interno, el materialismo y el idealismo. No pretendemos caer en reduccionismos que nieguen la existencia y veracidad de cada una de ellas, pueden complementarse más no negarse mutuamente.

Cada enfoque posee una onto-episteme constitutiva o trascendente, por tanto, posee un método, un camino que oriente y permita la demostración de lo que pretende estudiar. En las ciencias naturales predomina el método inductivo o positivismo, mientras que en las ciencias sociales el método varío, ya que posee diferentes paradigmas, entre ellos: la teoría crítica, fenomenología, hermenéutica, el histórico, etnográfico y dialéctico. Los paradigmas del enfoque cualitativo solo son aplicables a las ciencias sociales y de manera particular a la educación.

En este trabajo, queremos hacer hincapié en el paradigma fenomenológico, desde el inicio partimos del hecho de que el *Mito de la caverna* de Platón es el referente ya que -como anunciamos al exponer el mito- la transición de la oscuridad a la luz, o de la apariencia a la verdadera realidad implica que no debemos aferrarnos confiadamente a lo que los sentidos nos presentan como verdad, sino tratar de ir más allá, ir al concepto o esencia de las cosas, se trata de ir de la percepción sensible a la sensación subjetiva de las cosas.

Husserl en su obra *Investigaciones lógicas* y específicamente en un apartado titulado fenomenología y teoría del conocimiento, concibe la fenomenología como el análisis descriptivo de vivencias intencionales, es decir las vivencias de nosotros con lo que se nos presenta a los sentidos y a la razón, el fenómeno es lo dado, lo que está allí; esta vivencia, está estructurada en partes y en aspectos, de tal modo que la tarea fenomenológica consiste en sacar a la luz esas partes y describirlas. Sandín (2003) sostiene que “La investigación fenomenológica enfatiza los aspectos individuales y subjetivos de la experiencia” (p. 151); la fenomenología posee un carácter descriptivo de las vivencias intencionales de cada individuo a través de la reducción fenomenológica que sirva para delimitar los aspectos noéticos. Según Fuster (2019) se describen los aspectos particulares de la experiencia de la conciencia para develar su constitución.

De esta forma, si voy a investigar fenómenos naturales, empíricos y objetivos lo que puedo hacer es describirlos, es innegable que existe fuera de nosotros un mundo al cual accedo a través de los sentidos; si voy a investigar acerca de una producción literaria o textos, lo que puedo hacer es interpretarlos hermenéuticamente; pero si voy a investigar la subjetividad e intersubjetividad de los seres humanos en comunidad no puedo acceder de manera directa a la subjetividad sintiente del singular que esta fuera de mí, debo esperar a que él o ellos me hablen, me digan, expresen sus emociones, solo así puedo hacer análisis hermenéutico de sus vivencias intencionales e interpretarlas, de lo contrario estaríamos cometiendo el error de cosificar y objetivar a esa singularidad sintiente llamada ser humano; pues solo el ser humano puede ser interpretado desde sus emociones, si este las expresa, para que nosotros como investigadores las interpretemos.

Consideraciones Finales

En colofón, es posible afirmar desde la postura crítica desdibujada a través de los fundamentos descritos, que la fenomenología de la educación no tuvo una aparición abrupta, sino que se fue consolidando desde diversas perspectivas. Sin embargo, su génesis emerge de la fenomenología en sí misma, desde la interpretación que el hombre da a los fenómenos de su entorno y en la búsqueda de corroborar aquello posible de afirmar, como bien se argumentó partiendo del Mito de la Caverna de Platón, el cual constituye un referente donde se encuentra implícita la elucidación de la subjetividad humana, y se consolida la existencia de la verdad subjetiva dependiente del hombre.

En este respecto en el sistema platónico, el hombre en este proceso de percepción de aquello que lo rodea se encuentra en la búsqueda del conocimiento, pero es menester no quedarse con lo aparente y tomarlo como real, es necesario asir conceptos universales a partir de los cuales se puedan percibir adecuadamente los objetos particulares, solo de esta forma se podrá lograr el desprendimiento de la apariencia y el error, salir del autoengaño que se ciñe detrás del conocimiento fundado en lo que “pareciera ser”, en las vanidades, la mundanidad que no permite develar “quitar el velo” de lo no conocido y

donde el hombre construye el mundo desde la gregaridad al alejarse de lo profundo lo sumergido en la esencia de un fenómeno en particular.

Es en este escenario que la fenomenología se gesta en el devenir histórico y adquiere en el medioevo una connotación mística y teocéntrica, donde Dios es el centro y la fe es el argumento que revela la manifestación de Dios en las cosas y la naturaleza, es decir, el acceso al conocimiento a la misma adquiere una connotación de carácter subjetivo, dando ruptura a la construcción objetiva y racional propuesta por los griegos de aquellos fenómenos humanos posibles de ser estudiados.

Con el transcurrir del tiempo, la fenomenología no se reduce a una realidad concreta, sino que es multiabarcante y de ello se va a encargar Husserl; uno de esos campos es el referente a la educación que al mismo tiempo no se subyuga a una expresión externa y física propensa al análisis descriptivo, es decir, el fenómeno es lo dado, está allí; y ésta vivencia, está estructurada en partes y en aspectos, de tal modo que la tarea fenomenológica consiste en sacar a la luz esas partes para describirlas.

En lo esencial el fenómeno puede ser de carácter empírico, objetivo y por lo tanto descriptivo, pero también puede ser interno, subjetivo, emocional y por lo tanto puede ser interpretado. El fenómeno no es todo en la investigación, no es el punto final de la misma, sino apariencia que me invita a trascender para conocer críticamente el alcance y las limitaciones de este y más aún en los escenarios educativos, donde el propio contexto constituye una invitación a la trascendencia, a la interpretación de aquella realidad que posee implicación directa sobre los seres humanos que dan vida a todos los campos del quehacer.

El énfasis realizado respecto al paradigma fenomenológico, desde el *Mito de la caverna* de Platón es el referente que nos permite validar la transición de la oscuridad a la luz, o de la apariencia a la verdadera realidad lo cual implica que no debemos aferrarnos íntimamente a lo que los sentidos nos presentan como verdad, sino tratar de ir más allá, ir al concepto o esencia de las cosas, se trata de la percepción sensible a la sensación subjetiva de las mismas.

Desde estas afirmaciones, la pretensión no es caer en reduccionismos que nieguen la existencia y veracidad de cada enfoque o percepción de la realidad, sino alcanzar a distinguirlos y en ellas conseguir el enfoque fenomenológico; sobre la comprensión que la fenomenología no puede llegar a las esencia de las cosas; el día que llegue ya no tendrán razón la búsqueda de las esencias, sino que esta adquiera una visión emergente en la construcción de la realidad desde el propio sujeto quien es parte de la misma, y a su vez es capaz de percibirla o narrarla a partir de sus experiencias vividas las cuales son subjetivadas desde su vivencialidad.

Referencias

- Abbagnano, N. (1995). *Diccionario de filosofía*. Editorial Fondo de cultura económica.
- Bórquez, R. (2006). *Pedagogía Crítica*. Editorial Trillas.
- Domínguez, D. (2005) Materialismo dialéctico y teoría crítica. *TERÉ. Revista de Filosofía y Socio Política de la Educación*, 2(1).
- Fuster, D.(2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Giroux, H. (1995). *Teoría y resistencia en Educación*. Editorial Siglo veintiuno.
- Heidegger, M. (1999). *Introducción a la filosofía*. Editorial Cátedra.
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Ediciones Paidós.
- Platón (1974). *La República*. Libro séptimo. Obras completas. Traducción de Francisco De P. Samaranch.
- Ricoeur, P. (2003). *La simbólica del mal*. Ediciones Megapolis.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en investigación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial. Mc Grau Hill.

Varas, I. (2006). Fronteras de la filosofía: Una lectura de Heidegger hoy. *TERÉ Revista de filosofía y socio-política de la educación*, 3(2).

PARADOJAS INTERSUBJETIVAS: RAZÓN DE SER HUMANO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

INTERSUBJECTIVE PARADOXES: REASON FOR BEING HUMAN IN THE EDUCATIONAL CONTEXT

Francisca Fumero

Instituto Pedagógico “Rafael Alberto Escobar Lara”
Maracay, Venezuela

Resumen

El centro de atención de este ensayo es el concepto de intersubjetividad desde la perspectiva fenomenológica y cómo ella ha venido tomando terreno en la cotidianidad humana. De allí que al reflexionar sobre este asunto hace pensar que los paradigmas socioeducativos se han decantado a partir la idea de crear paradojas entre ser incluido y excluido a la vez; o en ser competente y competitivo simultáneamente. Son los modos de vida del Ser en pleno Siglo XXI. En conclusión, no se trata de cambios paradigmáticos; se trata de vincular la historia humana transitando sus múltiples modos intersubjetivos desde su razón cultural.

Descriptores: intersubjetividad, inclusión/exclusión, competencias/competitivo.

Abstract

The focus of this essay is the concept of intersubjectivity from the phenomenological perspective and how it has been taking ground in human everyday life. Hence, when reflecting on this matter, it suggests that socio-educational paradigms have opted for the idea of creating paradoxes between being included and excluded at the same time; or in being competent and competitive simultaneously. They are the ways of life of the Being in the XXI century. It is not about paradigmatic changes; it is about linking the history of the human transiting its multiple intersubjective modes from its educational reason.

Key Words: intersubjectivity, inclusion / exclusion, competencies / competitive

Introducción

El devenir de la sociedad contemporánea es producto de su dinámica natural, que evidentemente ha impactado los diferentes campos de la sociedad. Esta sociedad actual requiere transformaciones contundentes para el logro de amplios y variados objetivos que favorezcan su consolidación. En tal sentido, muchos conciben al ámbito educativo para tan aspirada transformación al considerarla prioritaria, porque a través de ella se emprenden procesos de transformación social. Necesidad inherente a las políticas educativas en América Latina, en particular, donde según los planteamientos de muchos críticos, se requiere proyectos creativos e innovadores en una dimensión descentralizada, desconcentrada y de desarrollo sustentable vinculada a lo social; sería el elemento *sine qua non* para lograr proyectos, metas y objetivos a favor del bienestar colectivo (Ianni, 2017; Álvarez y Torras, 2016; Terán Figueroa, 2017).

De tal manera, la relación interdependiente entre la sociedad, la educación y su relevancia para el desarrollo de un país desde la práctica pedagógica amerita atender a lo humano. Es decir, implica atender las relaciones intersubjetivas de diferentes modos de pensamientos en el espacio educativo en concordancia con las demandas sociales que son cada vez más apremiantes. En consecuencia, se ha concebido a la educación como un espacio de cruce de culturas en un contexto donde se relacionan dialécticamente los diferentes marcos de conocimiento culturales del ser humano (Göttler, 1962; Horkheimer, 1968; Heidegger, 1994; Habermas, 2001; Adorno, 2002). Razones estas que se han venido discutiendo desde hace años, sobre todo cuando la teoría crítica asoma la urgencia de educar desde la cotidianidad y desde esa construcción del ser desde su contexto cultural y educativo.

En otras palabras, no existe un distanciamiento marcado entre la corriente del materialismo dialéctico propio de la Teoría Crítica (Marcuse, 2010) y la sujeción del fenómeno por el carácter histórico del hombre en su contexto socio-cultural (Husserl,

2012). Para explicar mejor la relación entre la fenomenología y la teoría crítica es necesario entender que ambas corrientes se coadyuvan en la dinámica propia de la historia genética del ser humano en su contexto cultural. Dos razones primordiales son posibles de asumir: (1) el materialismo histórico-cultural exhibe la necesidad de ver la colectividad de las acciones desde las subjetividades humanas; por tanto, se estudia fenomenológicamente la relación ética- práctica de la acción cultural contemplada como colectividades sujetas a creencias, voliciones y tomas de bifurcaciones ante los conflictos y valores en pugna (Husserl, 2012); (2) la razón de la fenomenología se basa en la idea de ver la historia corpórea del ser humano desde la epojé (Husserl, 2012); es decir ningún asunto histórico será comprensible si no nos despojamos de los prejuicios. En consecuencia, la teoría crítica busca emancipar al colectivo desde sus propias subjetividades en tanto pertenecen a un contexto histórico-cultural.

En tal sentido, la educación como fenómeno socio-cultural-histórico se convierte en un conglomerado de sujetos relativamente pensantes (en tanto cambien sus ideas primigenias para ser sustituidas por otras) y en la cual cada uno es diferente del otro, porque sus creencias, costumbres y entorno familiar no son similares en todos. De allí, que la cotidianidad demuestra con las acciones qué tanto se ha de observar el mundo para construir ese ser humano que debe colindar con otros. Por eso, muchas veces la intersubjetividad (Schütz, 1979) juega un papel preponderante en la noción educativa; pues, supone educar al humano para que sea un ciudadano capaz de reconocer al otro desde su propia realidad.

Al respecto, el asunto que motiva este ensayo es escribir sobre las paradojas intersubjetivas del ser humano en su contexto educativo desde su historia y fenómeno social, a través de dos categorías temáticas que rigen el discurso educativo actual: La Educación Inclusiva y el Currículo por Competencias.

En primer lugar, tratar el tema de la Educación Inclusiva, la cual se ha comportado como asidero para incluir a aquellos seres humanos que se representan como “lesionados” física y cognitivamente. Probablemente, el propio término puede ser una paradoja cuando creemos que los lisiados son ellos y no nosotros. Y, en segundo lugar, el Currículo por

Competencias. Un entramado que afecta a la realidad educativa latinoamericana, en particular. Término que suele rozarse con un currículo por competitividad por el hecho de evaluar las potencialidades de sus participantes en términos de prepararlos para laborar en un contexto histórico, cultural, profesional y competidor en razón de ofrecer el mejor prospecto para la maquinaria económica de la nación. Extravagancia en la creencia, de que se diseña un currículo por competencias para laborar en un mundo competitivo. De esta manera, Educación Inclusiva y Currículo por Competencias serán las paradojas a desarrollar sobre la base de la intersubjetividad del ser humano en su contexto educativo.

Desarrollo

La Educación Inclusiva/Excluida

La propuesta de la Educación Inclusiva es inquietante para la existencia del ser humano. Sin embargo, por qué no se sustituye el significado de «inclusión» y en su lugar emplear el significado «integración». Mi razón dice: *incluir a otro en tu entorno socioeducativo*, es porque le debes ofrecer especial importancia como un humano (objeto de) que necesita la atención exclusiva. Esto puede significar también, que has de ignorar al otro porque no tiene necesidades educativas especiales (*nee*).

Entonces, ¿Qué significa Educación Inclusiva? ¿Es un constructo que se ve en la imperiosa obligación de aceptar al otro cuando en realidad puede ser considerado desagrado consentir sus acciones cotidianas? Interrogantes que resultan paradójicas por las faenas cotidianas cuando no se acepta al «incluido» en un aula de clase o en el mismo contexto familiar. Probablemente, la Educación Inclusiva no debiera entenderse porque es un *proyecto* solamente para aquellos seres humanos que tienen necesidades educativas especiales (*nee*). Ello, porque tiene una relación peculiar con el marco educativo y cultural comunitario al interactuar no solo por compartir el espacio geográfico, sino además con la diversidad de epistemes colectivos de sus estudiantes, docentes y otros trabajadores con las que comparten el espacio social concebido, en este caso, como espacio sociocultural. Existe, pues, una relación dialéctica donde los posibles conflictos se

negocian en relaciones intersubjetivas.

Ocampo González (2017) expone lo siguiente, a propósito del tema Educación Inclusiva, como un asomo de lo que supone la transformación y la intersubjetividad entre todos los actores sociales:

La explicitación de éstas y otras tensiones, tiene por objeto interrogar críticamente, en qué medida, la racionalidad y los trasfondos epistémicos, sociopolíticos e ideológicos empleados en la fabricación de los discursos de lucha y promoción de la Educación Inclusiva, ofrecen una visión reducida y estrecha para comprender el conjunto de problemáticas estructurales que configuran su objeto de conocimiento de carácter postdisciplinar –corresponde a la naturaleza epistémica de sus saberes–, así como, el conjunto de conceptos constitucionales que actúan como estrategias de designación en los principales ámbitos analíticos requeridos para construir justicia social y educativa a través de este enfoque, en tanto, *categoría de análisis*. (p.21)

El campo educativo solo es parte de una gran cultura humana que ha creado cantidades inimaginables de *habitus culturales* con la idea de consumir y dar a entender que no estamos solos en este mundo intersubjetivo. De hecho, más allá del concepto de Educación Inclusiva en el contexto de una organización social representada por las instituciones educativas, la inclusividad no se refiere al hecho de ser aceptado o no en una comunidad o por poseer alguna discapacidad física o intelectual. La *educación inclusiva*, se vale de otros aparatos cotidianos que *incluyen* - en mayor o menor proporción- la comunicación con otros, sobre qué piensan y por qué actúan diferentes al común de los sujetos.

En lo relativo a la diversidad cultural es fundamental un cambio de paradigma y romper con el esquema de una educación para la mayoría en el que se excluyen grupos sociales que también deben ser atendidos desde sus particularidades. Hoy día ha sido posible crear la educación intercultural bilingüe en que las minorías étnicas tienen un espacio para su progreso académico. Asimismo, todas las demás bondades que se aspira tenga la educación deben ser parte de las oportunidades de

estos grupos sociales, sea la erradicación del analfabetismo, el uso de las TIC, la participación en la educación inicial, entre otros. (Quiroga, De Sousa y de la Parte Pérez, 2017, p.87)

La inclusividad, se concibe como un término que pudiera relacionarse con la idea de que alguien *desprecia mi condición; pero, se obliga a aceptarme tal como soy*. Y, he aquí lo paradójico: *se acepta porque se obliga; y, por lo tanto, lo excluyo*. No se trata de ser o no ser igual o parecido al común. Se trata de *ver-se* como un Ser con distintas opciones de interacción con otros; que comunica sus derechos equitativamente con otros, cuyas opciones solo se lograrían con la intersubjetividad. En este caso estaríamos hablando del *Yo Transcendental* husserliano. En otras palabras, si alguno no comparte las ideas por razones personales o culturales, existe la oportunidad del diálogo intersubjetivo dialécticamente trascendental; en consecuencia, lo axiológico interviene para reconsiderar el derecho del otro, aunque no se comparta su cotidianidad. De modo que, la Educación Inclusiva en este pleno Siglo XXI traspasa las necesidades especiales (*ne*) físicas e intelectuales. Ahora, son de índole intercultural.

Pensemos en (o entre) la intersubjetividad de las Redes Sociales (RRSS), las múltiples formas de acentuar la «empatía» como una competencia comunicativa para reconocer al otro como parte de una sociedad; tomar en consideración aspectos como «colaboración», «participación» o «cooperación» en la investigación; asuntos relacionados con «interdisciplinariedad», «transdisciplinariedad» y «transmodernidad». Todas esas actuaciones son intersubjetivas. Pero, también pueden excluir a otros que no conocen de esas formas de comunicación. ¿Acaso no es un tema para la Educación Inclusiva? Asuntos como el conocido bullying en las aulas de clases, la discriminación racial, religiosa, política, la violencia, entre otros tantos asuntos, debieran considerarse en la denominada Educación Inclusiva, porque son aspectos que excluyen al ser humano de la sociedad. Ante esto, esos asuntos debieran «ser integrados» en los espacios educativos no para que los acepten por obligación, sino para que les reconozcan como parte de un mundo de vida que no han podido superar porque son diferentes al común de la colectividad.

Obviamente, los espacios escolares no deben convertirse en espacios de reclusión o de consultas psicológicas. Pero sí, deben ser estructuras que permitan ser educados para el bien de la nación. Todo es contradictorio, mucho más cuando las acciones delatan los diversos modos de pensar. En realidad, ningún humano es igual a otro. Y, no se necesita una Educación Inclusiva para aceptar a quien se le considera excluido del común humano por ser diferente. Se necesita *Educar para la Integración, no para la inclusión*.

Ante esta observancia, el constructo *intersubjetividad* está diseminado en cantidad de contextos de orden comunicativo. Contextos que reconocen la importancia del lenguaje para resolver conflictos, conocer al otro, disipar dudas, trabajar en colectivo, socializar con las comunidades aledañas. En fin, no debe tomarse en cuenta la Educación Inclusiva como un espacio solo para atender a personas con necesidades educativas especiales (*nee*) porque tengan algún impedimento físico o intelectual. No se puede crear lugares donde se excluyan a quienes no son aceptados en su totalidad. Es educar para la integración; no es estigmatizar a seres que se les consideren diferentes para ser *incluidos porque son excluidos* socialmente. Aquí debe tomarse en cuenta la intersubjetividad como acción de partida para reconocer al otro en sus propias acciones, saberes y cultura (Schütz, 1979; Habermas, 2001; Ricoeur, 1996).

Currículo por competencias/Currículo para competir

Otro aspecto a discutir es el Currículo por Competencias. Una cuestión que se viene discutiendo a finales del siglo XX en razón de pensar en una nueva era donde la globalización llega de modo súbito y vertiginoso. Aunque no es el término «globalización» lo que realmente interesa, no se puede negar que ha cambiado la cotidianidad de las culturas del mundo donde cada nación desde sus aspectos políticos, económicos e interculturales han dado a conocer el poder de saberse «dueño» de una parte del globo terráqueo para reconocerse como individuos (o conglomerados sociales) capaces de intercambiar sus conocimientos tanto científicos como culturales.

Desde ese intercambio de conocimientos, la realidad de crear un currículo por competencias nace por la misma necesidad de que todo individuo puede movilizarse de

un territorio a otro sin que se le impida lograr *trabajo* en cualquier parte de Latinoamérica, por ejemplo (Proyecto Tuning para Latinoamérica, 2004-2008; 2011-2013). Es decir, educar para aprender a lo largo de la vida como ser humano con el fin de desarrollar y consolidar competencias genéricas comunes en el mundo. Estas competencias pueden ser, entre otras tantas, saber comunicarse por escrito y oralmente, resolver problemas sociales, trabajar en función de la realidad tecnológica, reconocer la interculturalidad. Se consolidan ellas desde los «saberes», porque es necesario intercambiar con las comunidades lo que se sabe por experiencia; y, estas, a su vez, se desarrollan desde el aprendizaje.

La movilidad del ser humano por diferentes espacios geográficos, en una acción para conseguir otra oportunidad de crecimiento personal y social, ha permitido a las universidades tomar en cuenta que debe formar a personas capaces de reconocerse competentes en sus áreas de conocimiento ante cualquier lugar del mundo. ¿Es esto globalización educativa o es simplemente unificar criterios para reconocer los estudios? En Latinoamérica se crea el Proyecto Tuning (2004, 2013) con el fin de *sintonizar* (ese es el significado del vocablo inglés «tuning») los créditos académicos que permitan la certificación de planes de estudios en conjunto con el trabajo extra que debe asumir el estudiante, en procura de fortalecer el campo de la investigación, de la disciplina o de su quehacer cotidiano ante la sociedad.

Parte de este panorama, es sincronizado por los créditos académicos que se implementan en las universidades en el afán de permitir el reconocimiento de los estudios en cualquier nación, en este caso en Latinoamérica. Esto es loable y plausible a la vez. Pero, ¿qué sucede cuando un profesional migra a otro país en Latinoamérica y resulta que no le es concedido el ejercicio de su profesión? ¿Hay competitividad en el campo de trabajo? ¿Es posible que los créditos académicos sean rebasados por el diseño curricular o, por el contrario, no se equiparan por las competencias que suponen desarrollaron como profesionales? ¿Se forma por competencias o se forma para competir?

Las respuestas son muy diversas. Pero, intentaré darlas: 1) al migrar un ciudadano a otro país corre el riesgo de ser rechazado aun cuando se reconozca sus habilidades y

destrezas. Se le rechaza por ser extranjero o porque le quita el trabajo al nativo; 2) hay mucha competencia entre todos los humanos que desean pertenecer al campo laboral de cualquiera organización. Esto incluye, demostrar mejores habilidades y destrezas entre sí para poder ascender. Puede decirse, que es un comportamiento un tanto “salvaje” porque aquí no se mide el colectivo, sino la individualidad de las subjetividades subjetivas en lo que Husserl (2012) denomina “analogía real” del individuo por su carga volitiva, cultural e histórica. Me atrevo a decir que lo intersubjetivo interviene si todos trabajan por intereses de la organización y no por deseos individuales; 3) formar por competencia es desarrollar las potencialidades individuales. Lo colectivo se mide por la cooperación entre todos; esto supone no ser competitivo, sino colaborador y cooperativo. No obstante, en el “mercado laboral” la competitividad se demuestra cuando se comparan unos a otros. La historia genética del ser humano se cubre de sus propias costumbres y creencias (Marcuse, 2010, Husserl, 2012; Schütz, 1979).

La acreditación de un currículo por competencias entre las naciones, es una aventura, pudiera decirse. No obstante, a pesar del compromiso entre ellas también cabe la idea de competir para dar a conocer cuál universidad es mejor que otra. Obviamente, solo se comprobaría no por la cantidad de créditos académicos, sino por la capacidad de la competencia que ha desarrollado en sus estudios.

Aquí, cobra valor la tesis de Habermas (2001) cuando el autor considera la pragmática comunicativa como el referente al que debe estar asociada la práctica política si se trata de profundizar en los componentes simbólicos y las representaciones que se hacen los ciudadanos del Estado y sus sistemas de organización institucional. Es la práctica de la acción comunicativa, por ejemplo, que hace posible que los contextos universitarios se pongan de acuerdo en el Currículo que conforman los «perfiles de egresados» en tanto sean formados para cumplir con las necesidades de la sociedad.

La democracia discursiva debería ser comunicación sin exclusión (vuelvo al término de *educación inclusiva*). Debiera ser el programa político que le permitirá a cada ciudadano dirigir sus acciones en correspondencia con una participación social donde el acuerdo-consenso les permita reconocer los intereses y los bienes en común que deben

orientar a la sociedad. En el ámbito de la intersubjetividad es donde el reconocimiento del otro hace posible la justicia, la equidad y la solidaridad humana. A pesar de las bondades de la intersubjetividad, ¿es el Currículo por Competencias la panacea o simplemente la otra cara que señala un currículo para competir? Pienso que las respuestas enumeradas anteriormente dan razón a esta interrogante.

Por una parte, esta consideración pragmática es formal con respecto a las estructuras universales de actos de habla que sirven de contenido al lenguaje y que son válidas para todos los implicados; pues ellos deben darle cumplimiento. En este caso, se trata de saber que el Currículo por Competencias -cuyo orden comunicativo es *saber hacer*- debe proyectar el sentido de lo que se desea significar con aquello que se dice o a lo que se refiere. Es decir, el futuro profesional se prepara para ser competente por sus propias habilidades y destrezas desarrolladas y aprendidas. No se forma el profesional para competir en el campo de su trabajo, sino para cooperar con el entorno social. Pero, resultan complejas las acciones de ese profesional cuando debe competir con otros aun sabiendo que es más apto que ellos. ¿A qué se juega realmente cuando se desea formar con diseños curriculares por competencias? La respuesta: formar individuos que dependan del campo laboral en una organización para fomentar el desarrollo y la transformación deseada en el campo económico y político.

Por otra parte, también lo pragmático del Currículo por Competencias es material de análisis puesto que existe en la dimensión política, en tanto deba cumplir entre los usuarios que se valen de él para lograr interpretar qué se desea formar como profesionales. Esto según el contexto intersubjetivo, las acciones permanecen marcadas por las relaciones *competitivas* (¿por una calificación cuantitativa?) que se desarrollan en la complejidad de la formación.

El Currículo por Competencias concretado en la acción comunicativa; solo puede lograrse sin perturbaciones mientras los participantes supongan su formación por competencias desde las presunciones de validez que unos a otros se plantean- son pretensiones abordadas por la razón. El Currículo por Competencias, a partir de la interpretación de Habermas (2001): “Se puede reconstruir, mediante la expresión de los

individuos, del lenguaje y la comunicación, un espacio de entendimiento y consenso, de aceptación y cooperación, como basamento de un nuevo pacto social” (p. 52). Pacto que se establece cuando los países en Latinoamérica se unen mediante este proyecto denominado Tuning (2004-2008; 2011-2013) para circunscribir créditos académicos, cuyos postulados contribuirán a interpretar y reflexionar sobre el fenómeno estudiado de las formaciones de profesionales universitarios. Fenómeno que se enquista en los términos de «cooperación», «colaboración» y «participación». No es solo bajo la disrupción de un paradigma cualquiera. Es la convicción de Saber Hacer, Saber Conocer y Saber Convivir con otros, en simultaneidad. Simultaneidad en contraposición que se aprueba cuando se reconoce la existencia de un contexto compartido, que se vivifica cuando *se-sabe* que en solitario no es posible avanzar.

Tanto las relaciones con los otros para aprehender la realidad, como aquellas referidas a poder transformarla son, en primer lugar, reconocer al sujeto como persona que necesita del otro para la transformación social, en atención a la objetividad individual en las relaciones intersubjetivas entre las naciones; y, en segundo lugar, en correspondencia con las demandas de la sociedad actual, cuya propuesta de la UNESCO (1991) ha sostenido a lo largo del tiempo que “La sociedad de hoy demanda una educación más dialógica y comunitaria, más crítica y transformadora, más solidaria y social” (p.9).

En todo acto de habla, se entablan sujeciones de validez susceptibles de crítica, con el interés emancipador de un intersubjetivo reconocimiento; dicho interés, está ligado íntimamente a la *Trascendencia del Yo*, imprescindible en toda acción comunicativa y en toda experiencia humana. En ese reconocimiento de identidades en el espacio de la educación formal, el Currículo por Competencias se ofrece como el fenómeno a interpretar desde lo que se desea aprender y desaprender, desde la implicancia de la pedagogía hacia lo social. Es reinventarse hacia una educación más humana mediante la naturaleza social del educando. Esta dimensión configura la cultura de lo subjetivo: la misma se explicita como búsqueda al interior del ser. (Heidegger, 2015).

Desde esta perspectiva, en el Currículo por Competencias cobra fuerza la *experiencia investigativa* y se justifica en sí mismo desde el plano epistemológico, en el

entendido que es un intento de redimir el estudio de la intersubjetividad en el espacio educativo formal y no formal en los diferentes contextos sociales donde se inserta el ser humano. En otras palabras, se investiga para saber cómo abordar las diferentes culturas organizacionales en función de solucionar o comprender lo que sucede. Pero, también para dar respuesta a esas organizaciones sociales con el propósito de mejorar o desarraigar lo que no le permita avanzar. No es solo *aprender a conocer* o *aprender a hacer*, también es *saber convivir* con el entorno.

En ese mundo social la representación de la complejidad del Currículo por Competencias entre *aprender* y *saber* se verifica por las interrelaciones humanas. Sus principales actores son seres que han de reconocerse como tales, con historias, con culturas, con un saber experiencial que ha de considerarse en el proceso de aprendizaje. No obstante, la realidad motiva otros aspectos: solamente saldrán adelante aquellos que demuestran ser competentes (aptos) lo que da a entender que debe ser *competitivo* para alcanzar la posibilidad de entrar en el mundo de la economía.

Husserl (2005) plantea que “El aquí se define porque se reconoce un allí, donde está el otro. El sujeto puede percibir la realidad poniéndose en el lugar del otro, y esto es lo que permite al sentido común reconocer a otros como análogos al yo” (p.216). El ser *competente* o ser *competitivo* en tanto fenómenos, no son posibles aceptarlos sin que ellos estén anclados en el significado que le dan quienes lo viven, y es precisamente en el significado otorgado por los involucrados donde se inserta o circunscribe el *plano axiológico* de la experiencia; pues, dicho significado obedecerá a los valores que en esa intersubjetividad se experimenten en las interrelaciones desde el diálogo, la empatía, la alteridad, el compromiso; es decir, la identidad como ser social y agente de cambio. Así, el contexto del *Currículo por Competencias* cobra especial importancia, en tanto se considera que un fenómeno social se produce en una situación y en un medio específico con características únicas para su comprensión e interpretación desde la intersubjetividad. Pero, el *Currículo Competitivo* se oculta cuando existe la posible movilidad de un profesional que decide migrar a “otro país para.” ¿Es éste el denominado *currículo oculto*? Ante esa incógnita, Toro (2019) responde:

Diariamente recibimos (lengua, tradiciones, creencias, ideologías, práctica, entre otros) de algún otro quien nos educa informaciones, conocimientos, valores, reflexiones, orientaciones, entre otros. Y, más allá de un alguien, ese otro está representado por un grupo de otros: un conglomerado (social) que educa. La sociedad educa; es la idea a la que refiero. (p.188)

¿Nos ocultan la posible realidad porque somos educados circunstancialmente? ¿Cómo comprender que un diseño curricular es solo un plan de estudio para formar a un profesional que será parte de una «maquinaria humana» que a su vez dará razón de ser a la economía, la política y a las costumbres? *Educar por competencias* (cambio la denominación) es saber que no se concluye con la obtención de un título. *Educar para competir* insta a ese conglomerado de *sujetos pensantes* a *confrontar-se* desde el cómo, para qué y qué se vive en la sociedad que demanda ocupar un lugar para ejercer un poder.

El Currículo por Competencias no es solo parte de una movilidad social. Se ha de concebir como un «modelo» para inserción (obligatoria) de seres humanos que poseen destrezas y habilidades para producir valores, costumbres, ideologías, religión, en un nuevo modo de mundo donde hay competitividad para sobrevivir y no para convivir. ¿Un acertijo esta contradicción? Probablemente, este sujeto pensante - consciente o inconscientemente- es educado desde la perspectiva de movilizarse de un lugar geográfico; no de un lugar de su pensamiento para contribuir a la sociedad. Puede que esto resulte una quimera. No obstante, cómo no pensar en el aspecto axiológico como una trama de redes que entrecruzan las culturas desde su percepción epistémica. Un Currículo por Competencias solo lograría desarrollar habilidades o destrezas, no para percibir los valores para el bien común. El tema de cooperar, colaborar o ser transdisciplinarios no hará más consciente al sujeto pensante para entender el respeto, el amor o la fraternidad. Se forman personas aptas para colaborar o cooperar porque la razón que impera es la supervivencia; pero, no la cortesía o la convivencia.

Posiblemente, esto entraña a confesar-*me* que lo aprendido es solo para *saber hacer*; que *saber convivir* es solo un arraigo de supervivencia; que *saber ser* es solo un asunto de tolerar al otro. Entonces se aprende para saber. No existe proceso de

aprendizaje, ni proceso de enseñanza. Solo existe una *simbiosis entre aprender-saber*. Al final, seremos sabios en la medida que sigamos aprendiendo de otros conglomerados con otras informaciones con la idea de ser *competentes para competir...* ¿Acaso todo lo dicho es producto de paradigmas, de rupturas filosóficas o de amalgamamiento del pasado y presente? La incógnita a esta interrogante se manifiesta cuando nos educamos para vivir físicamente bien. Humano como ser físico, no como un ser ontológico “que se cuida a sí mismo” cuando se separa de los otros. Este humano no es ontológico. Este profesional educado para ser competente/competitivo es un humano inserto en un contexto histórico, cultural y antropológicamente sujeto a sus costumbres, arraigo y condición volitiva.

Reflexiones Finales

Concebir en la actualidad el reto de la intersubjetividad y su implicancia en los actuales momentos es reconocer cómo los paradigmas se mueven en función de las necesidades de los seres humanos a la hora de comunicar sus ideas, sus problemas, su estatus de vida, entre otros tantos aspectos de la cotidianidad humana. Es pensar en la preparación, capacitación y formación óptima de ellos como entes involucrados en los procesos productivos, científicos, tecnológicos y sociales de un país.

En consonancia con este ideal, paradójicamente debe pensarse en un humano como un constructor de su vida sin que con ello implique alejarse de otros; al contrario, es en el entretejido de la dinámica social cómo se observará (desde la epojé hurrseliana) y cómo se traspasa lo subjetivo a lo intersubjetivo en un intercambio de reducciones eidéticas y de acciones. De allí, que la intersubjetividad se convierte en un instrumento en la comunicación humana porque existe la necesidad de un intercambio entre pares para comunicar sobre qué *se-piensa*, qué *se-dice*, qué *se-construye*. Un intercambio de saberes y aprendizajes en razón de ser competente/competitivo, incluido/excluido con cada Humano y con el Humano sobre sí mismo en razón de la colectividad.

Ante esa proposición de *simbiosis entre aprender-saber* han de existir espacios contextualmente culturales, situados y sociales que impulsen su creatividad, la innovación y razón crítica como vía para la aprehensión de la realidad. En definitiva,

ISBN 978-980-7464-28-4

contextos que permitan el auto-reconocimiento de su identidad; así como, las habilidades, destrezas y estrategias para que cada Ser reconozca, respete, aprecie las identidades que les rodean. Es en esa alteridad del Ser, desde la aprehensión de su contexto, de su marco de conocimiento, donde él ha de poder *transformar-se*, formando-se a la vez. Es lo que Husserl (2012) denominaría humanos “genuinamente morales”.

Pudiera pensarse también que la intersubjetividad existe desde la *razón sensitiva* (término en construcción). En otras palabras, las relaciones intersubjetivas probablemente se expresarán con espontaneidad y autenticidad. Es agudizar en el Ser las emociones para comprender la diversidad cognoscitiva, ratificando así en la educación su carácter de libertad/poder; a través, de la percepción crítica de cómo están formándose y formando el mundo; su actitud será de atención y discernimiento para examinar por sí mismo lo que debe saber antes de preguntarlo. Su razón será crítica y reflexiva. Aprenderá-saber cómo ser aceptado a pesar del rechazo.

En cuanto a los saberes y capacidades, la intersubjetividad se mueve en los espacios culturales para fomentar el desarrollo integral de las personas como seres sociales. Como seres sociales deben vislumbrar, dilucidar que la condición del ser humano va más allá de los estándares económicos, más allá de la producción, más allá de cuerpos teóricos desarticulados. Ha de ser fiel - este Ser- en la expresión de sus ideas y la conducta que nace de sus inclinaciones. Sin sumisión de un esclavo, ni tampoco la actitud de un amo; pero si con una autoconfianza y confianza respetuosa en su semejante. Un ser libre, y a su vez, esclavo y débil, demandante de la asistencia de otro. Ser libre, dinámico, enérgico, proactivo, empático y humanitario al igual que él; o, esclavo, apático e insensible ante el otro en un arranque de ser lastimero consigo mismo. ¿Manipulador de las acciones a su favor?

Ante esta interrogante, respondo: la intersubjetividad también se instituye estando presente en muchos movimientos socio-culturales. Se rompen los límites de la aceptación universal de las cosas desde los Seres por su inconformidad ante los hechos observados a través de movimientos de toda índole ecológicos, feministas, gay, religiosos. Movimientos que fueron ganando terreno en la misma medida que la gente se identificaba con esos

ideales. Hubo entonces intersubjetividades que se fueron formando en grupos sociales con *pensamiento igualitario*. ¿Seguimos en la Posmodernidad? Interrogante que se deja para reflexión del lector.

¿Qué se piensa en la Transmodernidad? Esta asume que la generación posmoderna se adhiere a otros fines y a otra naturaleza que ataca lo que fue creado. Se desmitifica para crear y legitimar otro modo de asociar lo que está creado. Ahora, la intersubjetividad es expuesta a todos sin limitaciones. Los movimientos se asumen como una nueva operación «militarista» extremista.

He aquí la idea de la intersubjetividad «transmoderna»: la Ética de la Liberación (lo personal, lo individual, la relación del «yo mismo» con el otro) asume que lo que existente es propio, es afectación que la otra toma en igual situación. Es el rechazo del mundo civilizatorio ante la asunción de una realidad asumida por un Ser como propiedad de muchos. En otras palabras, la intersubjetividad es el instrumento de muchos para acercarse al individuo que padece la misma *exclusión u opresión* de una sociedad que no acepta la diferencia de las reglas civilizatorias del entorno cultural y generacional de la «raza» humana.

En definitiva, la intersubjetividad en la cotidianidad del ser humano desde el contexto educativo está y estará presente en cantidades de fenómenos sociales, en la misma medida que deseamos comprender por qué y cómo suceden las cosas desde la perspectiva cultural de los actores sociales. La intersubjetividad se convierte en una herramienta en las paradojas entre seres pensantes con un mismo ideal o en contraposición de esos ideales.

Referencias

- Adorno, Th. (2002). *Educación para la emancipación*. Editorial Morata.
- Álvarez Cifuentes, P., & Torras Gómez, E. (2016). Comunidades de aprendizaje: actuaciones para el éxito académico y la transformación educativa. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (367), 6-10.

<https://doi.org/10.14422/pym.i367.y2016.001>

- Göttler, J. (1962). *Pedagogía Sistemática*. Herder. Segunda Edición.
- Habermas, J (2001). *La Ética del Discurso y la Cuestión de la Verdad*. Coloquio con Jürgen Habermas. Paidós.
- Heidegger, M (1994) *El Ser y el Tiempo*. Fondo de Cultura Económica
- Heidegger, M. (2015). (2015). *Cuadernos Negros (1931-1938)*. Traducción de Alberto Ciria. Editorial Trotta.
- Horkheimer, M.(1968) *Teoría Crítica*. Sitio en Web:
<http://www.oei.co/oeivirt/edumat.html>.
- Husserl, E. (2005). *Meditaciones Cartesianas en la Universidad Católica de Lovaina*. Sitio de web <http://www.hiw.kuleuven.ac.be/hiw/eng/husserl/index.php>.
- Husserl, E. (2012). *Renovación del hombre y de la cultura: Cinco ensayos*. Traducción de Agustín Serrano de Haro. Editorial Anthropos.
- Ianni Gómez, D. (2017). Miramda, Una Propuesta Educativa Emergente Desde La Investigación. KOINONIA. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria de Ciencias de la Educación, Turismo, Ciencias Sociales y Económica, Ciencias del Agro y Mar y Ciencias Exactas y aplicadas*. 2(3).
<http://fundacionkoinonia.com.ve/ojs/index.php/revistakoinonia/article/download/18/11>
- Marcuse, H. (2010). *Marcuse y los orígenes de la teoría crítica: Contribuciones a una fenomenología del materialismo histórico (1928); Sobre filosofía concreta (1929)*. Edición y traducción de José Manuel Romero. Ediciones Plaza yValdés.
- Ocampo González, A. (2017). La concepción de Educación Inclusiva alojada al interior del capitalismo: discutir sobre su contextualismo, las estrategias organizativas de la transformación educativa y la fabricación de su conciencia crítica. *Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)*, 1(2), 12-30.
<https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/79>
- Proyecto Tuning América Latina (2004-2008). *Tuning América Latina*. Recuperado el 25 de julio de 2020.

http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Proyecto Tuning América Latina (2011-2013). *Tuning América Latina*. Recuperado el 25 de julio de 2020.

http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_frontpage&Itemid=1

Quiroga, P., De Sousa, M. y de la Parte Pérez, M. (2017) Aportes De Baudelot Y Establet En La Comprensión De La Educación Latinoamericana Del Siglo XXI. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 21(1), 76-102.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i1.71>

Ricoeur, P. (1996). *Sí Mismo Como Otro*. Siglo XXI.

Schütz, A. (1979) *Fenomenología del Mundo Social. Introducción a la Sociología Comprensiva*. Paidós

Terán Figueroa, J. C. (2018). 10. La intersubjetividad orientada hacia el proceso de transformación curricular en Educación Técnica. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 21(2), 108-118.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v21i2.58>

Toro, T. (2019). 8. La práctica educativa. trasunto de lo humano: filosofar lo humano como teleología en lo pedagógico-educativo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 23(3), 186-201.

<https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3.1174>

UNESCO (1991). Conferencia Mundial sobre Necesidades de la Educación y el Aprendizaje del Siglo XXI. Sitio Web: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

SER DEL DOCENTE UNIVERSITARIO: Una interpretación fenomenológica hermenéutica de su manifestación trascendente terrenal y cósmica

**UNIVERSITY TEACHERBEING: A HERMENEUTICAL
PHENOMENOLOGICAL INTERPRETATION OF HIS EARTHLY AND
COSMIC TRANSCENDENT MANIFESTATION**

Elsy González de Hernández

Universidad Nacional Experimental del Yaracuy
Venezuela

Resumen

El propósito de este ensayo es interpretar, desde la fenomenología hermenéutica, el ser del docente como manifestación trascendente considerada desde dos ópticas, la primera relacionada con la visión del ser del docente universitario como ser humano, desde su praxis docente y como ser espiritual; la otra, desde la concepción abierta de los campos morfogenéticos que le confiere razón a la existencia humana. En este sentido, se plasman las nociones filosóficas, biológicas, educativas y espirituales sobre el ser del docente universitario y seguidamente se reconfigura el sujeto docente como individuo en íntima relación con el cosmos cuya memoria pasará a formar parte de la noosfera colectiva, manifestación de su trascendencia humana y cósmica.

Descriptores: Ser del docente universitario, fenomenología hermenéutica, trascendencia terrenal y cósmica.

ABSTRACT

The purpose of this essay is to interpret, from the hermeneutic phenomenology, the being of the teacher as a transcendent manifestation considered from two perspectives, the first related to the vision of the being of the university teacher as a human being, from his teaching practice and as a spiritual being; the other, from the open conception of the morphogenetic fields that gives reason to human existence. In this sense, the philosophical, biological, educational and spiritual notions about the being of the university teacher are reflected and then the teaching subject is reconfigured as an individual in intimate relationship with the cosmos whose memory will become part of the collective noosphere, a manifestation of its human and cosmic transcendence.

Keywords: Being of the university professor, hermeneutical phenomenology, earthly and cosmic transcendence.

Introducción

***Los filósofos aspiran a comprender,
lo que sus contemporáneos se limitan a vivir
F. Nietzsche (2009)***

El ser del docente como manifestación trascendente desde la fenomenología hermenéutica conducen a la unidad de pensamiento sobre el sujeto, su condición humana y su reconfiguración como integrante del cosmo; en este intento de categorizar lo real, su diversidad y variabilidad, se construye, a la luz de Deleuze y Guattari (1997) agenciamientos, representados aquí por ideas, donde lo importante son las alianzas para fusionar elementos heterogéneos entre sí; son cada uno multiplicidades para pensar sobre el sujeto en estudio; por tanto, no se trata de un pensamiento absoluto sobre el Ser tal como la filosofía clásica lo encarna, sino de una exposición que vuelve pensables las ideas fuerzas sobre el ser del docente que no lo son por sí mismas.

Se ha de advertir que en esta disertación, cuyo propósito es reflexionar desde la fenomenología hermenéutica sobre el ser del docente como manifestación trascendente, se encuentra el peligro, y también la sospecha, de la uniformidad de la realidad, lo cual es contrario a lo expuesto; para Montaigne (2007) el peligro del lenguaje en un ensayo radica en que introduce a la realidad una uniformidad que le es ajena y puede llegar a destruir la multiplicidad de sus componentes; por ello se expresa su esencia desde la narrativa filosófica, biológica, social y espiritual, como el más fructífero y natural ejercicio para captar en parte, la variedad y riqueza del carácter inasible de lo humano.

Con esta premisa, aproximarse a la esencia del ser del docente se emplea la fenomenología hermenéutica, lazo indisociable nutrido de la reflexión nietzschcana, de comprensión-interpretación en el sentido de Heidegger (2010) y Gadamer (1977). La interpretación resulta de una necesidad inherente al ser humano de comprender, desde

su situación sui generis para iluminar el espacio en el cual se construye y orienta el ser. Se trata de un espacio desde el cual no hay conocimiento absoluto, inmutable, abstracto, perfecto y acabado, que no aclara, ni explica, como pretendería la ciencia; éste se halla bajo la comprensión filosófica puesto que no sabe del valor, sólo de realidades.

Por tanto, las proposiciones sobre el ser del docente, tomando a Heidegger (2010), son un acercamiento convencional, simbólico, para esclarecer el enigma de su realidad y empujar cada vez más lejos las fronteras de lo insondable, a fin de darnos la posibilidad de ir hacia el horizonte que nos permita avanzar en medio del devenir a aprehender desde la fenomenología hermenéutica su trascendente manifestación.

En el espacio del pensamiento sobre el ser del docente universitario se tiende un puente entre la intuición comprensiva heideggeriana y la intuición cognoscitiva husserliana, así el significado se empalma con aquello que es dado a la intuición para dar origen a la evidencia de las cosa misma, de la manifestación del ser del docente, desde lo cual irrumpe el impulso de la interpretación de la praxis docente y la espiritualidad del sujeto de una manera más clara, diáfana, sencilla y cotidiana, quizás porque en ella está implícita la intersubjetividad.

Con el conjunto de estas aportaciones y considerando la libertad de la antropología interpretativa de Geertz (2009), se adopta la diversidad de vías para construir interpretaciones desde lo local, desde la universidad; de un docente comprometido con su sociedad, con la conciencia histórica de la humanidad, al cuidado del otro como expresara Ricoeur (2000), dialogante, pues al decir de Gadamer (1977) es sólo en el lenguaje donde se da la maravilla del ser. Con esta luz de la interpretación fenomenológica hermenéutica, el ser del docente universitario como manifestación trascendente está constituida por dos agenciamientos, complementarios; primero, como ser humano, cuya praxis transforma su ser y como ser espiritual, segundo, como manifestación de la conciencia histórica noosférica de la humanidad.

Agenciamientos, Desmesura y Evidencias de las Manifestaciones del Ser

Los agenciamientos son ideas que en la desmesura, Blanchot (1979) denomina línea del tiempo que une el pasado y el futuro, están llenas de afectos e intenciones a la manera de Spinoza (como se citó en González de Hernández, 2009), para interpretar cómo el ser del docente se transforma mediante las vivencias de su praxis universitaria y de su espiritualidad propia de su condición humana; asimismo, como su ser integra la memoria universal, es huella indeleble de su trascendencia cósmica imprimiéndole sentido a la existencia humana.

Praxis del Docente Universitario y Transformación de su Ser

La praxis del docente en la universidad, está llamada a la transformación de su ser, su función cultural está centrada en formar hombres destinados al descubrimiento de nuevas verdades en el doble campo de la naturaleza y el espíritu, fortalecedores del ser humano; en esta tarea se compromete la formación de profesionales en un espacio de convergencia que diluye las divisiones entre lo propio y lo ajeno, por el contrario, expresa la necesidad de la búsqueda del bien personal como contribución al bien común para transformar su propia vida y la del estudiante en el espacio abierto de una educación para la ciudadanía global signada por la cooperación con la comunidad.

Transformarse y transformar a otros en seres humanos íntegros, exige del docente trabajar al menos en dos dimensiones: lo observable, conformada por conductas y comportamientos; y la no observable consistente en la interacción mente-emoción-espíritu que terminan influyendo en la conducta; ésta repetida se convierte en un hábito, definen el Ser, en consecuencia, en prácticas transformadoras del ser; en este cometido pone al servicio de su vocación no sólo sus saberes, sino su entrega total.

Entre estas prácticas transformadoras del ser, se incluye incentivar las inteligencias humanas, Gardner (2014) intra e inter personal, lingüística, matemática, musical, espacial, corporal kinestésica, la natural y espiritual; así un docente comprometido con su transformación positiva, aplica estrategias innovadoras y metodologías creativas destinadas al desarrollo de dichas inteligencias en sus estudiantes y por recursividad, a la de sí mismo; como expresara la Santa María Eugenia (citada en

González de Hernández, 2009) “extender el Reino en uno mismo y en los demás” (p.259), es decir, una educación transformadora de toda la persona, y desde ella, de la realidad; mediante la enseñanza de valores compartidos para la convivencia y la ciudadanía, acorde a las visiones del mundo cívicas, plurales y democráticas.

La transformación del ser, impele a la búsqueda de respuestas ante la interrogante de cómo reaccionar ante un modelo de sociedad tan desigual donde la pobreza, el hambre, la exclusión social y la devastación de la naturaleza nos impele a enseñar críticamente sin distanciarnos de la esperanza y la utopía de un mundo mejor. Ello implica plantear didácticas creativas e innovadoras revestidos de objetivos políticos del proceso educativo-socializador hacia el modelo de sociedad que queremos construir; una acción política de impacto social en las creencias, valores y acciones del estudiante. Ello requiere un fuerte compromiso ético, de responsabilidad e intersubjetividad, que le imprima, como expresa Lévinas (2003), dirección y sentido al ejercicio de la profesión lo cual conlleva a reflexionar sobre la finalidad de la educación en un debate amplio sobre su perspectiva social, curricular, organizativa y profesional, concebida como compromiso ante la noción de la existencia del otro.

El docente universitario se ha de convertir en un profesional que comparte intereses, preocupaciones político-educativas y sociales hacia la búsqueda de soluciones a los problemas implicados en su praxis universitaria; de este modo, la inquietud y la intención, precisa Heidegger (2012), se transforman en actitud emancipadora comprometida no sólo en la comprensión del mundo, sino también en la puesta en práctica de ideales y valores para transformar las relaciones injustas. Es un ejercicio de formación y autoformación constante, de aprovechamiento de los hallazgos de las investigaciones actuales sobre el mejoramiento del ser humano y de las prácticas educativas.

El Ser del Docente

Los docentes y con ellos las universidades, están inmersos en profundos e imparables procesos de cambio producto de las nuevas demandas de una sociedad cada

vez más voluble en palabras de Bauman (2009) una sociedad líquida que afecta el significado de la educación e impacta el ser del docente ya que interpela la reconceptualización del papel del profesorado, de los estudiantes, de la enseñanza-aprendizaje, la investigación, de su inserción social y la gestión. Este replanteamiento, significa un cambio en la función docente en tanto reproductor de conocimientos e ir hacia un orientador de aprendizajes, que conduzca a los estudiantes a “adquirir conocimientos, pero especialmente saberlos buscar, procesar y aplicar” (gallegos, 2019, p.35). Ante esta realidad es válido interrogarse ¿Cuál debe ser el nuevo rol del docente universitario que desde su ser docente facilite una formación integral del estudiante y responda a nuevas formas de aprendizaje?

Responder esta interrogante es un asunto complejo, pero se podría comenzar señalando que su misión es formar profesionales competentes, humanos y éticos. Este aporte significativo al desarrollo como sociedad es la esencia educativa del Ser del docente, quien en la universidad recrea espacios de aprendizaje para motivar a sus estudiantes hacia el saber, para desarrollar su capacidad de investigación y fomentar su espiritualidad. Implica también, formación continua y permanente renovación; significa educar en la indagación y el descubrimiento en conjunto con el estudiante, creando como expresa Villegas (2015) un espacio de diálogo, de vivencias compartidas.

En segunda instancia, los profesores universitarios estamos comprometidos a ser lectores multidisciplinares capaces de escanear el entorno y transformar las necesidades personales y sociales en oportunidades de aprendizaje teniendo como fondo epistémico la realidad histórica, caracterizarla y relacionarla con los problemas globales-locales. Y, en tercera instancia, el educador universitario ha de comprometerse con la innovación y la ética, crear ideas nuevas en beneficio de la academia y del entorno social, cambiar y mejorar la calidad de la educación e introducir nuevas ideas conceptuales y transformadoras de sus vivencias, “de sus sentidos subjetivos y motivos guadores de sus elementos teóricos pragmatistas, intersubjetivistas y existenciales (Schütz, 1993).

Docente Universitario: Ser Humano

Interpretar al ser humano, suscribe dirigir la vista a la concepción que los presocráticos, tenían sobre el hombre, para ellos en su aspecto subjetivo es el sujeto cognoscente, voluntario o moral y en su aspecto objetivo una porción del cosmos.

Al respecto, González de Hernández (2019) refiere:

Para Aristóteles el hombre es un animal político, un animal que habla; los estoicos y luego los escolásticos, pensaban que el hombre es un animal razonable, para Rabelais, el hombre es un ser que ríe, para Descartes un ser que piensa, para Kant, un ser que juzga, para Marx, un ser que trabaja y para Bergson, un ser que crea. (p.259)

Reseña la autora, que para la mirada filosófica de Hume, el hombre aparece escindido entre el cuerpo; material, extenso, mortal, una máquina cuyo funcionamiento debe ser desvelado por la ciencia, y el espíritu, mente o consciencia, sede del pensamiento. Para este filósofo escocés, probar la existencia del "yo", "espíritu" o "alma", era una mera idea, una creencia fruto de la costumbre. Solamente podemos estar seguros -deliberaba Hume- de aquello que percibimos a través de nuestros sentidos. Puesto que no tenemos ninguna experiencia sensorial del "yo", no podemos afirmar que exista, solamente tenemos la creencia de que existe basándonos en nuestros recuerdos.

Sin embargo, para Husserl (2005), el ser humano es expresión tripartita, de cuerpo que lo determina exteriormente, unido a un mundo psíquico interior y a una dimensión espiritual o experiencia interior más profunda; creador de cultura y valores, dota de sentido y propósito a nuestras acciones sean cuales sean las condiciones externas. Considero, que el espíritu no representa una parte del ser humano es todo el ser humano, su conciencia representa ese todo. La espiritualidad nos permite sentir que el otro es análogo a mí, puedo sentir los valores y significados de la vida como un don de Dios.

Sobre ello, sentimos que ese yo -denominado espíritu- tiene hoy otra connotación puesto que los estudios científicos y nuestra propia vivencia así lo demostraron. Por ejemplo, los neurólogos Davidson y Begley (2012) corroboraron la existencia de la inteligencia espiritual mediante unas neuronas especializadas para procesar los

ISBN 978-980-7464-28-4

elementos espirituales del ser humano en el cerebro.

Torralba (2010), coincide con esta idea al plantear que el ser humano es poseedor de un sentido espiritual; de hecho, lo concibe “como una unidad multidimensional, dotado de un dentro y de un afuera, como una única realidad poliédrica, capaz de realizar operaciones diferentes en razón de las distintas inteligencias que hay en él” (p.43). Por su parte, Ander-Egg (2008), Gardner (2010) y Hamer (2008) afirman que en el ser humano existe una complementariedad entre la capacidad sensorial e inteligente, la presencia un gen (adentro), y las relaciones producto de la evolución de la conciencia (afuera), donde el puente entre la razón, sentidos, conocimiento y sabiduría surge como producto de la racionalidad del docente universitario.

La palabra humano es de origen latín *humanus*, formada por *humus* que significa tierra, y el sufijo, *anus* que indica procedencia de algo, referencia utilizada para indicar al primer humano hecho con arcilla, tierra o lodo. El ser humano se caracteriza por su capacidad de raciocinio, desarrollo de diferentes niveles de intelecto, distintas habilidades y la posibilidad de desarrollar el lenguaje. Por extensión, lo humano está ligado a los valores excelsos y lo inhumano a distanciarse de acciones propias devenidas de la inteligencia espiritual.

Por esta razón, educar integralmente es también expandir la conciencia humana y nos faculta para comprender mejor la realidad en una integración respetuosa con el entorno de una manera más humana y menos arrogante; es tomar justo lugar en el universo. Aquí es importante señalar que el desarrollo de conciencia se logra mediante el desarrollo de la inteligencia espiritual pues ésta le confiere sentido a la vida y se refleja en la capacidad de resolver los retos de la vida sin crear sufrimiento en los demás ni en uno mismo; de allí, nos permite valorar la vida misma, trascender la ignorancia y alcanzar la autorrealización.

El ser humano como criatura pensante está dotado de pensamiento (mente), espíritu (alma) y cuerpo físico, idea que encuentra asidero en los estudios de Hamer (2008) un asidero científico. El genetista, descubre el denominado Gen de Dios (VMT2) y elabora una aproximación científica a la espiritualidad, estableciendo así un puente

entre espiritualidad y ciencia. Hamer (2006) sostiene que la espiritualidad representa una herencia que trasciende lo tangible, lo medible, lo palpable, y en consecuencia, le da sentido a la vida y valor para superar obstáculos, pérdidas y temores. Además, reduce el estrés, previene de enfermedades y posibilita larga vida; en otras palabras, aumenta la supervivencia del hombre.

Desde una perspectiva filosófica, el término humano es sustituido por el hombre, por lo que se utilizan como sinónimos. Para Platón, el hombre es un animal razonable y según la filosofía Gestalt, se responsabiliza de su propia existencia, y es consciente de ella. Esta visión filosófica conduce a reflexionar ¿cómo debe ser un docente profundamente humano? Hay que pensar en la persona, el comportamiento de quien tiene la misión de guiar el proceso educativo para promover un auténtico aprendizaje que involucre la emoción en los relatos (Ricoeur, 2013), es esta actividad la expresión de la experiencia del ser (Dilthey, 1998), ello permite un aprendizaje dinámico, autónomo y voluntario. Además, alienta en el estudiante la reflexión permanente, lo acompaña en el fascinante proceso de descubrirse a sí mismo, estimula el pensar antes de reaccionar, educa la emocionalidad; en estas acciones se ponen en escena la esencia del ser del docente universitario desde la cosmovisión de su humanidad.

Docente Ser Espiritual

Esta visión no estaría completa si no hablamos de la búsqueda espiritual como un propósito importante del docente como ser humano, en este sentido lo espiritual es el conjunto de ideas y situaciones que nutren su conciencia y apoyan al docente universitario a lograr su comprensión y transformación más profunda; le posibilitan el descubrimiento de su persona, del yo más íntimo, de su necesidad fundamental de comunicación y de armonía consigo mismo, con el prójimo y con la naturaleza.

El desarrollo o crecimiento espiritual, nos dice Hiriart (2010), está encaminado a hacer más penetrante y generosa la conciencia del hombre. Es cierto que la palabra espiritual en ocasiones genera desconcierto y hasta escepticismo, pero no por eso deja de

ISBN 978-980-7464-28-4

estar menos presente en la vida de todos, tiene una impronta decisiva. Para lograr que su labor en la universidad tenga una fibra espiritual, el docente ha de empezar por él mismo, iniciar o continuar su propio camino de autoconocimiento, preguntándose constantemente qué es lo que puede y debe hacer: ¿Cómo debe vivir?, ¿Qué reclama la vida de él?, ¿Cómo se está construyendo su Ser?

Reflexionar sobre estas interrogantes es responderse como ser humano en busca de la verdad, entendida ésta como una dirección que vale para el conjunto del ser, y no una dirección reducible a tal o cual momento particular. La tarea educativa se constituye, ciertamente, con la transmisión de conocimientos parciales, pero sólo adquiere pleno sentido cuando considera la existencia de una realidad humana universal y una verdad humana, en la búsqueda de significados que le inspiren vivir y acentúen un nuevo sentido de realización individual y colectiva, que confirme la vida de su espíritu y dé sentido a seguir viviendo en sociedad como forma de alteridad. Como expone Lévinas (2003) hacia el reconocimiento del otro hasta despertar compasión y amor como (inter) intersubjetividad conformada por el tránsito del yo al otro.

Es la constitución del *nosotros* mediante la vivencia compartida (Schütz 1993), de la acción al acto proyectado del docente universitario cuando es capaz de utilizar los recursos espirituales en su praxis educativa y transformar los objetos naturales y realidades simbólicas en formas de comunicación sobre algo que está más allá de nosotros y nos inunda de gratitud y de vocación de servicio. Constituirnos como seres espirituales le imprime a la praxis docente trascendentalidad, sentido a la existencia, posibilidad de conectarse con uno mismo y con los demás, desarrollar actitudes y sentimientos más positivos y constructivos ante la vida, trascender al propio ego por cuanto es una fuerza interna que dinamiza las dimensiones del ser humano.

Es importante mencionar, que en el ámbito académico el concepto de inteligencia espiritual es reciente. Zohar y Marshall (2001), la definen como “La capacidad que posee todo ser humano, para afrontar y resolver problemas de significado y valores, en consecuencia, las acciones humanas devenidas de su condición tendrán un curso de acción o un camino vital más valioso” (p.65); es decir, es la manifestación de la condición

humana en la educación para la vida y refiere a un educador universitario que contribuye al desarrollo de todas las potencialidades del cuerpo, la psiquis y el espíritu del estudiante, el cual considera como un ser humano subjetivo, complejo y trascendente que alcanza la libertad, como la máxima expresión de la condición humana (Arendt, 2016).

Trascendencia Cósmica del Ser

Los estudios de Sheldrake (1996, 2007), Bohn (2008), Teilhard de Chardin. (2017) y otros, han demostrado que los elementos del universo están sincronizados e interconectados; desde una molécula a la galaxia están implicados en una especie de esfera colectiva en la cual la memoria de los sujetos conforma la noósfera, un lugar donde ocurren todos los fenómenos del pensamiento y la inteligencia; es decir, existe una relación de la mente (conciencia, alma y espíritu) con el universo físico, esta vinculación constituye el campo de la noética. La conciencia en el sujeto, que obedece a un tiempo y un espacio de la vida del docente universitario, se localiza orgánicamente en el cerebro; sobre aquella, la teoría de la relatividad especial de Einstein, Lorentz y Minkowski, (citados en González de Hernández, 2009) lograron unificarla como espacio-tiempo cerebral; la información cuántica de la misma refieren Hameroff y Penrose (2014), se filtra hacia el universo y por su condición holográfica no se disipa, de ahí que la conciencia de los docentes se mantiene y vincula en el cosmos.

La conciencia universal, la memoria colectiva creada mediante la acumulación de patrones de interferencia cuántica (patrones de comportamiento) de las distintas especies, es la existencia de campo no local, universal y unificado, campo de entrelazamiento cuántico, que puede ser captado por los sujetos mediante la presencia de los campos morfogenéticos los cuales conectan instantáneamente a todos los seres humanos; la información, por tanto fluye entre todos nosotros, como si fuéramos un solo y único organismo. De este modo, se estableció un sistema de entrelazamiento cuántico luminoso como respaldo de la memoria del universo donde pasado, presente y futuro ocurren simultáneamente y con el cual nos conectamos mediante los campos mórficos. Los experimentos de Sheldrake (1995) han demostrado que estos campos trascienden el

cerebro, nos unen al universo, a los objetos, nos proporcionan la capacidad de afectarlos con nuestra atención e intención, es éste el orden implicado de los fenómenos ampliamente estudiado por el fisicoquímico Bohm (2010) que explica cómo de alguna manera creamos nuestra propia realidad.

Los campos mórficos ayudan con esta memoria inherente, significándose con ello que cualquier individuo de un grupo dado se encuentra influenciado/influenciando esa memoria colectiva y que, en cualquier momento una experiencia de alguno puede hacer un aporte a la misma. Nuestros actos, hábitos y costumbres de alguna manera trascienden el espacio, esos campos mórficos por resonancia se auto-organizan e influyen a su vez en el presente.

La resonancia es un principio de memoria, entendida como información extendida, una semiósfera donde se manifiestan formas, hábitos y conocimientos, por tanto, la realidad no está construida por pedazos de materia independientes, sino que se relacionan a través de procesos de resonancia intangible, por eso podemos conectar a nuestra memoria hechos y situaciones, experiencias y vivencias de nuestros antepasados, sentir por ejemplo, que hemos estado en un lugar cuando en realidad lo visitamos por vez primera o tener la intuición de que alguien nos está mirando; sobre ello Whitehead (2003) admite: "existe una urgencia de ver al mundo como una red de procesos interrelacionados de los que somos partes integrales, por lo que todas nuestras decisiones y acciones tienen consecuencias para el mundo alrededor de nosotros" (p.38).

Centrada en esta teoría de los campos mórficos y su transmisión por resonancia mórfica, la conclusión es que estamos interconectados ante lo cual es preciso entender y comprender no sólo que cada uno depende del otro, sino que cada uno es el otro en un sentido amplio, holoárquico y trascendente; somos puntos universales interconectados, al morir un individuo, en vez de perderse la conducta aprendida, sus postulados y saberes tienen la posibilidad de transferirse a otros (González de Hernández, 2011).

La conducta innata, por tanto, no es el mero resultado de una mutación genética aleatoria y espontánea, sino el producto de la mezcla indisoluble de la genética, el comportamiento habitual y las fuerzas aleatorias e innovadoras de la naturaleza

trabajando juntas en equilibrio dinámico. La resonancia mórfica, como un principio conservador, explica el por qué los conocimientos, hábitos, patrones de comportamiento, nuevas formas de cultura se propagan rápidamente, así las vivencias, valores, conductas y comportamientos de los docentes universitarios trascienden al universo y sellan su responsabilidad en el destino común de la humanidad.

Reflexiones Finales

El ser del docente universitario como manifestación trascendente se cristaliza en su praxis transformadora al generar nuevas orientaciones culturales basadas en el respeto y la dignidad, el reconocimiento de la igualdad y diversidad de identidades, reordenando los valores humanos desde una mirada crítica de entender el mundo y transformarlo, en una apuesta por el diálogo y la participación que vincula los contenidos curriculares con la cotidianidad del estudiante para generar aprendizajes significativos y críticos a partir de su propia experiencia. Asimismo, plantea los aprendizajes desde diferentes perspectivas, prefiere la interpelación a la afirmación dogmática; mantiene abierto el debate y la deliberación respetuosa ante los desacuerdos; abre espacios a las realidades silenciadas, a las experiencias e historias personales imaginando alternativas lo cual amplía el repertorio de oportunidades para el ejercicio de la ciudadanía; consolidando la comunidad/ciudad, un espacio universitario concebido desde la interioridad es el lugar común de transformación del ser.

El proceso mutagénico del ser implica una educación transformadora, distanciada de un sistema de conocimiento compartimentado y especializado puesto que ya no es útil para entender los problemas cada vez más transversales y transdisciplinarios; por tanto, promueve un pensamiento que capacite a los estudiantes para organizar la información dentro de su contexto y a la vez posibilite una visión interdependiente de los eventos del mundo. Es el compromiso de los docentes universitarios con un proyecto educativo no sólo técnico sino también emocional, ético, político, humano y espiritual.

Desde mi perspectiva hermenéutica, el docente universitario asume su desarrollo y el de los participantes como un auténtico proceso de construcción personal y de vida sin límites temporales al fomentar valores con la esperanza sean afianzados en sus actuaciones sociales, en sus patrones de pensamiento personales y lo que significa el subjetivismo particular de cada quien; en consecuencia, apuesta por la defensa de la autonomía y la libertad de la persona.

La trascendencia del ser en el docente universitario, transita del paradigma científico mecanicista, reduccionista que permitió la instauración de la filosofía aristotélica y posteriormente la concepción de la verdad centrada en la objetividad, la razón, para luego complementarse con la espiritualidad pues su objetivo la evolución de la conciencia y su ideal formar seres humanos integrales. Así surge, la disposición moral, psíquica, cultural y cognoscitiva que conducen al docente investigar y reflexionar sobre los hechos trascendentes de la vida como el bienestar, la fraternidad; una búsqueda del sentido de la vida que trasciende lo mundano, la puesta en escena de la inteligencia espiritual base necesaria para el eficaz funcionamiento tanto del cociente intelectual como de la inteligencia emocional, en tanto como ser humano es un sujeto simbólico, una criatura de significados, busca respuesta a preguntas como: ¿Por qué y para qué estamos aquí?, lo cual conlleva a encontrar un sentido profundo a la vida y permanecer acompañado con sus principios más trascendentales.

El descubrimiento del *Gen de Dios* (VMT2), aproximó lo científico a lo espiritual, coloca a la inteligencia espiritual en las mismas condiciones ontológicas al espectro de inteligencias múltiples de Gardner (2014), es la base de la inteligencia emocional relacionada con el sentir; de lo intelectual del pensar y razonar, y lo propiamente espiritual, signo de la evolución de la conciencia; ésta explicada mediante los campos mórficos y su consecuente resonancia le confieren significado a la existencia humana. A la esperanza de la continuidad del Ser en otras esferas, de la prolongación de la existencia en la memoria colectiva, lo cual exige de nosotros los docentes un compromiso ineludible con la humanidad. Anhelar la eternidad es porque puede alcanzarse, porque hay un más allá cósmico-universal donde reposará nuestra memoria y un más acá, consistente en acto

profundamente creador como lo es la docencia, tan grande es el arte de enseñar que – según un gran número de creyentes- el único título que aceptó Jesús (el Hijo de Dios) fue el de Maestro.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2008). *Claves para introducirse en el estudio de las Inteligencias Múltiples*. Editorial Limusa: Homo Sapiens.
- Arendt, H. (2016). *La condición humana*. Paidós
- Bauman, Z. (2009). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Blanchot, M. (1979). *El libro que vendrá*. Ediciones Monte Ávila.
- Bohm, D. (2010). *Ciencia, orden y creatividad*. Las raíces creativas de la ciencia y la vida. Editorial Kairós.
- Davidson, R. y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Editorial Destino.
- Deleuze, G. Y Guattari, F. (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Editorial Pre-Textos.
- Dilthey, W. (1998). *Vida, expresión e historia*. Editorial Cincel.
- Gadamer, H-G. (1977). *Verdad y Método*. Ediciones Sígueme.
- Gallegos, R (2019). *Inteligencia Espiritual en las Enseñanzas de Ramón Gallegos Nava*. Fundación Internacional para la Educación Holista.
- Gardner, H. (2010). *La Inteligencia Reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (2014). *Inteligencias múltiples, la teoría en la práctica*. Editorial Paidós
- Geertz, C. (2009). *La interpretación de las culturas*. Editorial Gedisa
- González de Hernández, E. (2009). *Hacia una teoría holográfica sobre la formación hologramática desde la perspectiva del pensamiento complejo*. Tesis Doctoral, Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas, Caracas, Venezuela.
- González de Hernández, E. (2011). *Formación universitaria holocompleja y transdisciplinaria: Del modelo holográfico cuántico del cerebro a los campos*

- mórficos. *Entelequia Revista Interdisciplinar*. (13), 171-187.
[https://emmind.net/scien/cau/Files/\(13\)%20e13a10.pdf](https://emmind.net/scien/cau/Files/(13)%20e13a10.pdf).
- González de Hernández, E. (2019). *La acción humana del gerente universitario desde la estructura de su temporalidad ontológica*. Congreso Internacional de Gerencia Avanzada y Educación. CIEG España. Madrid.
- Hamer, D. (2006). *El gen de Dios: la investigación de uno de los más prestigiosos genetistas mundiales acerca de cómo la fe está determinada por nuestra biología*. Editorial La esfera de los libros.
- Hameroff, S. y Penrose, R (2014). Reply to criticism of the ‘Orch OR qubit’-‘Orchestrated objective reduction’ is scientifically justified. *Physics of Life Reviews*, 1 (11), 104-112.
- Heidegger, M (2010). *Contribuciones a la filosofía*. Editorial Herder
- Heidegger, M (2012). *De la esencia de la verdad*. Editorial Herder
- Hiriart, H. (2010). *El Arte de perdurar*. Editorial Almadia.
- Husserl, E. (2005). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Lévinas. E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Editorial Sígueme.
- Montaigne, M. (2007) *Ensayos*. Editorial Acantilado.
- Nietzsche, F. (2009). *Obra selecta*. Editorial Gredos.
- Ricoeur, P. (2000). El escándalo de la maldad. *Revista de Filosofía*, 5, 191. Disponible: <https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/view/RESF9191120191A> .
- Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración III*. Editorial Siglo XXI.
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Editorial Paidós.
- Sheldrake, R. (1995). *Siete experimentos que pueden cambiar el mundo*. Editorial: Paidós Contextos.
- Sheldrake, R (1996). *La Presencia del Pasado: Resonancia mórfica y hábitos de la naturaleza*. Editorial Kairós.
- Sheldrake, R (2007) *la nueva ciencia de la vida*. Editorial Kairós.

Teilhard de Chardin, P. (2017). *La vida cósmica: escritos del tiempo de la guerra* (1916-1917). Editorial Trotta

Torralba, F (2010). *Inteligencia Espiritual*. Editorial Plataform.

Villegas, C. (2015). Lo humano en un encuentro educativo que atienda la diversidad. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 13(1), 121-132.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/266..>

Whitehead, A. (2003). *La función de la razón*. Editorial Tecnos

Zohar, D., y Marshall, I. (2001). *Inteligencia Espiritual: La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Editorial Plaza & Janés.

EL DISEÑO HEURÍSTICO EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA FENOMENOLÓGICA.

Divulgación y contribuciones post experiencia

HEURISTIC DESIGN IN PHENOMENOLOGICAL EDUCATIONAL
RESEARCH.

Disclosure and Post Experience Contributions

Irma Candelaria Morantes Carvajal

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Resumen

Este ensayo es producto de reflexiones posteriores a la culminación de la investigación educativa fenomenológica titulada “Educación y Espiritualidad Humana en el Contexto Universitario” (Morantes, 2018). Así realiza un recorrido retrospectivo que visibiliza las tareas y procedimientos aplicados para la producción y análisis de la información en el diseño implementado; generando contribuciones relativas a la valoración y observación en el diseño heurístico: (a) del proyecto y el proceso, (b) la tradición científica fenomenológica en términos de rigor y legitimidad, (c) la selección de los informantes y, (d) la técnica de recolección en términos de recursividad y saturación de la información.

Descriptor: diseño heurístico, investigación educativa, fenomenología.

Abstract

This essay is the result of reflections after ending the phenomenological educational research titled “Education and Human Spirituality in the University Context” (Morantes, 2018). This paper makes a retrospective analysis that review the tasks and procedures used for the production and analysis of the information in the implemented design; generating contributions related to the evaluation and observation in the heuristic design: (a) of the project and the process, (b) the phenomenological scientific tradition in terms of rigor and legitimacy, (c) the selection of informants and, (d) the data collection technique in terms of recursion and saturation of the information.

Key Words: Heuristic design, educational research, phenomenology.

Introducción

Este ensayo es producto de las meditaciones y reflexiones posteriores a la culminación de la investigación educativa fenomenológica titulada “Educación y Espiritualidad Humana en el Contexto Universitario” (Morantes, 2018), realizada entre los años 2014-2018 en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB). Para el investigador la contemplación del diseño de investigación en su discurrir como proyecto y proceso en la construcción del objeto de estudio, los significados inacabados y las compresiones posteriores a la experiencia; así como nuevas inquietudes surgidas en un país convulso en una crisis educativa, hacen coincidir con Méndez de Garagozzo (2020), en que el conocimiento generado en la investigación educativa es “un acto de síntesis, de encuentro entre dos identidades que se transforman en el proceso del conocer” (p. 176).

Entonces trata sobre esas transformaciones, específicamente en la concepción del diseño de investigación, de tal manera que si la fenomenología supone “vivir la experiencia para poder estudiarla” (Ugas, 2013, p.56), al recorrer retrospectivamente el proceso se puedan generar algunas contribuciones basadas en las vivencias. Por otra parte, el diseño de investigación es el momento epistémico en el cual la autonomía del investigador está más comprometida con la razón; entendida como el uso de los procesos mentales de manera holística, en dinámica permanente entre la reflexión y la meditación innovadora, la abducción contemplativa, la deducción explicativa y la inducción evaluativa (Leal Gutiérrez, 2009). Esta razón, exige una actitud creativa que es parte de la naturaleza del hombre, pero que se enriquece por el potencial heurístico del diseño fenomenológico.

Es así, que, partiendo de la investigación educativa y el diseño de investigación como constructos, se realiza un recorrido post experiencia que visibiliza las tareas y procedimientos implícitos en cada etapa del proceso descriptivo, de ordenamiento conceptual y teorización. Esto con el fin de divulgar, reflexionar y valorizar el diseño, pero

también para detener la mirada en algunos aspectos que finalmente se destacan como contribuciones que deben considerarse durante el proceso.

La Investigación Educativa Fenomenológica

La investigación educativa es una categoría conceptual que está ligada indefectiblemente al hacer pedagógico, pues el docente vivencia los problemas o situaciones que pueden convertirse en un punto de inicio para generar conocimiento y transformar sus prácticas. De allí que en acuerdo con Cohen y Seid (2019a) “todo problema de investigación —entendido como punto de partida— resulta de un obstáculo, de una duda, de una fractura al interior de la teoría. Esto significa que hay problema porque hay teoría” (p.198), lo cual supone a su vez la asunción de una postura epistémica en la producción del conocimiento científico.

La fenomenología como enfoque de investigación en el escenario educativo se caracteriza por su flexibilidad en el manejo de procedimientos para: producir conocimiento asociado a las prácticas socio-culturales de la vida cotidiana y analizar los datos constituidos por los sentidos y significados de los versionantes. Por tanto, la fenomenología se apoya en la racionalidad del diseño metódico para que los datos narrados puedan convertirse en “un conjunto de saberes metódicos, sistemáticos, fundamentados, comprobables y rigurosos” (Cerón Martínez, 2017, p.83); es decir conocimiento científico.

Por otra parte, autores como Madroñero Morillo (2018) relacionan la investigación con la creación, particularmente la investigación educativa. Para él, la fenomenología puede abordar la creación de conocimientos, la generación de conceptos y la construcción de saberes por su potencial heurístico. Este potencial lo concibe como una estética del pensamiento de las cuales se destacaran dos características: (a) asumir la investigación como una creación, porque la fenomenología permite no solo seguir los métodos de la tradición fenomenológica, sino recrearlos de acuerdo al objeto de estudio y su contexto, y(b) permite pensar desde la diferencia y el análisis reflexivo, representa el saber desde

un pensar alternativo, imaginativo, se sostiene en una racionalidad científica creativa, lo cual remite al siguiente constructo.

El Diseño Heurístico

El diseño de la investigación es un momento que enlaza lo declarativo del método, como elemento del plano metodológico, con lo procedimental; en el diseño recae la coherencia epistémica y la legitimidad de todo el proceso de investigación ya que otorga el status de naturaleza científica a los hallazgos. Por tanto, el diseño debe responder al posicionamiento metódico, presupone considerar su concepción tomando en cuenta que la ciencia ha llamado método a ese camino o recorrido que nos conduce a la búsqueda de la “verdad”. Al respecto, Ugas (2015) indica que el método enuncia los principios a seguir en la investigación y la metodología la secuencia de procedimientos, así la sistematicidad y organización del diseño posibilita al método cuando induce al despliegue discursivo – teórico- práctico de un orden que determina límites y alcances del uso de distintos procedimientos, técnicas e instrumentos.

Al considerar la investigación educativa fenomenológica como un acto creativo-heurístico, el diseño también lo es. Ahora bien, el vocablo heurístico tradicionalmente se ha aplicado en distintas áreas del saber no solo para aludir al arte de la invención de estrategias, métodos y criterios en la indagación del conocimiento, sino también orientado hacia los procesos mentales en la resolución de problemas; lo cual amerita una precisión conceptual dentro de una metodología de la ciencia.

En ese sentido, Menna (2014) concluye “los elementos que aquí presento como ‘estrictamente heurísticos’ -en oposición a los heurísticos en sentido *lato*–pueden ser implementado *metodológicamente*” (p. 71). Entonces un diseño es estrictamente heurístico, cuando exhibe cualidades creativas en su declaración y desarrollo como método. Siendo así y en acuerdo con Menna (2014), la heurística se aproxima a la concepción de Lakatos, es la lógica aplicada a los fenómenos del mundo, sus dinámicas y el ordenamiento hipotético de sus relaciones.

La heurística del diseño es el arte de crear las estrategias, figuras de análisis y procedimientos que orientan y organizan el proceder para generar e inducir nuevos conocimientos; así responde a los principios y reglas del método. En el caso particular de la fenomenología, representa un pensamiento lateral o divergente para producir las tareas lógicas que permitan develar, interpretar y comprender las estructuras cognoscitivas subyacentes al discurso que son relativas al fenómeno u objeto de estudio.

Además, estas estrategias, figuras de análisis y procedimientos permiten “investigar a partir de procesos de invención crítica, de esta forma el representar, resignificar, recrear, inventar o innovar, generan un nodo de relaciones creativas de análisis, interpretación y proposición en relación al tema o problema de reflexión” (Madroñero Morillo, 2018, p.9), las cuales constituyen la práctica fenomenológica. El docente investigador como ejecutor de este análisis reflexivo, con independencia de su nivel de experiencia, es un fenomenólogo practicante receptivo a la interpelación de sus descripciones y relaciones constructivas, su posición no se limita a la perspectiva de observador del objeto de estudio, él es cocreador del entramado discursivo del tema (Vargas Guillén, 2018; Madroñero Morillo, 2018).

Heurística del Diseño en la Investigación “Educación y Espiritualidad Humana en el Contexto Universitario

Divulgación. Una vez sustentada la postura del diseño heurístico a continuación se describe el escenario, los participantes, la técnica de recolección de la información de esta experiencia de investigación educativa, así como la heurística implementada para sistematizar, analizar, interpretar, comprender y crear una arquitectura epistémica a partir de los discursos. El propósito es hacer visible el proceso del diseño divulgando los detalles vivenciales de convertir los hechos fenoménicos en discursos, los discursos en textos o datos, los textos o datos en conceptos, categorías, macrocategorías, temas y teoría. El trabajo de campo, es decir la recolección de la información a través de la técnica de entrevista focalizada, se ejecutó entre los años 2014-2016.

Ahora bien, en lo que atañe a la sistematicidad, se parte de contextualizar la experiencia al describir el **¿Dónde?** Según Vargas Guillén (2018) “La comunidad de sentido está compuesta por los sujetos que participan en ella” (p.241), es el espacio y tiempo de las estructuras esenciales del ser institucional del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, sus aulas y pasillos, en la observación cotidiana del quehacer pedagógico y sus modos de vida.

Lo cual en seguida remite a **¿Quién o quiénes?** Con base en las intencionalidades investigativas, partiendo del criterio del concepto de imputación de la acción y representatividad de Weber (2014), se seleccionaron a cuatro (04) docentes. Su representatividad se caracteriza en su condición de docentes jubilados con la máxima categoría académica (Titular) de la UPEL-IPB, lo que presupone suficientes vivencias debido a la permanencia en la universidad, edad y experticia sobre el fenómeno en la realidad educativa del instituto.

En cuanto a **¿Cómo se recolectó la información?** para recoger las voces se aplicó una técnica orientada hacia el abordaje del escenario social mediante la interacción dialógica, tal como es el encuentro cara a cara con los versionantes mediante la técnica de la **entrevista focalizada**. Para ello se elaboró un **protocolo o guion de entrevista de palabras clave**, que le permitió a los actores narrativos expresarse abiertamente sobre cada eje temático, sin interrogantes que pudieran condicionar sus sentidos y significados. Este protocolo estuvo conformado por las palabras: (1) conciencia, (2) trascendencia, (3) espiritualidad, (4) religiosidad, y (5) educación y espiritualidad. Sin embargo, durante el proceso de entrevistas surgieron por parte de los docentes significados asociados a palabras como: (6) ser humano, (7) espíritu y (8) religión.

Las entrevistas se realizaron de manera individual; se solicitó autorización a los actores narrativos para grabar de manera audiovisual con un equipo electrónico y apoyo en notas de campo. Ya que el video, al transformarse en protocolos escritos, conserva la memoria del gesto y la emocionalidad que acompañaron los discursos, lo cual permite rememorar la intencionalidad narrativa de los entrevistados y tomar decisiones sobre las vinculaciones entre estructuras de significados para formar parte de un concepto,

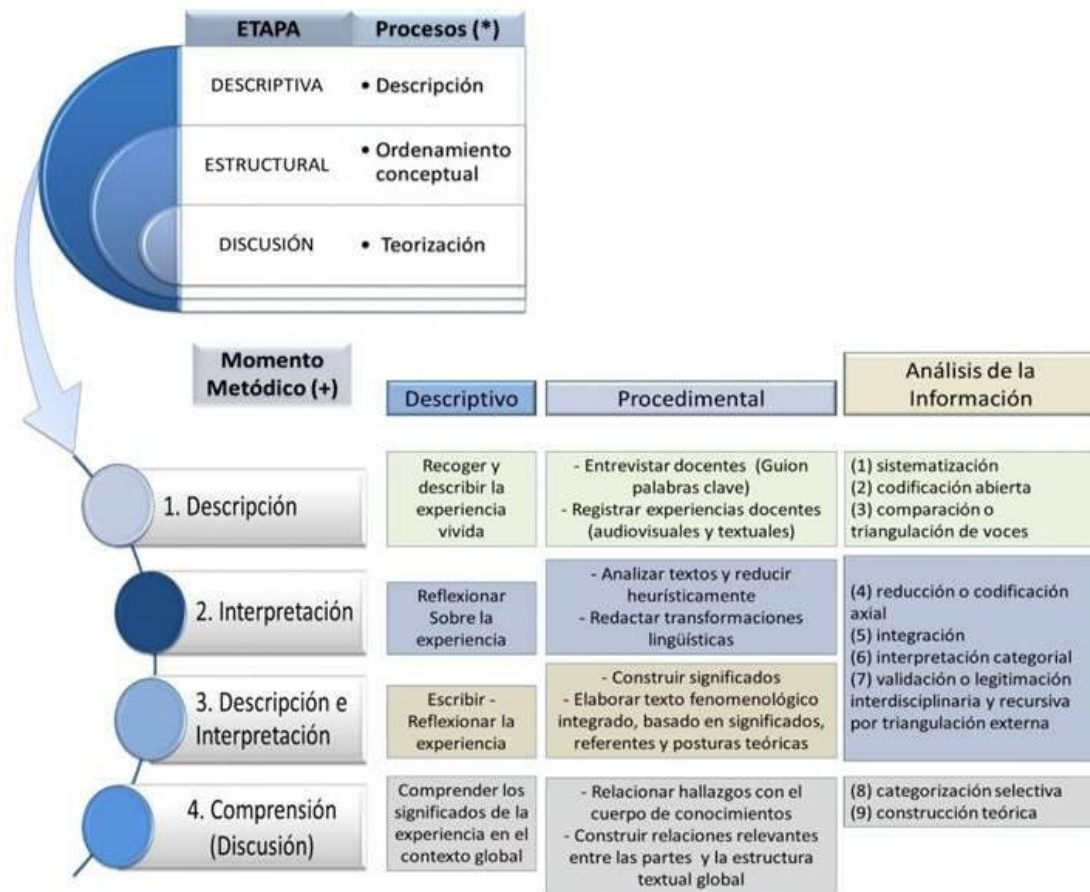
categoría, macrocategoría o tema. El elemento central del diseño de esta investigación son los textos escritos que emergen de las voces de los docentes, quienes por esta transformación del accionar en lenguaje oral y del lenguaje oral al escrito se convierten en **actores narrativos**.

En esta investigación la declaración metódica se hizo con base en los principios y procedimientos fenomenológicos aportados por Schütz (2008) para las ciencias sociales. Lo cual remite a la postura de Weber (2014) y a ambos al encuentro de una sociología comprensiva, según la cual las ciencias sociales, como la educación, deben partir de un análisis del sentido de la acción; ambas centradas en analizar con ayuda del método fenomenológico – hermenéutico el mundo de la vida cotidiana. Este mundo es el IPB como espacio vivido (espacialidad), los docentes como cuerpos viviendo las experiencias (corporeidad), el tiempo histórico transcurrido o vivido como docentes jubilados en la universidad (temporalidad) y las relaciones humanas vividas (relacionalidad).

De tal manera que, partiendo de esta declaración, se establecieron los ajustes en cuanto a las fases y los momentos espacios-temporales hilvanados en el recorrido metódico establecido por la tradición fenomenológica-hermenéutica, que para Van Manen (2003) son tanto de naturaleza empírica como reflexiva; se conformaron tres etapas que permitieron penetrar en las tramas sociales en la búsqueda de su racionalidad: descriptiva, estructural y de discusión (Martínez, 2002). Mientras que en el orden teórico-práctico se delineó la sistematización del método fenomenológico – hermenéutico con base en Ayala Carabajo (2008) quien ha realizado un interesante trabajo para la introducción de la metodología fenomenológico-hermenéutica práctica de Van Manen en el contexto educativo hispanoamericano, en la Figura 1 se observa la integración teórica que orientó la heurística del diseño:

Figura 1

Etapas y Momentos Metódicos Fenomenológicos en la Construcción Epistémica y su correspondencia con los procesos de análisis de la información.



Nota: Elaboración propia a partir de (+) Ayala-Carabajo (2008), Van Manen (2003) y Martínez (2002); (*): Strauss y Corbin (2002).

De esta manera durante el análisis de la información se siguieron los procesos de (a) descripción, (b) ordenamiento conceptual y (c) teorización (Strauss y Corbin, 2002), los cuales de una u otra forma se solapan e integran en un todo interpretativo y analítico durante el estudio. La descripción abarcó los procedimientos de (1) sistematización, (2) codificación abierta y (3) comparación o triangulación de voces docentes (actores narrativos). Mientras que el proceso de ordenamiento conceptual implicó (4) reducción o codificación axial, (5) integración, (6) interpretación categorial y (7) la legitimación interdisciplinaria y recursiva de la estructura emergente por triangulación externa en las voces docentes. Por su parte, la teorización, comprendió (8) la categorización selectiva y

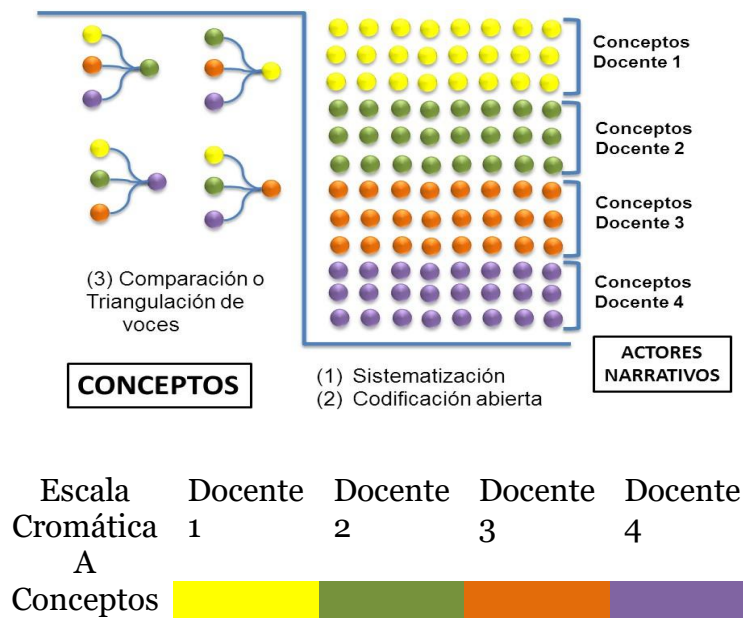
(9) construcción teórica. Conviene destacar, que el análisis realizado fue de contenido, pues de acuerdo con Schettini y Cortazzo (2015) “como dice de Saussure, (...), debemos diferenciar entre la lengua (objeto de la lingüística) y la palabra (objeto del análisis de contenido) es decir, el análisis de contenido, tiene en cuenta las significaciones (contenido), lo que hay detrás de las palabras” (p. 47).

Este análisis de contenido se efectuó mediante la técnica del microanálisis, definida por Strauss y Corbin (2002), como una revisión detallada y minuciosa sobre qué dicen los entrevistados y qué quieren decir, descomponiendo y componiendo los datos bajo la intencionalidad interpretativa del investigador.

Vemos pues, que una vez seleccionados los actores narrativos y entrevistados se ejecutó la sistematización hermenéutica individual de cada docente 1, 2, 3, y 4 al extraer los **conceptos**.

Figura 2

Conceptos



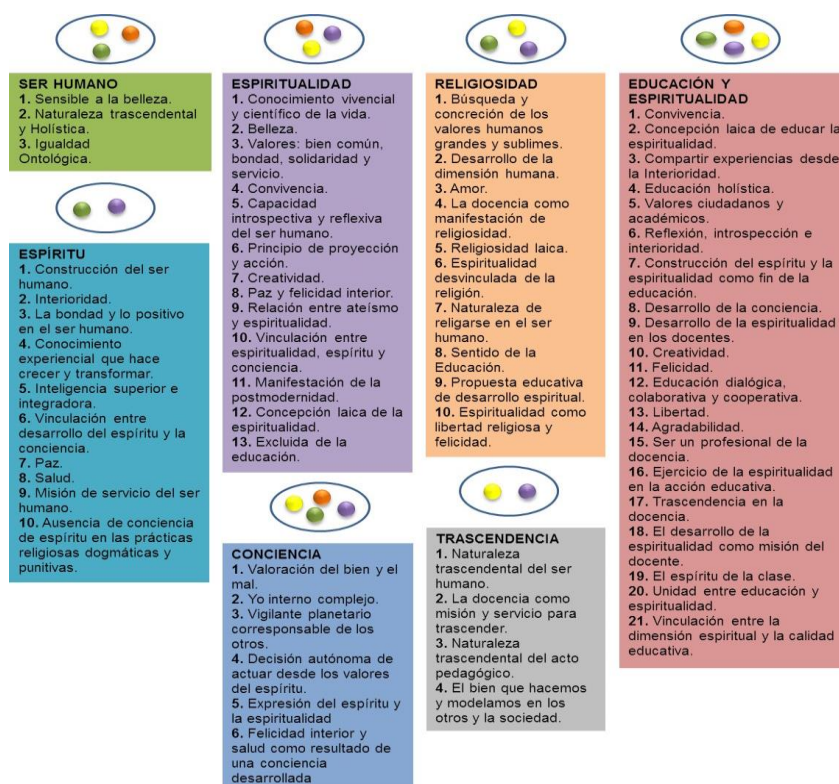
Nota: Operaciones constructivas. (1) Sistematización: descripción fenomenológica y análisis de textos (2) Codificación abierta: interpretación-comprensión-reflexión

mediante el razonamiento abductivo (3) Comparación o triangulación de voces: reducción a conceptos por lógica inductiva.

Posteriormente se triangularon sus voces para integrar los significados y sentidos de los cuatro discursos en **categorias**:

Figura 2

Categoría



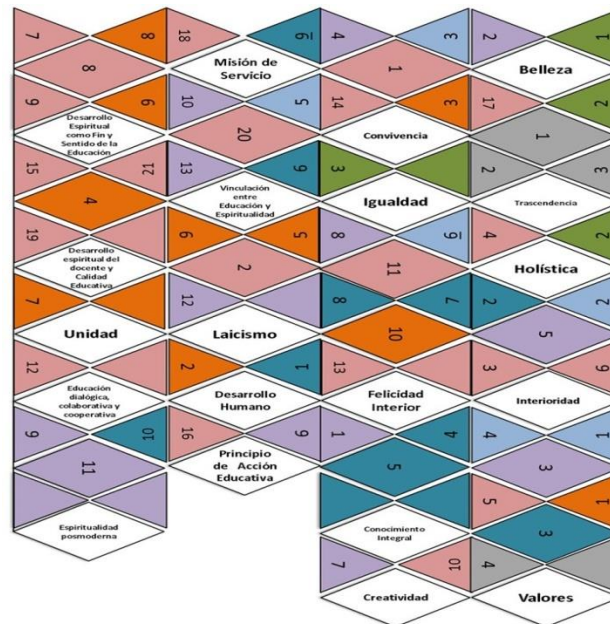
	Ser Humano	Conciencia	Espiritualidad	Religiosidad	Educación y Espiritualidad	Trascendencia	Espíritu
Escala Cromática	1,2, 3	1,2,3,4, 5,6	1,2,3,4, 5,6,7,8, 9,10,11, 12,13	1,2,3,4, 5,6,7,8, 9,10	1,2,3,4,5,6,7, 8,10,11,12,13,1 4,15,16, 17, 18,19,20,21	1,2,3,4	1,2,3, 4, 5,6

Nota: Operaciones constructivas:(4) Codificación axial. Reducción de las Estructuras Semánticas Emergentes al Guion de palabras claves.

Seguidamente a partir de las categorías se efectuó una codificación selectiva para integrarlas en **macrocategorías**, este proceder facilitó el manejo de las extensas narrativas. De allí emerge el entramado, representado en forma plana y acompañado de sus veinte (20) categorías:

Figura 4

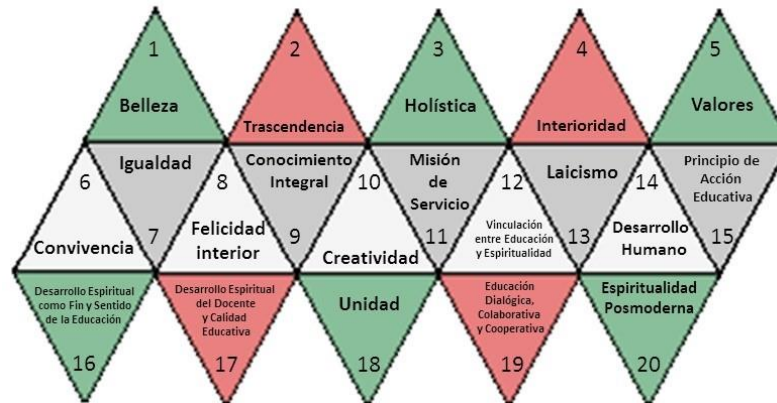
Entramado de Macrocategorías



Nota: Operaciones constructivas. Representación plana integrada y rodeada de sus categorías. (5) Integrar las categorías en macrocategorías por lógica inductiva y síntesis (6) Interpretación categorial.

Figura 5

Representación plana simplificada del Entramado de macrocategorías



Nota: Operaciones constructivas. Representación plana simplificada, omitiendo las categorías. (5) Integrar las categorías en macrocategorías por lógica inductiva y síntesis (6) Interpretación categorial.

Figura 6

Icosaedro Intersubjetivo

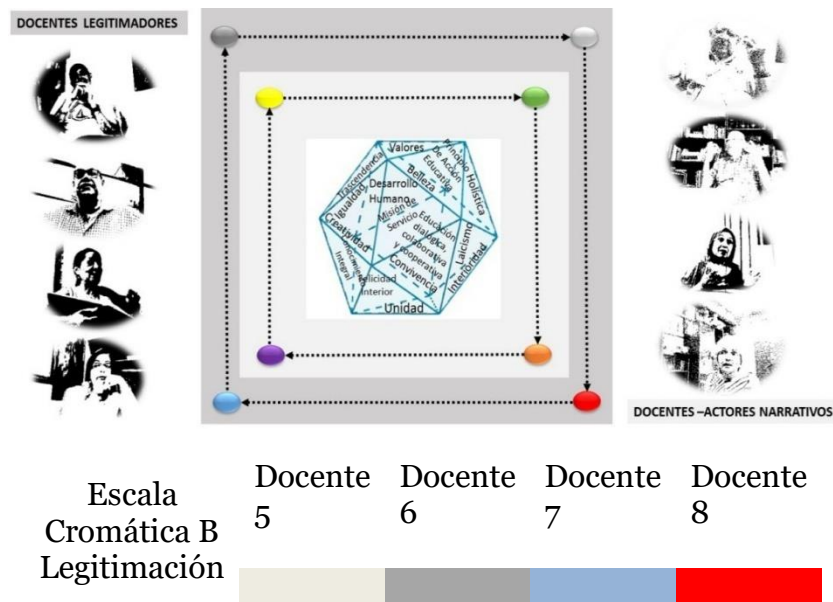


Nota: Operaciones constructivas. Representación tridimensional. (5) Integrar las categorías en macrocategorías por lógica inductiva y síntesis (6) Interpretación categorial.

Como puede observarse **cada docente constituyó un punto de partida constructivo**, un componente comprensivo del fenómeno, cuya referencia señala una posición en el espacio de la UPEL-IPB, que a su vez tiene la potencialidad de converger o divergir con las posiciones narrativas de los demás versionantes. La estructura bidimensional emergente de sus discursos, constituida por categorías y macrocategorías, se denominó **entramado**, mientras que la representación tridimensional conformada por las macrocategorías se llamó **icosaedro intersubjetivo**.

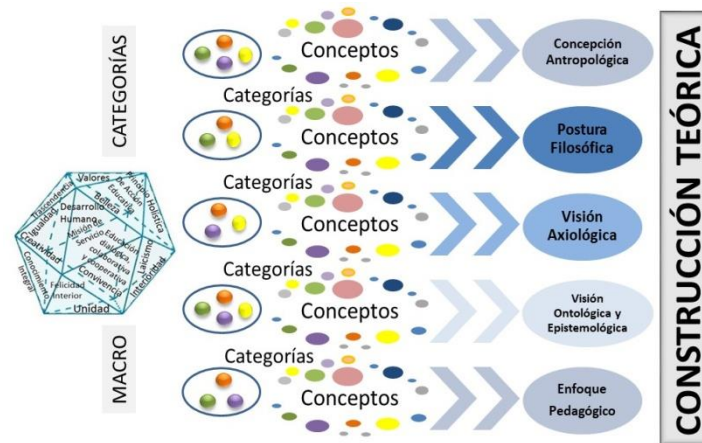
Luego se trianguló este icosaedro intersubjetivo con las voces de los **Docentes Legitimadores**; ellos constituyeron puntos constructivos para la triangulación externa de las voces de los actores narrativos en razón de interdisciplinariedad y recursividad. Estos cuatro (4) docentes universitarios están asociados a áreas de conocimiento relevantes para la investigación: (a) teología católica, contexto venezolano, (b) filosofía, (c) investigación, y (d) currículo y educación ambiental. Ellos se entrevistaron siguiendo las mismas pautas metódicas utilizadas con los actores narrativos. Cabe destacar que dos (2) de los docentes eran profesores de otras universidades.

Figura 7
Legitimación



Nota: Validación disciplinaria y de recursividad: triangulación del icosaedro intersubjetivo con las voces de los docentes legitimadores.

De este modo mediante la riqueza de los discursos se pudo recontextualizar los sentidos, ampliar la interpretación y comprensión a partir de lo que estableció Heidegger (2000) como “...tres componentes fundamentales del método fenomenológico, reducción, construcción y destrucción” (p.48), para legitimar el entramado emergente y posteriormente proyectar la aproximación epistémica de la investigación.

Figura 8*Construcción teórica*

Nota: (8) Categorización selectiva: nivel mayor de abstracción de las macrocategorías que conduce a la elaboración de los grandes temas (9) construcción teórica.

Finalmente se continuó con los procesos de interpretación del icosaedro con la estructura teórica referencial, develación de los grandes temas subyacentes y la construcción teórica de la aproximación epistémica mediante el juicio reflexivo y el pensamiento volumétrico (no lineal) (Ugas, 2011): El proceso de categorización selectiva condujo a la saturación de la información en cuanto a las codificaciones adicionales, son recursivas con respecto a los sentidos y significados; la espiral hermenéutica se detiene, en un espacio-tiempo de la investigadora, para reportar los hallazgos. Surgen así los grandes temas del fenómeno central: ser humano, espiritualidad y educación universitaria subyacentes en el interior del entramado macrocategorial. Mientras que al movernos comprensivamente de los conceptos a los temas y de los temas a los conceptos, por todos los niveles de la espiral investigativa profundizando en las divergencias y convergencias surgen las construcciones o emergencia teórica.

En esta experiencia al comparar el andamiaje teórico e intersubjetivo se devela una aproximación teórica que supone una concepción del hombre (**Concepción Antropológica**), una forma de pensar sobre el fenómeno educativo (**Postura Filosófica**), un compromiso ético (**Visión Axiológica**), una forma de concebir la

ISBN 978-980-7464-28-4

realidad educativa y de aproximarse al conocimiento (**Visión Ontológica y Epistemológica**), así como una postura pedagógica (**Enfoque Pedagógico**), que se denominó *Arquitectura Epistémica*.

Contribuciones Post Experiencia

Vista la experiencia compartida en este trabajo, tanto la coherencia paradigmática como la articulación de las dimensiones ontológica, epistemológica y metodológica, no es solo un discurso. Para ello es fundamental la heurística del plano procedimental, en tanto remite al carácter científico de la investigación. En acuerdo con Menna (2014) la actividad científica es un arte personal que quizá no pueda enseñarse formalmente, pero si bien depende del juicio y experiencia del investigador, puede favorecerse por una heurística que implemente la metacognición, la planificación, control y evaluación del diseño metodológico al enfrentarnos científicamente con un fenómeno, lo que llama el autor “experiencia humana organizada” (p. 75).

Este ejercicio retrospectivo ha permitido valorar durante el proceso la importancia del diseño heurístico para sostener la coherencia epistémica fenomenológica, particularmente en la comprensión de los siguientes aspectos:

a) El diseño heurístico: proyecto y proceso. Todo diseño de investigación educativa conlleva la planificación de una ruta metodológica que determina el cómo se llevará a cabo la investigación con base en unos principios metódicos que se sustentan en la epistemología y ontología fenomenológica, en resumen y de acuerdo con Cohen y Seid (2019b), “un diseño es una propuesta concebida, planificada para destinar o configurar” (p.231).

Pero en toda investigación surgen situaciones inesperadas durante el trabajo de campo, relacionadas con la disposición e idoneidad de los informantes, la recolección de la información, el manejo o manipulación de los datos, los recursos tecnológicos, la saturación de los hallazgos y el tiempo disponible, entre otras, que interpelan al

investigador sobre la adecuación del diseño original. De tal manera, que la investigación fenomenológica educativa, exige del docente investigador capacidad para la toma de decisiones y el análisis reflexivo en la implementación de la heurística del diseño.

La experiencia acá descrita hace considerar como atinadas las consideraciones de Cohen y Seid (2019b) quienes plantean que el diseño “queda constituido y puede visibilizarse al finalizar el proceso de la investigación” (p.233), alegando que el diseño antes de abordar el trabajo de campo es una propuesta, un proyecto que se enfrenta a lo empírico que transcurre durante el proceso de investigación. Es realmente en el proceso de investigación cuando se configura formalmente la heurística de la producción y el análisis de los datos.

b) La observación de la tradición científica fenomenológica en términos de rigurosidad y legitimidad. En acuerdo con Vargas Guillén (2018) cuando señala a “la *validación intersubjetiva* comienzo y fin de la investigación fenomenológica” (p.242), por tanto, a pesar de la escasa o mucha experticia, el docente como investigador debe apearse a los procesos lógicos del diseño, seguir los procedimientos que permitan organizar, analizar y contrastar las proposiciones discursivas subjetivas en conocimientos teóricos o explicativos, estableciendo los controles críticos que permitan dar legitimidad a los juicios y validez a la relaciones establecidas.

Como puede observarse, de acuerdo con Beuchot (2014), en esta investigación la heurística como técnica de invención se centra en los dos principales momentos epistemológicos y metodológicos: el análisis y la síntesis del texto. Entendidas como “...el análisis como la descomposición de algo en sus elementos más simples, y la síntesis como la composición de los elementos simples para que resulte algo complejo” (p.107), se refiere a la deconstrucción y reconstrucción del texto para generar hipótesis o conjeturas interpretativas legítimas.

c) La selección de los informantes clave. En el diseño heurístico los criterios de selección de los informantes son fundamental, determina la coherencia con el objeto y la relevancia de los hallazgos, de allí que Schettini y Cortazzo (2015), sugieren pensar “en

un sujeto que tiene determinadas características ya sean de clase, de profesión, de edad, de religión” (p.88). Esos sujetos son los docentes jubilados y evidentemente dada la intencionalidad, tienen un bagaje amplio y diverso de experiencias que narrar abiertamente sobre el objeto. Estos docentes jubilados, se encuentran activos, aún mantienen su vinculación con el IPB y el contexto académico universitario, además, durante dos años de observaciones previas y entrevistas informales, mostraron interés temático y disposición para realizar la entrevista focalizada.

Los informantes no solo deben ser capaces de recordar sus experiencias, sino también de emitir significados a partir del juicio reflexivo, es decir mostrar autenticidad reflexiva y universalismo ejemplar (Ferrara, 2002). Esta concepción de validez metarreflexiva, tiene fundamento es el nexo entre autenticidad y validez, dado que sus expresiones son autónomas, libres, únicas e irrepetibles. Así concebida la legitimidad como validez se afirma en el juicio de reflexión acerca de la adecuación entre las acciones y las identidades de los versionantes. Respecto al universalismo ejemplar, se refiere a superar la concepción de una validez transcontextual a través de una legitimidad contextual que corresponde a la identidad cultural colectiva y el sistema de representaciones que comparten los versionantes.

d) La importancia de la técnica de recolección de la información en la recursividad y saturación. La recursividad es el proceso generador de los fractales de conocimiento científico que emergen durante el proceso heurístico; así la información recolectada en las voces de los informantes, al no producir nuevos datos por saturación, delimita una sección de ese fractal para comunicarla mediante un informe de divulgación de la producción intelectual.

En consecuencia, la elección de la técnica de recolección, no solo debe corresponder con la declaración ontológica, epistemológica y metodológica, sino también permitir un movimiento progresivo hacia mayores niveles de abstracción, dicho de otro modo, que permita entrar al “círculo validador de la investigación” (Van Manen, 2003, p.45). Lo que se sustenta en una adecuada descripción fenomenológica de la experiencia

vivida, de tal manera que pueda ser referenciada (recursividad) para ser nuevamente validada por la experiencia vívida (saturación).

De este modo la **legitimidad interna** se sustenta en la triangulación de los discursos por la recursividad y consistencia de los conceptos o expresiones emitidas; en la visibilización de sus voces en los ejemplos representativos, así como en un trabajo de campo extenso y profundo que proporciona como evidencia las entrevistas que apoyan los hallazgos.

Paralelamente es interesante tomar decisiones en relación al proceso de **legitimidad externa** entendida no como fuera del objeto de estudio o desde una mirada transcontextual; sino desde la postura que asume Follari (2007), quien expresa que el conocimiento se hace legítimo cuando los ciudadanos ajenos a las prácticas intelectuales lo comprenden y lo usan en la vida cotidiana; lo cual puede ser relevante en algunas investigaciones fenomenológicas para la asunción de una aproximación teórica.

En conclusión, cuando se trata de producir conocimientos científicos, trascendiendo las diferencias epistemológicas de las posturas positivista, crítica o constructorista, Menna (2014) citando a Bunge, expresa “en ciencia no existen caminos predeterminados, pero existe una brújula por medio de la cual es a menudo posible juzgar si estamos en una senda promisorio; esta brújula es el método científico” (p.75), en tanto cualquiera sea el paradigma asumido de acuerdo a la naturaleza del objeto de estudio, el investigador debe responder a un diseño metodológico para hacer ciencia, en este caso, ciencia fenomenológica.

Finalmente, la investigación educativa fenomenológica responde al diseño y las capacidades heurísticas del investigador en cuanto a su habilidad, no solo de manejarlos principios epistémicos y metodológicos, sino también en el potencial creativo, la toma de decisiones, el análisis reflexivo y las operaciones lógicas necesarias para tejer la trama de relaciones que subyacen en las voces y construir la aproximación teórica. Revelar el potencial heurístico del diseño fenomenológico.

Referencias

- Ayala Carabajo, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, (26)2, 409-430.
<http://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Beuchot, M. (2014). *Hermenéutica, Analogía y Símbolo*. Editorial Herder
- Cerón Martínez, A. (2017). Cuatro niveles de conocimiento en relación a la ciencia. Una propuesta taxonómica. *CIENCIA Ergo-Sum*, 24(1), 83-90.
doi:10.30878/ces.v24n1a9
- Cohen, N. y Seid, G. (2019a). Instrumentos de registro. En Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (Ed.). *Metodología de la investigación ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. (pp. 181-201). Editorial Teseo.
- Cohen, N. y Seid, G. (2019b). El proceso de investigación y los diseños. En Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (Ed.). *Metodología de la investigación ¿Para qué? La producción de los datos y los diseños*. (pp. 231-265). Editorial Teseo.
- Ferrara, A. (2002). *Autenticidad Reflexiva. El proyecto de la modernidad después del giro lingüístico*. Machado Libros, S.A
- Follari, R. (2007). *Epistemología y Sociedad. Acerca del debate contemporáneo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Heidegger, M. (2000). *Los problemas fundamentales de la fenomenología*. Editorial Trotta.
- Leal Gutiérrez, J. (2009). *La Autonomía del Sujeto Investigador y la Metodología de Investigación*. (2ª ed). Centro Editorial Litorama.
- Madroñero Morillo, M. (2018). Epistemología y heurística procesos de investigación, creación e interdisciplinariedad. *Revista Boletín Redipe*, 4(8), 6-13.
<https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/358>
- Martínez, M. (2002). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de investigación*. Editorial Trillas.

- Méndez de Garagozzo, A. (2020). Consideraciones Filosóficas y Epistemológicas Sobre la Generación del Conocimiento. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 167-189. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1325>
- Menna, S. (2014). Heurísticas y Metodología de la Ciencia. *Revista Mundo Siglo XXI del CIECAS-IPN*. (9) 32, 67-77. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Morantes, I. (2018). *Educación y Espiritualidad Humana en el Contexto Universitario. Arquitectura de una construcción epistémica*. Tesis doctoral no publicada, Programa Interinstitucional Doctorado en Educación (PIDE) Convenio Universidad Pedagógica Experimental Libertador- Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado – Universidad Nacional Experimental Politécnica Antonio José de Sucre, Barquisimeto, Venezuela.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de Datos Cualitativos en la Investigación Social. Procedimientos y Herramientas para la Interpretación de Información Cualitativa*. Editorial de la Universidad de La Plata.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I*. (2ª ed.). Amorrortu Editores España SL.
- Strauss, A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Ugas, G. (2011). *La articulación método, metodología y epistemología*. Lito-Formas.
- Ugas, G. (2013). *Del acto de conocer al discurso que lo narra. Una problemática epistemológica*. Lito-Formas.
- Ugas, G. (2015). *Cuestiones de Metodología y Epistemología*. Taller de estudios epistemológicos en ciencias sociales. (TEECS)
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad*. Idea Books, S.A.
- Vargas Guillén, G. (2018). El Análisis Reflexivo y El Método Fenomenológico. Contribución a la Detrascendentalización de la Fenomenología. *Investigaciones*

Fenomenológicas (Monográfico 7), 237-255.

https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.07/pdf/18_VARGAS.pdf

Weber, M. (2014). *Conceptos sociológicos fundamentales*. Alianza Editorial, S. A.

CONTRIBUCIÓN DE LA FENOMENOLOGÍA A LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA CURRICULAR

CONTRIBUTION OF PHENOMENOLOGY TO THE CONSTRUCTION OF CURRICULAR THEORY

Betsi Fernández

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Caracas

Doris Pérez Barreto

Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico José Manuel
Siso Martínez
Venezuela

Resumen

El propósito de este artículo es presentar una reflexión crítica acerca de la contribución de la fenomenología en la construcción de la teoría curricular en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, como resultado de la interacción y el intercambio intersubjetivo entre los actores, desde la cotidianidad dialógica, bidireccional, colectiva y colaborativa. A partir de la reflexión y con el aporte del enfoque fenomenológico se identifica, describe, interpreta, comprende y transforma la realidad curricular e institucional. Reflexión necesaria para dar sentido y significado a la construcción de la teoría curricular que demanda la sociedad, y como reflexiones finales aborda alternativas viables de uso de la teoría para fundamentar la elaboración de una estructura común representativa de las experiencias curriculares vivenciales.

Palabras clave: cotidianidad, enfoque fenomenológico, teoría curricular.

Abstract

The aim of this article is to present a critical reflection on the contribution of phenomenology in the construction of curricular theory, in the Universidad Pedagógica Experimental Libertador, as a result of the interaction and intersubjective exchange between the actors, from the dialogical, bidirectional, collective and collaborative daily life. Based on reflection and with the contribution of the phenomenological approach, the curricular and institutional reality is identified, described, interpreted, understood and transformed. Reflection necessary to give sense and meaning to the construction of the curricular theory that society demands. As final reflections, it addresses viable alternatives for the use of the theory to base the elaboration of a common representative structure of the experiential curricular experiences.

Keywords: everyday life, phenomenological approach, curriculum theory.

Introducción

El aporte de la fenomenología como corriente filosófica resulta de interés a investigadores y estudiosos de la dinámica educativa en diversos escenarios. Por ello, es necesario señalar que la palabra fenomenología deriva de dos palabras de origen griego, “*Phainomenon*, que significa fenómeno, aquello que se muestra a partir de sí mismo y *Logos*, que significa, estudio, ciencia.” (Parra, 2017, p.100). Además, la fenomenología se fundamenta en dos hechos: la experiencia y el fenómeno, los cuales están unidos por la intencionalidad.

En este sentido, la reflexión crítica por parte de las autoras se sustenta para desarrollar la contribución en la comprensión, conocimiento, interpretación y construcción de la teoría curricular específicamente en el ámbito de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

Al respecto, se inició el Plan de Acción para la Transformación Curricular con el Encuentro Nacional realizado en el Instituto Pedagógico Rural el Mácaro “Luis Fermín” en el año 2012, el cual contó con la presencia de más de 300 personas y estuvo integrado por representantes de la Comunidad Universitaria, Ministerio del Poder Popular Educación Universitaria (MPPEU), representantes locales y egresados, y fue reseñado por distintos medios de comunicación y en artículos presentados por las autoras. Al respecto (Pérez y Fernández, 2013, p.164), expresan: “el propósito del encuentro fue consensuar el perfil de ingreso y egreso, las competencias generales y específicas, hacia la construcción de los diseños curriculares” para posteriormente sistematizar los resultados en seminario-talleres en cada uno de los institutos que conforman la UPEL.

A partir del Encuentro Nacional se procedió a la realización de reuniones, mesas de trabajo, jornadas, las cuales constituyeron una vía para nutrir el discurso curricular emergente desde la visión fenomenológica como aporte significativo a la construcción teórica. Ésta se expresa mediante la disposición de los participantes a dialogar, así como en la comprensión de la interacción existente entre los actores del proceso de construcción teórica y la interpretación de la dinámica curricular que se desarrolló en el escenario universitario de la UPEL. Además, permitió fortalecer la construcción social del

conocimiento, aspecto necesario para la puesta en práctica de los diferentes diseños curriculares que conforman la nueva experiencia formativa en materia docente a partir del año 2015, fecha en la cual se inició la administración de estos nuevos diseños contruidos a partir de la aplicación del método fenomenológico.

Construir Teoría Curricular con Enfoque Fenomenológico

Es evidente la contribución de la fenomenología como corriente filosófica en la comprensión, conocimiento, interpretación y construcción de la teoría curricular que se genera a partir de la experiencia del conocimiento humano. La discusión abierta en torno a esta construcción se manifestó a través del diálogo voluntario y la participación de los actores sociales, asumida ésta como una “construcción y concreción de la praxis, es una manifestación de lo humano en su ser social, en su estar con el otro, participar en un hacer juntos” (Pérez, 2015, p. 121); es decir, expresar en acciones concretas la disposición a la construcción colectiva reconociendo al otro como parte de toda realidad social.

En la comprensión de la relación existente entre los actores del proceso de construcción de dicha teoría y la interpretación de la dinámica curricular, se revaloriza la necesidad de una clarificación conceptual como vía para el enriquecimiento de este ámbito de conocimiento, asimismo, se plantea la necesidad de posesionarse de nuevas formas de interpretación mediante la aplicación del método fenomenológico, asumido como enfoque para la construcción teórica en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL).

En este sentido, la construcción de teoría curricular a partir de la postura fenomenológica se asume como un proceso intelectual que requiere de experticia, lógica y certidumbre para responder a las interrogantes espaciales y temporales orientadoras de dicho proceso, tomando en consideración la coherencia de la postura paradigmática como lo indican Piñero y Rivera (2013), quienes reafirman la idea de mantener correspondencia entre la situación estudiada y la postura que se asume a los fines de equilibrar el proceso de abordaje de la realidad.

Desde las ideas expuestas, se da paso a la reflexión crítica que trata de interpelar la realidad de la formación profesional en la que se visualiza el uso de teorías que describen, explican, analizan, interpretan y evalúan el devenir del campo del conocimiento curricular, como elemento organizador del proceso formativo sin mayor complejidad que la derivada del mismo.

Las investigadoras de esta contribución, reflexionan desde un enfoque fenomenológico sobre la realidad curricular de la (UPEL) a partir de la comprensión del mundo subjetivo de los actores para describir, interpretar y comprender el comportamiento institucional de dichos actores en sus propios escenarios de actuación, idea que coincide con el planteamiento de Fuster (2019, p.202) al indicar que “este enfoque conduce a la descripción e interpretación de la escena de las experiencias vividas”, tomando en consideración la valoración de dichos actores conformados fundamentalmente por docentes de las diferentes especialidades.

Enseñar la utilidad de la teoría para comprender la realidad, es parte de la dinámica pedagógica que se genera en los espacios universitarios a partir de los cuales es necesario dinamizar la discusión curricular, camino para promover los cambios necesarios en la formación de los profesionales que demanda la sociedad y así hacer frente a los requerimientos sociales, económicos, políticos, culturales, ambientales y espirituales, que contribuyan con el uso o aplicación racional del conocimiento en pro de un mundo mejor.

En este sentido, se circunscribe la presente reflexión crítica en el marco de la fenomenología como corriente filosófica y como método que permitir “conocer las vivencias, por medio de los relatos, las historias y las anécdotas es fundamental porque permite comprender la dinámica del contexto e incluso transformarla” (Fuster, 2019 p.202), y como lo ratifican Piña López, Rodríguez, y García (2015). De allí, que las investigadoras pretenden vincular la construcción de la teoría curricular con el ámbito de la experiencia vivida en la formación profesional a partir de la experiencia investigativa desarrollada específicamente en la UPEL, donde se puede visualizar la evolución y el uso de teorías que describen, explican, analizan, interpretan y evalúan el devenir de los

campos de conocimiento, como elementos organizadores de los procesos formativos llegando a convertirse en verdaderos aportes para la mejora de la calidad de la formación docente.

Le corresponde a los docentes de la UPEL enrumbar el proceso de formación de los profesionales de la docencia hacia la comprensión de la realidad desde la propia percepción apelando a las teorías existentes como elementos constitutivos y no como obstáculos al abordaje epistemológico (Molina, 2016; Bachelard, 2004); de allí, confrontar los saberes entre la realidad real y la realidad ideal - representada en cada uno de los actores y expresada a través del lenguaje- y así, configurar un discurso curricular coherente y articulado con los nuevos retos y desafíos formativos.

Resulta de interés mostrar la forma de aproximarse a la realidad curricular desde la experiencia, es decir, desde la visión de los propios actores, sus circunstancias y su cotidianidad (Pérez y Fernández, 2010). Mostrar además, como la formación profesional debe orientarse al desarrollo de competencias que permitan conocer las teorías curriculares existentes y crear nuevas construcciones teóricas en este campo de conocimiento, desestimado por quienes piensan que lo curricular es un ámbito de unos pocos, el cual se entiende solo entre pares y nada más; situación superada en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) bajo la premisa de que en la UPEL el conocimiento se construye con base en la experiencia (Pérez y Fernández, 2015).

Construcción de Teorías Curriculares en Circunstancias Específicas del Acontecer Universitario

En la actualidad los estudios e investigaciones desarrollados bajo el enfoque fenomenológico de la educación, cobran especial importancia como vía para compartir aportes y experiencias en diversos escenarios del acontecer educativo y fundamentalmente en el universitario. Se trasciende el espacio de lo real, que da paso a la construcción de saberes abstractos concentrados en la idea de clarificar conceptualmente la dinámica social y académica que se vive en las instituciones universitarias a partir de la comprensión subjetiva e intersubjetiva de la realidad

observada objetivamente, como lo indica (Viggiani, 2020).

Las autoras inician esta reflexión, con la revisión de algunos conceptos referidos a la construcción de teorías, la cual está orientada por la experiencia y dimensionada por el saber universal y particular. En este sentido, intentan presentar una ruta de acción epistémica, de legalidad epistemológica que interpele la realidad a partir de la práctica investigativa que se describe, produce y difunde para el logro de una gestión integral, integrada e integradora de la acción humanizadora y fenomenológica en la construcción de la teoría curricular.

Bajo estos supuestos, se desarrolla la reflexión crítica partiendo de la descripción de las fases o etapas desarrolladas en la UPEL, para la generación o construcción de teorías curriculares, desde la aprobación por Consejo Universitario del Proyecto de Modernización y Transformación Curricular en el año 2006, pasando por la aprobación del Documento Base Currículo 2011, por el Consejo Universitario en sesión n° 358, del 11 de mayo del mismo año, hasta el 2015 (UPEL, 2011a) cuando se consolida la transformación curricular de pregrado con la construcción de los nuevos Diseños Curriculares de 29 especialidades y su posterior implementación y administración a partir del año 2017 (Pérez, Echenique y Domínguez, 2019).

Resulta de interés señalar, que para lograr la construcción de los nuevos diseños curriculares de la UPEL se partió de la generación de la teoría curricular, la cual se construyó en forma colectiva e interactiva, a partir de la propuesta de Fernández del año 2008 de asumir el currículo como un espacio público contando con la participación de los miembros de la comunidad universitaria desde una concepción única e inédita en Latinoamérica (Fernández, 2020), la concepción del currículo como espacio público y el Modelo Pedagógico centrado en el Desarrollo Humano presente en el Documento Base Currículo 2011 de la UPEL (2011b).

En este contexto, partiendo del enfoque fenomenológico como método se procedió a realizar la construcción teórica y la descripción de la teoría generada basada en las características generales de la experiencia vivida en la universidad y en el descubrimiento de posibilidades desde la cotidianidad de los hechos, atendiendo a las siguientes etapas:

Etapa 1

Participación de los miembros de la comunidad universitaria y actores sociales en la construcción del currículo del pregrado, desde su modernización en el año 2006 hasta la transformación curricular, consolidada en el año 2011, cuando se aprueba el Documento Base del Currículo de la universidad, todo ello, validado desde las instancias investigativas, experienciales y profesionales de los actores participantes, a través de jornadas nacionales, encuentros de saberes y mesas de trabajo.

El consenso logrado permitió la construcción del perfil de egreso a partir de la definición de competencias genéricas y específicas, así como generar la estructura y los diseños curriculares. Este proceso de construcción de teoría curricular fue registrado, sistematizado y expuesto en artículos, eventos y encuentros, apoyados en evidencias gráficas y descriptivas, como resultado de haber develado desde la experiencia vivida, lo que acontece en el mundo académico vivido conscientemente.

Etapa 2

Se desarrollan las actividades de consulta para integrar las propuestas de los ocho (8) Institutos Pedagógicos que conforman la UPEL por áreas de conocimiento, contando con la participación en mesas de trabajo de los miembros de la comunidad académica, la Comisión de Currículo de Pregrado y expertos curriculares realizadas en todos los institutos con la finalidad de compartir los productos en construcción en las diferentes áreas del saber e insertar sus aportes, a partir de una serie de reuniones. Al respecto, es importante destacar que existen evidencias presentadas en cuadros y gráficas (imágenes) a las cuales se puede acceder a través de la página de la Universidad www.upel.edu.ve.

Etapa 3

Se procede a presentar el producto de la sistematización de las consultas efectuadas para la construcción del Plan de Estudio 2015, a las instancias de gestión, Coordinadoras Nacionales de Docencia, Comisión de Currículo de Pregrado, Consejo Técnico Asesor, Direcciones y Unidades de apoyo, Consejos Directivos, Consejos

Rectorales y Consejo Universitario. Así como de los estudiantes, de acuerdo con una serie de reuniones planificadas para tal fin, señaladas por (Pérez, 2017) para el análisis, revisión y generación de aportes para su consideración y sanción definitiva como lo indica la (UPEL, 2015) en la Resolución N° 2015.426.1298 fecha 07/10/2015, así también se evidencia una cronología de algunas de ellas en la tabla 1.

Tabla 1

Registro de reuniones para recabar experiencias a Nivel Nacional

ACTIVIDAD	FECHA	PRODUCTO
Coordinadora Nacional de Docencia	0-03-19	Plan de acompañamiento para la sistematización de experiencias en la administración de los Diseños 2015, períodos 2017-II, 2018-I y 2018-II.
Coordinadora Nacional de Docencia	17 y 18 04-19	Aulas virtuales y Administración del Plan de Estudio 2015.
Coordinadora Nacional de Docencia	25-04-19	-Registro y Sistematización de Experiencias en la Administración del Plan de Estudio 2015. -Uso de instructivo para recabar evidencias.
Consejo Técnico Asesor	16-05-19	Presentación de evidencias (videos, registros, aplicación de instructivo, en relación a la administración de los Diseños 2015 y sobre la integración de los ejes curriculares.
Coordinadora Nacional de Docencia	10-07-19	Administración del Plan de Estudio 2015. Aplicación del instructivo para recabar experiencias de la administración del plan de estudio 2015.
Realización de mesas de trabajo (SIGE) Sistema Integral de Gestión Estudiantil	12-07-19	Detectar los nudos críticos y generar las acciones correctivas para el uso del SIGE.

Nota: Tomado de Pérez, Echenique y Domínguez (2019, p.8).

Además, se analizaron, revisaron y generaron aportes por parte de las instancias de gestión, Coordinadoras Nacionales, Comisión de Currículo de Pregrado, Consejo Técnico Asesor, Direcciones y Unidades de apoyo, Consejos Directivos, Consejo Universitario. Hubo también la participación en mesas de trabajo de los miembros de la comunidad académica, la Comisión de Currículo de Pregrado y expertos curriculares realizadas en todos los institutos que conforman la universidad para compartir los productos en construcción en las diferentes áreas del saber e insertar sus aportes, a partir de una serie de reuniones Rectorales y Consejo Universitario; así como de los estudiantes, de acuerdo con una serie de reuniones planificadas para tal fin, señaladas por (Pérez, 2017).

Finalmente, se presentó el diseño ante las instancias del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria Ciencia y Tecnología (MPPEUCT) y el Secretariado Permanente del Consejo Nacional de Universidades (CNU), para su debida autorización en el año 2015, tal y como se indica la (UPEL, 2015) en la Resolución N° 2015.426.1298 fecha 07/10/2015.

Teoría Curricular y Desarrollo Intelectual en Contexto

Es prioritario que las instituciones universitarias profundicen sus estrategias para vincular la comprensión del currículo con el desarrollo intelectual a partir de los significados y sentidos que los procesos de enseñanza y de aprendizaje tienen para sus actores sociales. De esta manera, se contribuye con el desarrollo de políticas curriculares, de docencia, investigación y extensión, tal y como ocurre con la experiencia descrita de la UPEL como institución universitaria dedicada a la formación de docentes de calidad, la cual con una visión futurista busca brindar oportunidades para la movilidad académica, científica y cultural de docentes y estudiantes, lo cual sería una forma de enfrentar los impactos y transformaciones necesarias (Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, IESAL, 2018 y 2020 a).

Además, la universidad debe propiciar estrategias para comprender las circunstancias sociales del tejido curricular que se construye en la cotidianidad y se

fundamenta en la propia ruta de construcción teórica. Un camino, en el que se reconoce como una diversidad dentro de otras diversidades complejas demandantes de nuevas formas de interpretar la realidad, y así, enfrentar los retos y desafíos que en situaciones de pandemia -como la vivida por la humanidad desde marzo del año 2020- obligan a redefinir la institucionalidad universitaria y a repensar los programas académicos en términos de respuestas rápidas, concretas y asociadas a emprendimientos sustentables y sostenibles que viabilicen la productividad intelectual de los actores universitarios.

En tal sentido, se puede señalar que la teoría curricular bajo el enfoque fenomenológico se construye a partir de los sentidos y significados resultantes de múltiples divergencias en la transformación curricular en un contexto universitario determinado, caracterizado por ser complejo, dinámico e interactivo. La teorización generada, parte primeramente de la comprensión del fenómeno observado que condiciona el modo en que conocemos y que implica ciertas preconcepciones sobre qué es el conocimiento curricular y cuáles son sus vías legítimas de producción y validación.

No cabe duda de la importancia de este primer momento interpretativo que determina la ruta de cualquier tesis epistemológica bajo la emergencia de las preconcepciones y subjetividades que impregnan cualquier lógica de pensamiento, y en cuyo centro, se encuentra una aproximación conceptual que identifique, describa, interprete, comprenda y transforme la generación de teorías del conocimiento curricular a partir de diferentes perspectivas o filtros precognitivos en contextos reales de actuación.

Tendencias en la Epistemología Curricular

Existen variaciones en las tendencias de la epistemología curricular en cualquier lapso histórico, tal es el caso de las vivencias generadas en la humanidad a partir de la aparición del COVID-19 en marzo 2020, las cuales llevaron a pensar en alternativas didácticas y pedagógicas como la expansión de la educación a distancia y la revisión de las categorías: calidad, inclusión, equidad, entre otras (IESALC 2020 b). Esta realidad emergente, obliga a los curricultores a precisar las tendencias epistemológicas orientadoras de la producción curricular en los siguientes términos: a) epistemología

curricular como filosofía analítica, b) epistemología curricular como reflexión libre y c) epistemología curricular como meta-teoría, para redefinirse en el ámbito de la docencia investigativa propia de la dimensión curricular de la educación superior.

La epistemología curricular *como filosofía analítica* se asume desde una perspectiva que concibe la construcción de la teoría curricular para construir conocimiento desde realidades complejas, vinculado a lo planteado por Méndez (2020) al asumir las realidades emergentes como forma de comprender los nuevos modelos paradigmáticos. Esta perspectiva, se caracteriza por su énfasis en la rigurosidad del análisis y por la fidelidad al programa o plan trazado, incluyendo la necesidad de reelaboraciones y respuestas a las objeciones que se puedan presentar en el contexto social e histórico necesario para la construcción curricular.

La epistemología curricular *como reflexión libre*, asume la construcción de la teoría curricular de manera más abierta en diferentes planos tanto filosófico y analítico como en el plano social, histórico, cultural, psicológico y antropológico, sin demasiadas preocupaciones acerca de los linderos o delimitaciones entre esas áreas y sobre la base de constructos tales como: pensamiento complejo, holismo, transdisciplinariedad, reflexividad o posmodernidad, ultramodernidad, entre otros, fundamentales para protagonizar la acción creadora y creativa del currículo (Suasnabas y Fernández, 2020).

En este orden de ideas, la epistemología curricular *como meta-teoría* concibe la teoría curricular como el resultado de una ciencia fáctica obligada a explicar mediante teorías contrastables los procesos del conocimiento curricular, de la misma forma en que las ciencias naturales explican los hechos orgánicos, pero tomando en consideración las dimensiones propias del currículo, fundamentado en fines y no en medios. Así, permite leer la propia historia curricular de las instituciones de educación superior al valorar la realidad socioeconómica, sociocultural y sociopolítica que se vive, como resultado de la aplicación de programas poco efectivos y descontextualizados de orientación de la educación superior y descuidando las categorías de la realidad sociocurricular que determinan la codificación de la formación.

Por esta razón, desde la vivencia de los actores que participaron en la UPEL se

afirma que el conocimiento se construye con base en la experiencia, requiriendo para ello de la visión de la fenomenología como método que otorga sentidos a las acciones humanas.

Desde esta perspectiva, se realizó la codificación abierta de los textos producto de las vivencias, expresiones y testimonios dirigidos a la conceptualización inicial para luego establecer relaciones propias entre las categorías conceptuales generadas durante el avance de la dinámica curricular. Vale acotar, que en el proceso las instituciones universitarias asumieron las orientaciones de la Comisión Nacional de Currículo, asesora del Núcleo de Vicerrectores Académicos de Venezuela, la cual cierra su último Encuentro Internacional en la UPEL-CARACAS en el año 2013; momento en el cual se fortalece la construcción de teoría curricular existente en la UPEL a partir de la observación, la descripción, la categorización, integración y teorización.

En consecuencia, se pudo develar que el discurso curricular en la UPEL está íntimamente relacionado con la epistemología como reflexión libre, tanto en un plano filosófico, analítico como en un plano socio-histórico, cultural, psicológico y antropológico; planos que definen los linderos del discurso generado de las nociones o categorías emergentes tales como: *currículo desterritorializado y armonización curricular* (Fernández, 2018).

El Día a Día de la Teoría Curricular como Producto Investigativo

El grado de interés y de compromiso de los actores en torno a la construcción de la teoría curricular se vincula al desarrollo de las actividades académicas e investigativas que se realizan a diario en la universidad, más por la vinculación directa con la realidad que por los resultados que puedan generar como producto de la investigación. Es por esto que la actividad investigativa en el campo curricular debe propiciar la sistematización de las prácticas curriculares con sentido y significado, es decir, de la experiencia vivida en el día a día que da sustento a la actividad curricular. Además, lleva implícita la posibilidad de asumir posiciones que reconozcan el espacio social y político del currículo como dimensión activa en la productividad académica, contrario a preconcepciones lineales de los decisores curriculares que no acepten la importancia de la pertinencia social del

currículo, en tanto fenómeno que puede promover una transformación, pero partiendo de la posibilidad descriptiva y hermenéutica que brinda el enfoque fenomenológico.

Experiencias como la de la (UPEL) en materia curricular, desmontan la idea de que el currículo es un campo de expertos orientado por un sistema filosófico de posturas repetidas sin contextualización alguna y destinadas a crear la teoría curricular “detrás de un escritorio” y a partir de teorías preexistentes. Como resultado de la experiencia de construcción del currículo, la UPEL logra posesionarse de una posibilidad real de generar conocimiento mediante el ejercicio constante de la reflexión crítica que contribuyó con la construcción de fundamentos curriculares orientadores del modelo de formación docente y la propuesta de integración universitaria en torno a la dimensión académica experiencial, vivida del fenómeno curricular observado en la realidad y teorizado por los propios actores.

Así se logró la conexión entre la postura de los actores o filosofía de acción académica, la producción científica y la descripción fenomenológica para comprender el sentido del mundo académico de la UPEL, al describir el fenómeno curricular tal y como se presentó en el día a día, en la conciencia de los actores con el sentido y el significado que emergió de la interacción espontánea y planificada a la vez.

Todo esto, ante el escepticismo de quienes estando en instancias institucionales de toma de decisiones dudaron de la capacidad innovadora, creadora y transformadora de los actores sociales relacionados con el proceso de construcción de la teoría curricular en contraposición a la intersubjetividad inmediata, para optar por la experiencia vivida en el devenir dialogante de la realidad interpelada por los mismos actores.

El día a día de la dinámica curricular se hace cada vez más compleja, mediada por el lugar en el que se desarrolla y por el tiempo en el cual ocurre; el acontecer y el devenir de los hechos en torno al currículo como documento rector del proceso formativo es la esencia de toda dinámica formativa y de toda acción guiada por principios orientadores del saber-hacer en la formación profesional.

Al sistematizar la investigación del ámbito curricular como resultado de las actividades cotidianas que se registran en los diarios de campo o en las hojas de memo,

se puede contribuir con el aporte de ideas para enfrentar los retos y desafíos de la universidad 2030, ante la exhortación a transformarse ante los nuevos compromisos de formación, capacitación y perfeccionamiento que viven las instituciones universitarias (Orellana, 2020; González, 2020; IESAL, 2018 y Sotelsek, 2020).

Partiendo de la idea inicial de la sistematización de la investigación y su impacto en el currículo como vía para la integración universitaria, consideramos pertinente retomar la idea de gestión curricular como proceso dinamizador de la transformación y la integración, a través del desarrollo humano y social, la contextualización social, económica, política y ambiental, la búsqueda de modelos de desarrollo curricular adecuados a los nuevos tiempos, la formulación de políticas educativas, la concepción del currículo como un proyecto institucional que sirva de referente a la investigación, el diseño curricular como espacio creativo y la evaluación como un proceso integral que permita ver a la UPEL con sus características propias (Suasnabas y Fernández, 2020).

Reflexiones Finales

Desde la fenomenología, se ha podido describir la cotidianidad de la actividad curricular vivida en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), en la segunda década del siglo XXI. A partir del primer acercamiento a la vida curricular desde la experiencia y los saberes de la comunidad universitaria se logró captar la percepción de los actores en cuanto al fenómeno curricular, por lo tanto, sus ideas y creencias movilizaron la posibilidad de reconocer la convivencia de situaciones en el sistema curricular pasado que dificultaban el saber-hacer fundamental para concretar cualquier transformación en este campo.

Es así, como a través de la descripción de los hechos o fenómenos se llegó más allá de la coexistencia de los actores hasta profundizar en las tensiones académicas, afectivas, espirituales y emocionales con el entorno, para dar sentido y significado al currículo y trascender el imaginario inicial basado en la idea de que solo los expertos podían hablar de currículo como un campo del saber de primer orden.

En efecto, se comprende que el currículo y la teoría curricular van más allá de la

ISBN 978-980-7464-28-4

visión de un plan de estudio o listado de materias -hoy denominadas unidades curriculares- que como producto de la reflexión constante permitió construir una estructura curricular de vanguardia, que trasciende los enfoques tradicionales y en la que incluso se utilizó de manera indistinta y atrevida los términos de currículo, diseño curricular y desarrollo curricular en una visión más integradora.

Esta construcción curricular que se desarrolló en la UPEL, desde la descripción de los fenómenos y la interpelación a la realidad real e ideal orientada por los fines contextuales, agudizó el discurso de los actores desde sus propias vivencias, al mostrar costumbres en el hacer curricular, creencias en las conceptualizaciones, vivencias en las motivaciones y manifestaciones sociales, culturales, ambientales y religiosas presentes en las formas de organización universitaria, mismas que se develaron a través del enfoque fenomenológico asumido para llegar a la concreción de una teoría curricular inédita en Latinoamérica.

Asimismo, se posibilitó su construcción desde la participación activa y permanente de los actores que conforman la comunidad universitaria impregnando el currículo de una dimensión más humana. Todo ello, fundamentado en un Modelo Pedagógico centrado en el Desarrollo Humano y sustentado en: principios y valores de igualdad, corresponsabilidad y solidaridad, en el reconocimiento de sí mismo y de los demás y en la diversidad y multiculturalidad; bases que ampliaron la visión de los actores como seres de posibilidades, demostrando así que es posible construir la realidad intersubjetiva, en los nuevos tiempos con visión holística y sistémica. En síntesis, es inagotable el escenario que proporcionó y proporciona la postura fenomenológica a la construcción curricular al partir del marco de referencia interno de los actores.

Referencias

- Bachelard, G (2004). *La formación del espíritu científico: Contribución de un psicoanálisis del conocimiento objetivo.* (23ª Ed.). México Editor Siglo XXI. S.A.
- Fernández, B. (2018). *Comprensión didáctica del currículo como espacio público.*

ISBN 978-980-7464-28-4

DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

Fernández, B y Pérez, D.

Perspectivas, 3 (1), 59-70.

<https://revistas.ufps.edu.co/index.php/perspectivas/article/view/1424>

Fernández, B. (2020). Categorías emergentes en la dinámica curricular de América Latina. *Dictamen Libre (En Línea)*, 13(26). <https://doi.org/10.18041/2619-4244/dl.26.6191>

Fuster, D (2019). Investigación Cualitativa. Método Fenomenológico Hermenéutico. *Propósitos y Representaciones* 7(1) 201-209. San Marcos. Lima. <https://dx.org/1020511/pyr2019.v7.n1.267>

González, R (2020). *¿Hablemos de cómo gestionar las instituciones educativas en tiempos de crisis?* [Video]. Youtube. <https://m.youtube.com/watch?feature=share&v=Xf6oJgYq1fQ>

IESAL-UNESCO (2018) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina y el Caribe*. 2018. <https://drive.google.com/file/d/1tm5gZxN9SWSGQfS4ebDnTYHbFL - Ey7K/view>

IESALC.UNESCO. (29 de mayo de 2020a). *¿Cómo las universidades garantizan la continuidad pedagógica y planifican el futuro? Aportes emergentes del primer foro de rectores ante la pandemia del COVID-19*. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/05/29/como-las-universidades-garantizan-la-continuidad-pedagogica-y-planifican-el-futuro-aportes-emergentes-del-primer-foro-de-rectores-ante-la-pandemia-del-covid-19/>

IESALC. UNESCO. (29 de mayo de 2020b). *Foro Virtual de Rectores sobre Educación Superior ante el COVID-19: Debates y Desafíos*. <http://www.iesalc.unesco.org/2020/05/10/foro-virtual-de-rectores-sobre-educacion-superior-ante-el-covid-19-desafios-y-oportunidades/>

Molina, H. (2016). *Aproximación a una estructura didáctica para activar y explorar la experiencia previa en la enseñanza de la física como ciencia natural*. Tesis doctoral, Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.

<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/Tesis%20Doctorado%20Educacion/AAT3554.pdf>

- Méndez de Garagozzo, A. (2020). Consideraciones Filosóficas y Epistemológicas Sobre la Generación del Conocimiento. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 167-189. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1325>
- Orellana, R. (2020). *Hablemos de cómo gestionar las instituciones educativas en tiempos de crisis?* [Video]. Youtube. <https://m.youtube.com/watch?feature=share&v=Xf6oJgYq1fQ>
- Pérez, D. (2017). *Trayectoria de la Transformación Curricular de Pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador*. Ponencia. UNIMET, Venezuela.
- Pérez, D y Fernández, B. (2010). Currículo como Espacio Público: Tendencia Emergente para Innovar en la Formación Docente. *Revista Laurus*, 16(32). Caracas: UPEL Vicerrectorado de Docencia.
- Pérez, D. y Fernández, B, Smitter, Y. (2013). Trayectoria de la Transformación Curricular de Pregrado en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Revista Investigación y Post- grado*, 28(2), 155-167. Caracas: UPEL.
- Pérez, J (2015). *Aproximación a una filosofía de la participación*. IV Congreso Internacional de Fenomenología y Hermenéutica. Venezuela: Ediciones FUNDACELAC. Vicerrectorado Académico, Universidad de Carabobo (UC).
- Pérez, D. y Fernández, B. (2015). Plan de Desarrollo del Talento Humano. SADPRO. Caracas: UCV.
- Pérez, D.; Echenique, A. y Domínguez, M. (2019). *Transformación curricular de la UPEL. Algunas experiencias desde la mirada de los actores*. Serie Verde. Por publicar. Consejo Universitario N° 573 de fecha 03 y 04 de noviembre de 2019.
- Piña López, L., Rodríguez, L. y García, B. (2015). Valoración social del docente universitario: Una perspectiva fenoménica en IEU del estado Falcón. *EDUCARE*, 18(3), 102-121. <http://revistas.upel.digital/index.php/educare/article/view/2048/1282>

- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). Investigación cualitativa: orientaciones procedimentales. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Sotelsek, D. (2020). Hablemos de cómo gestionar las instituciones educativas en tiempos de crisis? [Video]. Youtube. <https://m.youtube.com/watch?feature=share&v=Xf6oJgYq1fQ>
- Suasnabas, L. y Fernández, B. (2020). La transversalidad. La interdisciplinariedad. El currículo global y las tecnologías de la información y la comunicación: Elementos de reflexión en el diseño curricular. *Dominio de las Ciencias*, 6(2), 158-180. <https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1161>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). Resolución del Consejo Universitario N° 2011.358.3553 de fecha 05/05/2011. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). Documento Base Currículo UPEL. Caracas: Autor.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2015). Resolución N° 2015.426.1298 Fecha 07/10/2015. Caracas: Autor.
- Viggiani, M. (2020). Pesquisa fenomenológica en Educacao: Possibilidades e desafios. *Paradigma (Edición cuadragésimo aniversario: 1980- 2020)*, 0, 30- 56. <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/928/779>

SECCIÓN II

EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS

Capítulo 7	El saber didáctico: un viaje fenomenológico hermenéutico por la experiencia de vida docente. <i>Olmary Trinidad Mascareño Juárez y Teresa del Rosario Hernández Gil.</i>
Capítulo 8	Significatividad del ser docente universitario: Un entramado ontológico desde la perspectiva pedagógica. <i>Elba Ávila.</i>
Capítulo 9	Educación diversa para todos: Significaciones imaginarias descaminadas entre educación especial e inclusión. <i>Yarinés del Carmen Perdomo, María Rosalía Rodríguez Polanco, Vanessa Alejandra Machado Sánchez.</i>
Capítulo 10	Aproximación fenomenológica al concepto de paradigma desde el horizonte de la investigación educativa. <i>Jackson Durán.</i>
Capítulo 11	El niño de educación inicial: Voces desde una pedagogía del amor. <i>Francis González.</i>
Capítulo 12	Percepciones de la educación: Experiencia fenomenológica en la formación docente desde la perspectiva del aprendiz. <i>María Vásquez</i>
Capítulo 13	Significaciones atribuidas al espacio geográfico ambiental en la comunidad educativa. <i>María Alejandra Rojas, Nellys Castillo y Mariela Pérez.</i>

EL SABER DIDÁCTICO: UN VIAJE FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICO POR LA EXPERIENCIA DE VIDA DOCENTE

*DIDACTIC KNOWLEDGE: A PHENOMENOLOGICAL HERMENEUTIC
JOURNEY THROUGH THE EXPERIENCE OF TEACHING LIFE*

Olmary Trinidad Mascareño Juárez

Teresa del Rosario Hernández Gil

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Barquisimeto

Venezuela

Resumen

Esta experiencia investigativa tuvo como intención construir interpretaciones sobre el saber didáctico desde la mirada de los docentes en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Seguimos principios del paradigma interpretativo y la fenomenología hermenéutica para llegar a los significados descritos por los versionantes. La evidencia fue recabada, organizada e interpretada mediante la entrevista, testimonios escritos y la categorización. En la reinterpretación se encontró como hallazgo: el saber didáctico es subjetivo, intersubjetivo y cambiante. Finalmente, en el viaje heurístico emergió la tesis: *el saber didáctico construido por los docentes en la vida cotidiana es existencial*.

Descriptores: Saber didáctico, Experiencia de vida docente, Fenomenología Hermenéutica.

Abstract

This research experience intended to construct interpretations about didactic knowledge from the perspective of teachers at the Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Pedagogical Institute of Barquisimeto. We follow principles of the interpretive paradigm and hermeneutical phenomenology to reach the meanings described by the research participants. The evidence was collected, organized, and interpreted through the interview, written testimonies, and categorization. In the reinterpretation, it was found that didactic knowledge is subjective, intersubjective, and changing. Finally, in the heuristic journey, the thesis that emerged was this: *the didactic knowledge constructed by teachers in everyday life is existential*.

Keywords: Didactic knowledge, teaching life experience, Hermeneutic Phenomenology.

Contextualización de la Temática Heurística

Transitar un camino heurístico que conduzca a develar los significados de la experiencia vivida involucra escuchar pensamientos desde la voz del propio sujeto cognoscente (En el trabajo indagativo, este sujeto, fue llamado también versionante con un número diferenciador). Implica caminar reflexionando, cerca de él, para profundizar en sus significados de vida. Y para hacerlo se requiere un acercamiento estrecho a su subjetividad, como objeto epistémico. Así hay posibilidad de viajar al mundo cotidiano del otro y ver con sus lentes cognitivos el sentido de lo existencial. En otros términos, los fenómenos que como intérprete de primer orden percibe y, luego le proporciona sentido en su realidad sustantiva. Hecho posible con el método fenomenológico - hermenéutico, pues es oportuno para registrar saberes humanos en la reflexividad acerca de lo personal.

El fundamento está en la comunicación, específicamente, en el diálogo transparente sobre y en la experiencia particular para profundizar en el terreno del otro (Arbeláez Cardona, 2018). En el mundo privado que se explicita en la intersubjetividad y se manifiesta con significados de vida narrados, en primera persona, como anécdotas. Tales narrativas permiten contar el por qué y cómo se actúa de una manera determinada, con la posibilidad de resignificarlos.

Por eso se escuchó, versiones o narrativas en primera persona sobre lo vivenciado en el proceso formativo del docente en la UPEL-IPB. Interpretaciones propias, definiciones que emanan del mundo empírico, porque la fenomenología reporta la postura concreta ante lo vivido; conduce a exaltar lo subjetivo con detalles sobre fenómenos humanos a través de la mirada del versionante; sus saberes desarrollados en la interacción social. Lo que apuntó a discurrir en torno al término saber, desde la filosofía, en la cual su uso manifiesta varias vertientes, tanto subjetivas como objetivas, en situaciones teóricas y prácticas.

Ahí, se considera que en la óptica parmenidiana, el saber implica *discernir* entre el parecer y el ser, dado que la realidad a veces indica apariencia y no lo que realmente es.

El saber es, entonces, captar o percibir el ser en medio de esa apariencia. En la postura platónica el saber indica *definir* entre el ser y la apariencia. Va más allá del distinguir para llegar a la esencia de la cosa, o sea, averiguar en qué consiste. Y en el pensamiento aristotélico, el saber involucra *conocer* el por qué la cosa es como es, dicho de otro modo, mira la causa y origen esencial dado por el ser a la cosa. Mientras que, en la concepción de Fullat (2002), filósofo del siglo XX, el saber se orienta al conocimiento en torno a la realidad o el sentido.

Las definiciones anteriores pueden vincularse con la fenomenología husserliana, en virtud de su interés por revelar la esencia de los fenómenos percibidos en la realidad. Esto por conocer el origen y naturaleza de las cosas e inclinación a querer retornar a las cosas mismas. Mientras que, con la visión de Vargas Guillén (2012), los principios fenomenológicos permiten reivindicar al sujeto cognoscente. Aquel que construye significaciones o sentido social porque su mirada puede llegar a ser la expresión del otro. Tarea que ejecuta en el día a día a partir de la experiencia y explícita con su voz. En consecuencia, puede producir el sentido que adquiere valor general y con la experiencia reflexiva es posible redefinirlo en la cotidianidad.

Para viajar por la subjetividad emprendimos el camino que invita andar la fenomenología acompañadas con los versionantes en su territorio cotidiano. Esto es, el territorio de la docencia, de la formación del futuro formador, en el cual se ubica el campo de nuestra labor como investigadoras nativas. Allí, se dio la palabra con amplitud a los versionantes al dejar a un lado percepciones, creencias y juicios de valor ajenos a los de ellos. En esa dirección, hablaron del tema en estudio. Lo que fue posible con un diseño emergente cimentado en el paradigma interpretativo para la organización, exégesis y legitimidad de la evidencia recopilada mediante la entrevista y el testimonio escrito.

De esa manera, en la perspectiva husserliana, abordamos el tema del saber didáctico con los puntos de vista de cada versionante, es decir, sus descripciones, palabras personales y entendimiento. Y mediante la triangulación, la mirada de uno y otro pudo confrontarse con la teoría; después surgió el discurso académico como interpretaciones de segundo orden (elaborado por las investigadoras). En dicho discurso se explicitó la

esencia del sentido para el mencionado saber. Que el docente busca en la didáctica cuando reflexiona y plantea preguntas en torno al aprender y enseñar. Entre las interrogantes están: ¿Quién? ¿Qué? ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con qué? ¿Por qué? Y ¿para qué?

En ese afán de buscar algunas respuestas prácticas a estas interrogantes, el docente puede encontrar en la didáctica distintas ideas, herramientas, alternativas y propuestas que contribuyan a sobrellevar los avatares cotidianos e innumerables de la enseñanza y el aprendizaje. Además, durante ese andar vive experiencias que lo llevan a construir una mirada particular de la didáctica. Es decir, edifica creencias, percepciones y representaciones sobre el modo de obrar y accionar en distintos escenarios educativos para orientar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

La mirada particular del docente sobre el modo de hacer, orientar y encaminar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje, lo concebimos en esta investigación como *saber didáctico*. Un saber que representa su visión de mundo, los aprendizajes provenientes de las experiencias vividas en el ámbito personal y profesional, y las ideas construidas a partir de las interacciones que realiza con sus pares en distintos contextos sociales. De hecho, lo revelan los testimonios cargados de significaciones acerca de vivencias propias en la cotidianidad universitaria.

Entre los testimonios se encuentra el de la versionante 1, quien dijo - “...*la construcción de mi saber didáctico ha tenido que ver con mi historia de vida*”. Y, el de la versionante 2, cuando afirmó, es: - “...*tu visión de vida, tus experiencias, tus sentimientos, tus emociones...*”. Ambas docentes apuntan a considerar tal saber como una acción exclusiva, particular; pero por brotar de sus experiencias cotidianas, implícitamente refiere al contexto social. En dichos testimonios surgieron como categorías preliminares las siguientes: El saber didáctico emerge del mundo de vida docente, y, el saber didáctico se fundamenta con ideas del colectivo educacional. Así, consideramos el quehacer, producto del intelecto, y lo sentido al interactuar con el otro en el contexto social donde se desarrollan las vivencias humanas (Racionalidad subjetiva e intersubjetiva). De esa visión es posible concebir el aprendizaje permanente de la

didáctica con aportes de la otredad durante la formación (Matute y Pereira Rodríguez, 2020).

Entonces, es un saber marcado por su historia de vida, la formación académica, lo aprendido en el hogar, con sus amigos, familiares, colegas y estudiantes. Esto quiere decir que el saber didáctico del docente está estrechamente vinculado a la vida cotidiana, de la cual es parte. Por ello, le otorga ricos e incommensurables significados para su proceso formativo, que se renuevan "...a lo largo del existir" (Mujica Camacaro y Montero Sopilca, 2020, p.3), con los cambios sociales, propios de la realidad humana que se mantiene en permanente construcción.

Esos significados del saber didáctico, contruidos por el docente a lo largo de sus andanzas y peripecias como profesional, constituyeron el incentivo principal de este trabajo heurístico. Los consideramos como saberes valiosos que han sido poco explicitados y merecen especial atención en el ámbito educativo. Asimismo, las reflexiones, aprehensiones y significaciones generadas sobre la didáctica a lo largo de nuestra experiencia cotidiana como docente, también, fueron un impulso para emprender el proceso indagativo. Y, como no todo se ha dicho sobre este dominio pues cada día los desafíos de la realidad social conllevan al profesor a cuestionarse sobre el modo de accionar durante el proceso formativo de su estudiante, el tema sigue vigente y es atractivo para nuevos estudios.

La didáctica es un saber en permanente construcción, de ahí la importancia de investigarla partiendo del conocimiento cotidiano del docente, sus reflexiones, aprendizajes y representaciones emanadas empíricamente de los escenarios sociales donde se desenvuelve como persona y profesional. En el saber didáctico cotidiano del docente se encuentran una amalgama de creencias, percepciones y significaciones que al ser reflexionadas podrían servir de cuna para llevar a un nivel más consciente los saberes contruidos sobre dicho dominio. Por esto la intención al emprender este viaje heurístico fue, construir interpretaciones sobre el saber didáctico desde la experiencia de vida del docente en la UPEL-IPB, luego de develar, interpretar y comprender sus significaciones expresadas mediante palabras orales y escritas.

El escenario donde se generó y desarrolló el trabajo (de tipo doctoral, desde el cual emerge la presente experiencia investigativa) fue, como se ha mencionado, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB). Casa de estudios formadora de docentes en distintas especialidades. De hecho, los ocho (8) docentes que participaron en la investigación están adscritos al Departamento de Formación Docente de la Institución y laboran en las áreas de Tecnología Educativa, Ciencias de la Conducta y Teoría Educativa, constituidas por diversas unidades curriculares de formación pedagógica.

Llevar a cabo la experiencia investigativa en esta institución, de la cual formamos parte, permitió interactuar con los mediadores en su escenario real y valorar su propia mirada acerca del tema de investigación, mediante testimonios orales y escritos. Mientras que la construcción del conocimiento emergió de manera intersubjetiva y co-constructiva entre investigadoras, docentes portadores del saber didáctico experiencial y los autores consultados en diferentes referentes teóricos sobre el tema objeto de estudio.

Con respecto a la estructura de este escrito, se persiguió que el lector entendiera la génesis de la idea investigada, el camino recorrido para la exégesis de la evidencia, la teorización de los hallazgos encontrados y la integración de las investigadoras a la dinámica investigativa. Surgió de la pregunta ¿cómo hacer para que un conjunto de letras reviva la senda heurística recorrida de modo más dinámico y creativo? Entonces, para hacer más amena la lectura fue necesario organizar los contenidos en partes o secciones denominadas “*Parajes*”. Esta metáfora o alegoría tiene correspondencia con la investigación porque la misma representó un “*viaje*” lleno de desafíos, aprendizajes, obstáculos, vivencias, interacciones y encuentros con la dinámica y riqueza de escenarios sociales múltiples.

Cada paraje representa una estancia o recinto en el que se intentó, a través de las palabras escritas, dar sentido vivo a la experiencia heurística andada, o expresar fundamentos, discusiones teóricas, reflexiones, interrogantes y procederes realizados a lo largo del estudio. De este modo, el capítulo quedó trazado en cuatro (4) parajes: El primero consiste en la revisión teórica. Ahí está el peripateo epistemológico vivencial y la

reinterpretación de ideas sobre la temática misma: El saber didáctico en la experiencia de vida docente.

El segundo refiere al método. Caminar heurístico bajo mirada fenomenológica de la realidad social estudiada. En él se encuentra la descripción del paradigma interpretativo y sus dimensiones epistémicas; fundamentos de la fenomenología – hermenéutica que orientaron la travesía heurística, y momentos de la investigación: versionantes, contexto y técnicas de indagación y categorización de la evidencia. El tercero enuncia la exégesis y develación de hallazgos. Constituye una mirada compartida sobre el saber didáctico emergente desde la experiencia de vida del docente. Y, el cuarto registra reflexiones sobre el andar fenomenológico. Es la ventana abierta a nuevos viajes y desafíos fenomenológicos en educación.

Primer Paraje: Peripateo Epistemológico y Reinterpretación de Ideas sobre la Temática Misma

Metafóricamente denominamos este paraje Peripateo Epistemológico porque en el proceso indagativo se caminó, reflexionó y reinterpretó las ideas de versionantes, aliados teóricos y personales. Acuña, el término “peripateo”, en la postura aristotélica, implicó reconocer que toda persona por naturaleza desea saber. Ello condujo a explorar el estado del arte. Específicamente, a reflexionar sobre proposiciones conceptuales y teóricas acerca del fenómeno saber didáctico y su relación con la categoría experiencia de vida cotidiana en constante cambio, por ser un *continuum* de racionalidad y afectos. En la postura de las versionantes, mencionadas en el apartado anterior, es hablar de lo vivido integralmente, y puesto en práctica durante la enseñanza actual, con apertura a un porvenir pedagógico comprensivo.

El Fenómeno del Saber Didáctico, la Experiencia de Vida Cotidiana y la Fenomenología Hermenéutica

Previo a conceptualizar el fenómeno saber didáctico, se esclareció el término saber por la multiplicidad de significaciones que se le atribuyen. Etimológicamente, este vocablo surge del latín *sapere* cuyo significado es conocer o tener noticia de algo, tener

sabor y habilidad para algo. En concreto se vincula con el episteme y competencias para desarrollar una acción diaria y se resalta como condición humana, propia del intelecto que permite explicar, interpretar o comprender hechos cotidianos, científicos y filosóficos (Zambrano, 2005, y Ferrater, 1999). Se clasifica en teórico, práctico, pedagógico y didáctico (Villoro, 1982, Zambrano, 2007 y Boscán, 2003). En el contexto educacional se particulariza mediante la frase saber didáctico, y los autores mencionados coinciden en perfilarlo como el proceso de aprendizaje con interacción reflexiva.

El fenómeno del saber didáctico se manifiesta al trabajar con sujetos concretos; pero involucra a la sociedad mediante el proceder comprensivo del profesor desde el mundo de la enseñanza. Ese proceder comunica vivencias o anécdotas propias acerca de momentos relevantes, desafíos, aprehensiones y significados sobre el modo de orientar al aprendiz. Aunque centra su atención en el aprendizaje, el saber didáctico no se desliga del cómo enseñar y se edifica en las experiencias de vida de los docentes. De ahí la presencia del elemento emocional y las percepciones en la subjetividad e intersubjetividad como fuente de significaciones humanas.

Dentro del contexto de la fenomenología – hermenéutica, tales experiencias están cargadas de significados sobre momentos compartidos con otras personas y fenómenos captados en la realidad, los cuales pueden revelarse descriptivamente, como la “cosa misma” que emerge de la conciencia, por medio de palabras interpretativas. Al reflexionar en las ideas anteriores, surgieron las siguientes interrogantes: ¿qué es la experiencia? Y ¿cómo a través de la experiencia de vida cotidiana las personas edifican su saber? Responder a tales interrogantes implicó pensar en la palabra latina *experientia* (origen de la voz experiencia), o conocimiento edificado durante la acción diaria al desarrollar habilidades y destrezas para hacer algo y transformarlo por medio de la vivencia con el otro. A partir de esa concepción tiene vigencia el planteamiento de Ferrater (1999) cuando asegura que la experiencia se manifiesta al aprender, a través de la práctica u oficio y, como un modo de ser y vivir con sentido social mediante la relación dialógica que favorece el desarrollo humano, en pocas palabras, la educación.

Las personas se educan en el diálogo y la controversia de una humanidad en construcción permanente con un camino por hacer, sin rutas claras (Fullat, 2002), pues lo que tienen por delante es incertidumbre. Las nuevas actuaciones cognitivas son iluminadas con el sentido que la historia personal brinda dentro de una cultura global a reinterpretar. Así las experiencias en el mundo social pueden reportar aprendizajes particulares, remozados por el sentir propio y las vivencias ajenas. Un ejemplo de esto es el concepto dado al saber didáctico por las docentes mencionadas, en líneas anteriores. Esto ocurre, según Van Manen (2003) porque las experiencias vividas se caracterizan por la estructura temporal (pasado), y por la hermenéutica, pues esta interpreta el lenguaje de testimonios orales o escritos sobre pensamientos, al conjugar reflexión y recuerdo para reasignar significados. De esa manera, a través del lenguaje cobran vida las creencias sobre un fenómeno experimentado y dado a conocer durante relaciones interpersonales.

En la óptica de Schütz y Luckmann (1973), los seres sociales comparten experiencias, percepciones y significados de los fenómenos en la cotidianidad. También intercambian representaciones e interpretaciones intersubjetivas acerca de las cosas, que expresan el saber del sentido común. Un saber que es pre-reflexivo de una realidad cambiante. En este sentido, el saber experiencial es un fenómeno consciente y explícito, cuando se sustenta en la reflexión y el diálogo. De no hacerlo, queda en un nivel tácito e inconsciente porque es episódico (Carmona, 2017). Entonces es fundamental en el aula, el diálogo para interactuar y comprender la esencia de lo vivido, por quienes protagonizan la enseñanza y el aprendizaje, esto desde la perspectiva husserliana.

Boud, Cohen y Walker (2011) relacionan el término experiencia con el aprendizaje definiéndolo como “un encuentro significativo” (p. 17). Este representa un compromiso entre el sujeto y su mundo, donde se acumulan significados para el que aprenda y aquellos que lo rodean. Por eso, las experiencias son actuaciones humanas que dejan un aprendizaje sobre el cual hay algo que decir y narrar: resignificar o reinterpretar con pautas de la fenomenología hermenéutica. El saber proveniente de la experiencia es complejo y dinámico, debido a las circunstancias y la realidad histórico – social. Los quehaceres, actitudes, afectos e interacciones que desarrollan el pensamiento del

individuo, son experiencias de vida cotidiana. Mientras que aquellas miradas particulares edificadas sobre un fenómeno, a partir de lo vivido y aprendido en la cotidianidad, es el saber. Así, para las docentes mencionadas en el apartado anterior, el saber didáctico es su propia vida, su ser, la experiencia académica cargada de percepciones y emociones: lo vivido.

En resumen, el fenómeno del saber didáctico y la experiencia de vida cotidiana mantienen una estrecha relación, pues como afirma Zambrano (2002), la “experiencia engendra el saber” (p. 165). El saber didáctico proveniente de la experiencia, no es una simple acumulación de aprendizaje práctico. Por el contrario, es un saber que deja huellas y significaciones sobre lo vivido, que va labrando el modo de ser, estar y accionar didácticamente en los ambientes de aprendizajes. Pero, también, es el saber del docente ligado al pensamiento sobre sus vivencias, en su ahora, para reflexionar sobre el aprendizaje y la enseñanza. De ahí la importancia de conocer las experiencias de vida cotidiana y los saberes cimentados a partir de ellas, con el propósito de comprender el sentido y los significados otorgados por los docentes a este fenómeno. Esto es el fin de la fenomenología – hermenéutica, explicitar tales interpretaciones “más allá de los fenómenos o experiencias sensibles” (Fullat, 2002, p.8). Lo relevante es la significación de lo vivido a través del lente pedagógico y filosófico.

Segundo Paraje: Caminar Heurístico bajo la Mirada Fenomenológica e Interpretativa de la Realidad Social Estudiada

En este trabajo heurístico se siguieron los supuestos del paradigma interpretativo para la exégesis de los significados del saber didáctico y la vida cotidiana del docente en la UPEL-IPB. Por eso, valoramos sus creencias, percepciones y representaciones sobre el tema didáctico, construidas desde sus quehaceres diarios, historia de vida y relaciones intersubjetivas. En ese sentido, el estudio emergió de un contexto de vivencias, interacciones múltiples y cotidianas de las que emanan significaciones acerca de la realidad universitaria. En él asumimos con Piñero y Rivera (2012), que el paradigma interpretativo: “ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados

que le atribuyen las personas que forman parte de...realidades y se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones” (p. 32). Las significaciones expresadas por los sujetos acerca de su realidad cotidiana, representan una fuente valiosa e inagotable de informaciones y revelan temas sociales para indagar y producir conocimiento genuino y novedoso; un conocimiento lleno de creatividad (Fullat, 2002).

La investigación se configuró como un estudio de naturaleza cualitativa para construir la realidad epistémica desde los testimonios que los actores sociales narraron sobre sus acciones, interacciones y aprehensiones emergidas de la cotidianidad. En otras palabras, a partir de su perspectiva sobre el fenómeno: saber didáctico. Para ello, interpretamos y develamos los significados que construyeron en el acontecer diario y las experiencias personales. La travesía investigativa se enmarcó en los fundamentos de la fenomenología y la hermenéutica como ontologías, con aportes teóricos de Heidegger (1997), Gadamer (1986), Husserl (1986) y Van Manen (2003), para comprender la subjetividad humana mediante un trabajo heurístico con características emergentes, dinámicas, flexibles y educadoras.

De Heidegger (1986) y Gadamer (1986) asumimos sus propuestas de vincular la fenomenología con la hermenéutica para poder interpretar a través del lenguaje los contenidos de la conciencia humana en su dimensión histórica y sociocultural. En concreto Heidegger (1997), señala que la fenomenología es hermenéutica y ontológica, porque se pregunta por el problema del Ser en el mundo y busca interpretar el significado dado por las personas a la experiencia vivida subjetiva e intersubjetiva, sin necesidad de suspender las presuposiciones y creencias del investigador. Mientras que Gadamer (1986), enfatiza que el conocimiento es fundamental para la existencia humana y sólo desde la interpretación puede el hombre comprenderse y comprender su entorno social mediante el lenguaje. Según este último autor, a través del lenguaje es posible interpretar sucesos históricos vividos sin que el investigador suspenda sus posturas y representaciones sobre los mismos.

En lo que respecta a los aportes de Van Manen (2003), nos sentimos identificadas con la idea de realizar una investigación que apuntara hacia la indagación por lo

inconmensurable y pre-reflexivo. Fue prioritario el estudio del mundo de vida y la comprensión e interpretación de los significados atribuidos a las vivencias humanas. Acudimos a la pre-reflexión, considerando las opiniones, creencias, contemplaciones y percepciones del hombre como fundamento de la experiencia de vida subjetiva e intersubjetiva. En otras palabras, centramos la investigación en los saberes didácticos contruidos por los docentes de la UPEL-IPB en el quehacer cotidiano y los significados que emanan de lo vivido.

Asimismo, de Van Manen (2003) consideramos la búsqueda de los significados del fenómeno *desde una visión existencial*, por cuanto indagamos la construcción del saber didáctico labrado en la vida misma del docente y relacionado con su historia, vivencias, experiencias, su subjetividad, relaciones intersubjetivas y peculiaridades del contexto social. En otras palabras, los significados del saber didáctico en esta investigación no fueron asumidos como una cualidad generalizada o repetitiva del fenómeno estudiado, sino más bien, como aquella representación única y particular que cada docente le da al saber didáctico a partir de las experiencias vividas y compartidas con otras personas en su realidad.

Para intentar llegar a los significados existenciales del fenómeno estudiado, recurrimos al empleo de la entrevista y de los testimonios escritos. Durante la ejecución de estas técnicas, la *epojé* (εποχή) propuesta por Husserl (1986), fue considerada para intentar “volver a las cosas mismas” (p. 49). Es decir, para lograr la interpretación y comprensión de los saberes humanos, desde las propias miradas y voces de los sujetos investigados y no solamente desde nuestra visión como investigadoras. Dicho de otro modo, suspendimos brevemente nuestros pre-conceptos sobre el fenómeno durante la recogida de la evidencia. Luego reinterpretemos testimonios escritos y entrevistas, en los cuales se registró vivencias y significados del saber didáctico. El punto de partida fue el mundo de vida a revelar con la palabra.

Realizar una investigación cualitativa bajo los fundamentos del paradigma interpretativo y la fenomenología - hermenéutica permitió caracterizar el estudio como un proceso subjetivo e intersubjetivo, del cual emergieron los significados expresados por

docentes de la UPEL-IPB, sobre el fenómeno investigado. No emanaron nada más de la realidad individual de cada uno, sino de sus interacciones con los pares en los escenarios recorridos. La vida cotidiana, de ellos, representó el escenario para comprender sus realidades múltiples reveladas durante sus interacciones. Pues, con las mismas construyeron saberes didácticos con nuevos significados. Esto implicó seguir la dinámica procedimental ilustrada en la figura 1.

Figura 1

Momentos de la Investigación



Nota: Elaboración propia.

Los momentos ilustrados en la figura 1, se describen a continuación.

Acercamiento inicial al fenómeno estudiado: En este momento de la investigación realizamos el primer acercamiento fenomenológico a los significados del saber didáctico construido por el docente durante la experiencia educacional. Se invitó a

ocho (8) profesores, adscritos al Departamento de Formación Docente de la UPEL-IPB, para formar parte de la investigación. Luego, se les pidió realizar testimonios escritos acerca del saber didáctico construido en sus experiencias de vida cotidiana, tanto en el ámbito personal como profesional.

Aproximarnos de este modo al fenómeno objeto de estudio fue importante porque permitió identificar las primeras categorías en la evidencia, producida con los testimonios escritos, realizar interpretaciones preliminares y reorientar las intenciones de la investigación. Tales categorías fueron, como ya se mencionó en la introducción, *el saber didáctico emerge de la biografía de los docentes, y, el saber didáctico se fundamenta con ideas del colectivo educacional*. Ambas categorías se complementan para exponer lo que se conoce, con la mirada hacia lo posible: El nuevo sentido pedagógico a desarrollar. Que constituye, siguiendo a Fullat (1992), un conocimiento constructor de la persona.

Encuentros dialógicos sobre los significados del saber didáctico: Aquí ejecutamos diálogos reflexivos, capaces de describir la enseñanza. Implicó invitar a los docentes a pensar sobre lo que consideran es el saber didáctico y cómo lo construyeron. La entrevista se privilegió como técnica que da la palabra al versionante para narrar cómo ha vivido el fenómeno y de qué manera lo ha interpretado utilizando sus propios sentidos y percepciones. Tal técnica es propicia para conocer el mundo vivido desde la fenomenología, pues, el entrevistado explicitó con el lenguaje sus impresiones o el modo de comprender el fenómeno en estudio. En esta reflexión indagativa se resaltó aquellos testimonios, que enfatizan la visión existencialista del fenómeno a través de la descripción del hecho educativo y lo que es ser docente.

Búsqueda profunda de los significados del saber didáctico: En este momento se llevó a cabo un proceso de análisis, categorización e interpretación profunda de los significados del saber didáctico. Para ello, cumplimos los siguientes pasos: a) lectura analítica y comprensiva de toda la evidencia generada, b) organización en gráficos de las unidades de significados, c) producción de etiquetas verbales, categorías (construidas por las investigadoras, como por ejemplo las dos preliminares, y las emergentes que brotaron del propio testimonio), d) Proximidad dialógica o

contrastación entre las categorías producidas para ver sus coincidencias e interpretarlas, y, e) devolución de la exégesis aplicada a la evidencia, a los docentes, con la intención de dar credibilidad y legitimación a los hallazgos.

Sacar a la luz los hallazgos de la investigación: Aquí se conceptualizaron las categorías con la intención de ofrecer un respaldo teórico a las mismas. Develamos los hallazgos de la investigación, mediante un informe fenomenológico contentivo de significados múltiples sobre el saber didáctico construido durante la experiencia de vida cotidiana por el docente de la UPEL-IPB. Estos significados se presentan en el informe fenomenológico como enunciados o proposiciones teóricas, que fueron revelados en la sección que sigue.

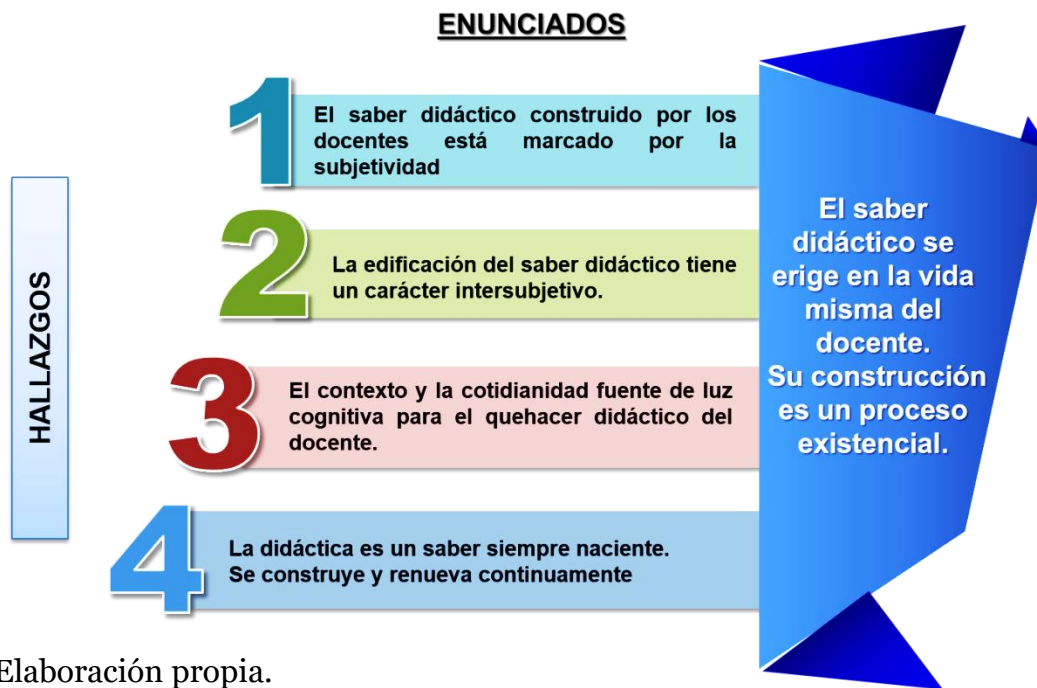
Tercer Paraje: Interpretaciones y Develación de Hallazgos

El proceso de organización, análisis y articulación de la evidencia sobre la temática del estudio condujo a categorías concebidas como etiquetas verbales y/o constructos conceptuales cargados de significados. Mientras que, los hallazgos representan descubrimientos encontrados al interpretar entrevistas y teorizar la evidencia. Son el aporte del recorrido heurístico y se presenta como informe fenomenológico que revela enunciados teóricos o proposiciones sobre la construcción y significados del saber didáctico.

El Informe Fenomenológico se desplegó, mediante enunciados, con la denominación: “Una mirada compartida sobre la construcción del saber didáctico y sus significados”, porque en ella confluyen visiones del sujeto cognoscente (manifestadas en las unidades de sentido), posturas de autores y la perspectiva reinterpretativa de las investigadoras. Dicho informe y respectivos hallazgos se plasmaron mediante proposiciones o enunciados sobre el saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana del docente. En la figura 2 se aprecian dichas proposiciones o enunciados.

Figura 2

Proposiciones que revelan los Hallazgos del Fenómeno Indagado



Nota: Elaboración propia.

De la temática “construcción del saber didáctico durante la experiencia de vida cotidiana”, emergió un enunciado de primer orden: **El saber didáctico se erige en la vida misma del docente. Su construcción es un proceso existencial.** Y también, cuatro enunciados de segundo orden contrastados e interpretados a continuación.

Enunciado de primer orden: El saber didáctico se erige en la vida misma del docente. Su construcción es un proceso existencial

En las unidades de sentido se interpretó testimonios que permitieron entender la construcción del saber didáctico como un proceso profundamente existencial, labrado en la vida misma del docente y relacionado con su historia. Un ejemplo, es el que se describe en la siguiente unidad de sentido: - “...en la didáctica entran en juego dimensiones profundas y complejas del ser humano, como los valores, las emociones, las

interrelaciones entre personas, los gustos, las necesidades, los contextos variados en que vivimos” (Versionante 3).

Contraste Fenomenológico entre Teórico e Investigadoras.

Aporte del Teórico. Sostiene Tardif (2004, p.75):

Los saberes que sirven de base para enseñar son existenciales (...) un maestro no sólo piensa con la cabeza, sino con la vida, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital (...) piensa a partir de su historia vital, no sólo intelectual, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal.

Reinterpretación de las Investigadoras. La construcción del saber didáctico es un proceso existencial porque los docentes piensan, sienten y accionan en su mundo, interactuando con otros sujetos desde sus propias vivencias. Como seres existenciales son capaces de discurrir, comunicar y reconocer problemas en el contexto social, sensibilizarse ante ellos, erigir ideas y tomar decisiones para resolverlos. El sustento está en las experiencias de vida, relaciones intersubjetivas y peculiaridades del contexto social.

El saber didáctico deviene de la subjetividad de los profesores, sus interacciones con las demás personas y las vivencias en escenarios sociales múltiples y dinámicos. Se cimienta en acontecimientos significativos, pues la didáctica no es un concepto ajeno a la vida del enseñante.

La construcción del saber no es sólo un proceso intelectual o cognitivo, es también emotivo, propio e intersubjetivo. Emerge de los deseos del docente e impresiones para compartir con otras personas. Es un saber acumulado que emana de lo aprendido a lo largo de la vida en el hogar y en instituciones educativas donde estudió u otros escenarios sociales. Ahora, si el saber didáctico se erige en la vida de los sujetos y a partir de su existencia en el mundo, entonces, los profesores tienen que reconocer que existen y coexisten en un contexto con sus estudiantes, colegas y otras personas. Deben mirarse y ver a los demás como libres pensadores para elegir y poner en práctica distintas acciones con herramientas que orienten los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En esa óptica, los profesores deben comprender las circunstancias alrededor de sus educandos para entender ¿cómo aprenden en estos entornos? ¿Qué les impacta y gusta en medio de la realidad vivida? Y ¿cuáles son los elementos didácticos que pueden ayudarlos a aprender en ese contexto? Sin olvidar que, también, son seres existenciales, afectados por las peripecias y acaecimientos de la vida. Cada vivencia los afecta y los dirige a elegir la mejor vía para enseñar y seguir construyendo el saber didáctico.

Enunciado de segundo orden: El saber didáctico construido por los docentes está marcado por la subjetividad, por tanto, es existencial

Según los versionantes, cuando el profesor lleva a su práctica elementos didácticos, también carga sus valores, creencias, convicciones y posturas familiares y del contexto social donde se desenvuelve. Al respecto se aprecian, en la unidad de sentido siguiente, los presentes testimonios:

- “En mi didáctica aflora lo que soy, (...) mis valores, mis sentimientos, emociones, mi ideología, mis creencias, mi manera de ver el mundo” (Versionante 1).
- “... ha sido importante lo vivido (...) he tenido altos y bajos en mi vida que han incidido en la construcción de mi saber didáctico” (Versionante 2).

Contraste Fenomenológico entre Teórico e Investigadoras

Aporte del Teórico. En la postura de Salazar (2009), el docente al enseñar construye un espacio de aprendizaje para sus estudiantes colmado de creencias o ideas provenientes de múltiples procesos individuales y experiencias vividas que dejaron una huella en sus pensamientos y acciones. El saber didáctico tiene un toque particular. En cada tarea y proceder didáctico, el docente desnuda su subjetividad. Manifiesta su ser. Aspecto reconocido por la fenomenología hermenéutica en la educación, porque el educador no puede desprenderse de su yo, es decir de quién es, cuando construye y lleva a la práctica el saber didáctico.

Reinterpretación de las Investigadoras. Las versionantes dejaron ver en sus testimonios que el saber didáctico tiene como fuente la subjetividad. Se manifiesta en ideas, quehaceres y herramientas que el docente emplea para enseñar. Entonces, es un saber ligado al ser del docente, por lo que, es particular al brotar de su pensamiento. El

docente construye personalmente su saber didáctico. A medida que vive experiencias va forjando una visión propia del mundo de vida y, además, construye el significado de la enseñanza, el aprendizaje y lo didáctico. El saber didáctico edificado por el enseñante, a partir de su interacción con la realidad, representa su subjetividad. Muestra sus valores, pensamientos, emociones, gustos personales y representaciones.

Contrario a esta idea se encuentra la visión positivista de la didáctica, que por años ha resaltado la importancia de la objetividad al enseñar, evaluar a los educandos y en la necesidad de lograr una especialización rigurosa y tecnológica de la didáctica. No obstante, la formación del enseñante en el tema didáctico debe considerar las bondades de la subjetividad de las personas que enseñan y aprenden para reorientar la ejecución de una didáctica apropiada. Una didáctica comprensiva para entender la complejidad “del fenómeno educativo entendido como una totalidad” (Fullat, 1987, p.2), el cual amerita abordarse con conocimientos de distintas disciplinas sobre la educación, necesarias para entenderlo.

Enunciado de segundo orden: La edificación del saber didáctico tiene un carácter intersubjetivo

Para los versionantes este saber se fundamenta en la otredad y en las interacciones que el docente establece con sus pares en los escenarios sociales. En esa óptica se aprecia, en la unidad de sentido siguiente, algunos testimonios esclarecedores:

- “Esa cercanía entre los sujetos puede activar la construcción del saber didáctico (...) esos momentos que viví con los docentes en el aula yo los tengo grabado (...) aprendí viendo lo bueno (...) aprendí viendo lo malo” (Versionante 5).

- “...seguir conversando contigo y también con Pablo sobre la didáctica me hizo ver la importancia que tenía el que yo no me conformara con lo que sabía y hacía didácticamente en clase” (Versionante 3).

Contraste Fenomenológico entre Teórico e Investigadoras.

Aporte del Teórico. Para Baracaldo (2011), el docente es un sujeto rodeado de muchas personas. Su subjetividad está influida por pensamientos de ellas, quienes

pueden llevarlo a modificar o fortalecer sus propias opiniones. Ciertamente, la subjetividad del educador es portadora de ideas provenientes de interacciones con el otro, por eso la similitud puede apreciarse en el discurso de los mediadores que comparten visiones sobre la didáctica. Un ejemplo es la manera de aproximarse a los estudiantes, el uso de estrategias para enseñar o evaluar y las condiciones ofrecidas a los educandos para lograr el aprendizaje.

Reinterpretación de las Investigadoras. Ambos testimonios revelan que en la intersubjetividad el docente logra construir su subjetividad o mirada particular sobre el tema didáctico. Esto se da cuando dos o más personas intercambian ideas, afectos, percepciones adversas y aprehensiones provenientes de las experiencias vividas en distintos contextos, como el familiar, entre amigos y otras personas. Las relaciones intersubjetivas son valiosas para el docente, porque en la interacción se puede construir su saber didáctico. De ese modo aprende del otro y erige una visión personal de la didáctica, valorando los beneficios de la dialogicidad y el espacio de aprendizaje en su labor como enseñante y la de sus aprendices. Esto revela entonces, que la construcción de saber didáctico tiene un sentido personal y social.

Enunciado de segundo orden: El contexto y la cotidianidad fuente de luz cognitiva para el quehacer didáctico del docente

Desde la postura de los docentes, El contexto y la cotidianidad iluminan el quehacer del docente en el aula y, por ende, la construcción de su saber didáctico. La siguiente unidad de sentido, se aprecia dicha visión:

- “...la cotidianidad te va diciendo ¿qué está bien?, ¿cómo debes hacerlo?, ¿cómo debes mejorarlo? (...) el entorno te hace, te guía y ayuda a formar tu quehacer didáctico” (Versionante 1).

-...la construcción de mi saber didáctico ha estado permeado por la vida cotidiana, está permeado de todo lo que me pasa, de lo vivido (...) es durante la práctica cotidiana que se formulan y establecen esos significados importantes que van a marcar trascendencia en nuestro quehacer didáctico... (Versionante 6).

-...Hay que entender que es en el contexto donde verdaderamente está la riqueza de todo lo que el docente necesita para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes (...) ese docente, en ese contexto va desarrollando un modelo muy propio de enseñanza, un modelo muy propio del manejo de todos los procesos de aula y fuera del aula, de lo que es para él la didáctica... (Versionante 4).

Contraste Fenomenológico entre Teórico e Investigadoras

Aporte del teórico. La consideración de la cotidianidad permite enfrentar el “...continuum de la vida” (Schutz y Luckmann, 1973, p. 131). El ámbito educativo impulsa al docente a estar alerta a la novedad, las situaciones que ocurren, y a reorientar sus actividades. La reflexión, en las tareas diarias, puede ayudarlo a construir el saber didáctico. Allí en el contexto cotidiano ocurre su labor pedagógica e incide en su pensamiento, representaciones y decisiones didácticas.

Reinterpretación de las Investigadoras. Para los versionantes, el diario vivir lleva al docente a registrar creencias y acciones didácticas en su pensamiento. Por eso, él debe estar atento a las circunstancias, a lo que le ocurre en el día a día. La cotidianidad constituye una referencia para el aprendizaje permanente dentro de un contexto político, económico, social, educativo y tecnológico (en especial de información y comunicaciones) cambiante. Entonces, la construcción del saber didáctico se ciñe a las circunstancias de la vida cotidiana y particularidades del contexto. Como, por ejemplo, situaciones acaecidas en el mundo presencial y en los entornos sociales del ciberespacio donde se desenvuelve. Los acontecimientos diarios inciden en las emociones, pensamientos y aprehensiones del docente. De igual manera, en la renovación de sus acciones didácticas. También, tales acontecimientos intervienen en las vivencias de sus estudiantes y otras personas con las que comparten sus tareas.

Las singularidades del contexto actual, llamado por Bauman (2005), modernidad líquida trascienden sus pensamientos, emociones y representaciones didácticas, exigiéndole sensibilidad con problemas cotidianos para enfrentar a diario los desafíos globalizados y acelerados del contexto mundial al construir nuevos significados didácticos. Este hecho, en ocasiones invade las ideas del educador y no le permite

reflexionar ni ejecutar la práctica de modo pertinente. De trabajar así, se apoya en la intuición y el instinto. Pero, el enseñante debe meditar sobre las características del entorno actual y el impacto en la educación.

Enunciado de segundo orden: La didáctica es un saber siempre naciente. Se construye y renueva continuamente

La construcción del saber didáctico es un proceso activo y continuo. La siguiente unidad de significado revela testimonios ilustradores de esta idea:

- "...mi saber didáctico no va a culminar de construirse, sino hasta cuando yo me muera (...) las realidades cambian, los estudiantes no son lo mismo, nuestro contexto político, económico y social es diferente. Por eso la construcción del saber didáctico no puede ser vista como un producto acabado, sino como un proceso en construcción permanente..." (Versionante 6).

- "... muchas veces las experiencias cotidianas en clase te hacen cambiar (...) Eso me lleva a decirte que la construcción del saber didáctico también es dinámico" (Versionante 1).

Contraste Fenomenológico entre Teórico e Investigadoras.

Aporte del Teórico. En la perspectiva de Morín (1999), el docente debe reconocer el dinamismo, complejidad e incertidumbre como marcas condicionantes de su práctica profesional en los tiempos actuales. Debe pensar en el modo de adaptar acciones y contenidos a las exigencias de la institución donde enseña, sus estudiantes, país, mundo y a la suya como persona. La didáctica es un saber siempre naciente porque se renueva diariamente en las realidades dinámicas y complejas de los sujetos que participan en la enseñanza y el aprendizaje. El profesor debe pensar cómo este dinamismo afecta sus representaciones y las de sus educandos. Debe asumir cada día como una oportunidad que traerá a su saber didáctico abundantes y provechosas ideas para enseñar.

Reinterpretación de las Investigadoras. Según los versionantes, la dinámica de la realidad vivida les provoca inquietud, incertidumbre y reflexión. Esto se muestra en toma de decisiones y puesta en práctica de acciones que hacen de la

edificación del saber didáctico, un proceso vivaz y en constante cambio. Estas ideas apuntan que la construcción del saber didáctico, durante la experiencia de vida cotidiana, nunca acaba. Día tras día la dinámica y características de la realidad llenan al docente de dudas y lo impulsan a tomar decisiones sobre su hacer didáctico.

Finalmente, luego de exponer los hallazgos sobre los significados del saber didáctico para el docente de la UPEL-IPB, explicitamos la siguiente tesis: *el saber didáctico construido en la vida cotidiana es existencial*. Este saber tiene significados múltiples para el mediador que lo erige y para quienes lo acompañan en su contexto. Lo que representa la esencia de su condición humana, historia de vida y experiencias compartidas con otras personas en el mundo.

Cuarto Paraje: Reflexión sobre la Investigación y la Temática

Se resalta en las siguientes líneas que el viaje fenomenológico por el saber didáctico del docente, en este caso de la UPEL-IPB, se constituye en una ilustración del método mismo, por el carácter descriptivo e interpretativo. Afirmación que emerge de las ideas construidas con el sujeto cognoscente, quien usando la primera persona gramatical expresó sus visiones de la temática, esto es descripciones gruesas de lo experiencial y el sentido que le otorga. Esto es así, pues el énfasis fue su mundo de vida docente y cómo construye su saber didáctico para orientar la formación de estudiantes universitarios. Un saber existencial, fresco, reflexivo e innovador.

Aplicar la fenomenología hermenéutica fue reconocer, que esta va más allá de un método. Es un saber del sentido. Es poner en acción la ontología para ir directamente “a las cosas mismas” (concepción husserliana) y a la interpretación de los significados labrados en la experiencia. La apertura comprensiva al ser, a su existencia histórica, “lo que se muestra”, desde sus significados culturales mediante el lenguaje). Del hablar y escuchar a interpretar y reinterpretar (Perspectiva heidegueriana). De esa manera se descubrió los hallazgos sobre el fenómeno “saber didáctico”, pues con el método fenomenológico se pueden develar los mismos y la vivencia que los generan.

En lo que respecta al estudio del fenómeno “saber didáctico”, este llevó a los docentes a “verbalizar” sus “conocimientos tácitos”; aquellos que han aprendido con el otro. A explicitar qué hacer y qué evitar para proceder asertivamente en el aula. Es lo que el Versionante 5, quiso decir al reconocer aportes de sus docentes formadores para la construcción del saber didáctico: - “...esos momentos que viví con los docentes en el aula yo los tengo grabado (...) aprendí viendo lo bueno (...) aprendí viendo lo malo”. Entonces, verbalizar el conocimiento tácito lleva a modificarlo en la reflexión. A enfrentar los vicios de la enseñanza mediante una nueva visión, esto es trascendiendo la experiencia ajena mediante orientaciones reflexivas, académicas, y éticas.

Por otro lado, el saber emana de la vida o existencia humana. Es así, debido a que vivir es actuar, pensar, sentir, interactuar con otros, atender circunstancias y es estar ahí como sujeto histórico - social. De allí emanan las significaciones. En el caso, del saber didáctico implica reflexionar en las experiencias formativas, en las cuales se ha intervenido. No es apropiarse de esas prácticas de enseñanza y sus significados tácitamente. Es determinar pertinencia con el contexto donde se actúa.

En esa dirección, los docentes reafirmaron que la fuente epistémica para la construcción del saber didáctico es la experiencia profesional, ligada a su propia vida. Al trabajo con el otro, con quien aprende (otros docentes, estudiantes y familiares). Sin embargo, esto no quiere decir negación de las teorías y modelos didácticos. Por el contrario, es reflexionar sobre la didáctica, como dijo el Versionante 3, reconociendo su “importancia”, pero sin (conformarse) “con lo que sabía y hacía didácticamente en clase”. La apertura es a innovar los fundamentos teóricos de la enseñanza con la propia experiencia y la del otro, ajustándolos a las exigencias del contexto. De hecho, cada realidad humana requiere un proceder particular. Lo que niega apegarse a la tradición teórica o experiencial.

Otra reflexión que emana de esta experiencia investigativa es que, la subjetividad es la fuente del saber humano, y por tanto del didáctico. Esta idea es la base para entender cómo se aprende en sociedad. Los testimonios de los docentes reivindican el saber vivencial. Su propia historia al enseñar de acuerdo con lo que son. Es valorar la

experiencia profesional cargada de teoría didáctica, anécdotas y aportes de distintas personas.

De igual manera, el otro, la intersubjetividad es un pilar para levantar el edificio didáctico. Este pilar es necesario al construir el saber didáctico, porque aun siendo un conocimiento particular se necesita la presencia del otro. Solo así pueden emerger constructos reflexivos, creativos y críticos en la cotidianidad. El otro es vital para verse actuando y aprender de sus experiencias. Lo manifestó el Versionante 3, cuando reconoció que ha aclarado aspectos didácticos al conversar con sus colegas.

Adicionalmente, la cotidianidad también representa un faro cognitivo que ayuda al docente a autoevaluar su proceder didáctico, ya que, “...las experiencias cotidianas en clase te hacen cambiar” (Versionante 1). Las vivencias diarias permiten ver lo realizado y cómo dirigirse hacia adelante para enfrentar la incertidumbre. Esto es posible, si se reflexiona en las propias concepciones o creencias culturales que inciden en la acción formativa. Así se puede incorporar la historia de vida dentro del proceso educacional para decidir qué, cómo, por qué y para qué enseñar desde el mundo experiencial

Todo lo anterior, también llevó a la idea de asumir la didáctica como un saber actualizado. Al ser un saber tomado de la experiencia de vida personal, puede gestarse nuevos modelos didácticos y significados novedosos. La dinámica social exige cambios y los docentes entrevistados lo confirman. Específicamente, la Versionante 6, lo ve como en construcción continua: -“...mi saber didáctico no va a culminar de construirse, sino hasta cuando yo me muera”. Entonces, es permanente la renovación.

Finalmente, para los docentes su saber didáctico significa prestar atención a lo vivido escuchando de modo sensible lo que ocurre en su contexto personal porque de ahí pueden surgir respuestas para enseñar y aprender. Ese saber es humano y se nutre de experiencias pedagógicas y didácticas desarrolladas en contextos formales e informales con o por la otredad. Un saber innovador que constantemente adquiere características de los escenarios sociales y momentos históricos que se viven, por eso apunta al aprendizaje permanente y por ello, su construcción es un proceso existencial.

Referencias

- Arbeláez Carmona, T. (2018). *El Diálogo: Condición de Formación*. Editorial Aula de Humanidades.
- Baracaldo, M. (2011). La Subjetividad en la Formación de Maestros. *Nómadas* 34, abril, pp. 246 – 259. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118960017.pdf>
- Bauman, Z. (2005). *Modernidad Líquida*. Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Boscán, A. (2003). *El Saber Pedagógico del Docente. Una Reconstrucción Biográfica*. Tesis Doctoral publicada, Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”. Barquisimeto.
- Boud, B, Cohen, R, y Walker, D. (2011). *El Aprendizaje a partir de la Experiencia: Interpretar lo Vital y Cotidiano como fuente del Conocimiento*. Editorial Narcea.
- Carmona, P. (2017). *Explicitación de las Teorías Implícitas del Docente: Una Mirada de sí mismo a sus Significados Ocultos. La Obra del Artesano*. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Barquisimeto.
- Ferrater Mora, J. (1999). *Diccionario de Filosofía*. Editorial Ariel.
- Fullat, O. (1987). Filosofía de la educación: Concepto y límites. *Educación*(11), pp. 5 – 15. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/educar.447>
- Fullat, O. (1992). La Educación y sus saberes. *Educación* 1(2), pp. 145 – 166. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5056950>
- Fullat, O. (2002). *Pedagogía Existencialista y Postmoderna*. Editorial Síntesis.
- Gadamer, H. (1986). *Verdad y Método II*. Editorial Sígueme.
- Heidegger, M. (1997). *Ser y Tiempo*. Chile: Universitaria. (J. Rivera, Trads). Chile: Universitaria. (Trabajo original publicado en alemán en 1927).
- Husserl, E. (1986) *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica*. (J. Gaos, Trads). México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en alemán en 1913).

- Matute, L. J., & Pereira Rodríguez, Z. (2020). Práctica investigativa: Diferentes Tiempos y Visiones en la Formación Universitaria. *Educare*. 24 (1), pp. 303 – 319. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1249>
- Morín, E. (1999). *Los Siete Saberes necesarios para la Educación del Futuro*. (M. Vallejo, Trads). Francia: UNESCO. (Trabajo original publicado en francés en 1999).
- Mujica Camacaro, D.C., & Montero Sopilca, A. S. (2020). La Investigación Educativa desde la Perspectiva de Estudiantes y Docentes del Programa de Biología UPEL-IPB. *Educare*. 24 (1), pp. 198 – 221. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i1.1234>
- Piñero, M y Rivera, M. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Salazar, V. (2009). Ser Docente: Un punto de Vista Subjetivo. *Educare* 13 (3), pp. 181 – 195. Recuperado de: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/259/245>
- Schutz, A. y Luckmann T. (1973). *Las Estructuras del Mundo de la Vida*. Editorial Amorrortu.
- Tardif, M. (2004). *Los Saberes del Docente y su Desarrollo Profesional*. Editorial Narcea.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la Sensibilidad. Editorial Idea Book.
- Vargas Guillén, G. (2012). *En torno a la Fenomenología de la Fenomenología: La pregunta por el Método*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villoro, L. (1982). *Creer, Saber, Conocer*. Editorial Siglo Veintiuno.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, Pedagogía y saber*. Editorial Magisterio.
- Zambrano, A. (2007). *Formación, experiencia y saber*. Editorial Magisterio.

SIGNIFICATIVIDAD DEL SER DOCENTE UNIVERSITARIO: Un entramado ontológico desde la perspectiva pedagógica

SIGNIFICABILITY OF UNIVERSITY TEACHER BEING. AN ONTOLOGICAL FRAMEWORK FROM THE PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

**Elba Francisca Ávila Perozo
Montero Sopilca, Any Sofía**

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Resumen

Esta contribución reporta los hallazgos de una investigación cuyo objetivo fue interpretar los significados y creencias de ser docente universitario desde una perspectiva pedagógica en el contexto de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Barquisimeto (UPEL-IPB). La base es de naturaleza ontológica, la visión paradigmática se fundamenta en el interpretativismo con enfoque epistemológico introspectivo vivencial, siguiendo el método fenomenológico hermenéutico, por lo tanto se asume un diseño con abordaje cualitativo. Se genera del proceso de sistematización hermenéutica un entramado integral semántico ontológico del ser, que origina la significatividad del fenómeno en estudio. Como reflexión teórica se obtiene que el docente universitario es un ser humano social que desde su mismidad construye su vida con preeminencia en la alteridad cuya existencia se intima y se urde en la existencia del otro.

Descriptor: ser docente; perspectiva pedagógica; significatividad.

Abstract

This contribution reports the findings of research whose objective was to interpret the meanings and beliefs of being a university professor from a pedagogical perspective carried out in the context of the Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Barquisimeto Pedagogical Institute (UPEL-IPB) The basis is ontological in nature, whose paradigmatic vision is based on interpretivism with an experience introspective epistemological approach, following the hermeneutical method, which leads to assuming a design with qualitative approach. A comprehensive ontological semantic framework of being is generated from the hermeneutic systematization process, which gives rise to the significance of the phenomenon under study. As a theoretical reflection it is obtained that the university professor is a social human being who, from his very capacity, builds his life with preeminence in alterity whose existence is intimate and urges in the existence of the other.

Keywords: being a teacher; pedagogical perspective; significance.

Introducción

*“La manera en que reaccionamos frente a los desafíos de la existencia
Tiene que ver fundamentalmente con las vivencia”
Walter Dresel*

Construir en torno a la acepción del docente es profundizar en la existencia misma de un ser humano que se caracteriza por sus notables y particulares valores, principios y convicciones, los mismo se dejan ver en la medida en que se transita por su vida personal y profesional; un ser que centra la atención en la formación humana, social y académica de otro ser, como una dimensión de su humanidad, aspectos que certifican el valor conceptual de la pedagogía como ciencia exclusivamente social y humana.

Esta contribución pretende dar a conocer los hallazgos de una experiencia investigativa, cuya inquietud gira en torno a la comprensión de los significados y creencias de ser docente universitario dentro de un sistema intersubjetivo que conforma una red en la que se enlazan conocimientos, pensamientos, creencias; suscitadas en la cotidianidad o vivencias personales y profesionales de quien ejerce tan loable labor, y que se develan en el espíritu de una realidad que emerge en una comunidad académica socialmente constituida como lo es la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa” (UPEL-IPB).

La UPEL-IPB como espacio académico, caracterizado por ser un contexto profesional altamente homogéneo sienta sus bases en el desarrollo de la competencia inicial de pedagogos, tomando como premisas la valoración de la diversidad de pensamiento, elemento originario de libertad y respeto a la individualidad, aspecto importante en la formación humana.

Las consideraciones anteriores otorgan preeminencia a lo que somos como académicos y como personas; así lo refiere Savater (2008) al señalar que los docentes le otorgan relevancia social a su labor porque se empeñan en la formación del ser humano, son personas y profesionales que haciendo uso de la pedagogía se dignifican en el desarrollo de sus funciones a través del desarrollo del otro.

ISBN 978-980-7464-28-4

DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

Avila, E. y Montero, A.

En este sentido, la UPEL-IPB se establece con el fin de crear un sistema coordinado y coherente que unifica criterios y acciones en cuanto a la formación del docente que se requiere para el desarrollo presente y futuro de la educación venezolana, cuyas políticas de base están centradas en la formación como factor esencial en la calidad de la educación.

En estas líneas sinuosas del saber, se destaca que la universidad como lo refiere Juárez (2019) es el ámbito idóneo para la desconstrucción-construcción-reconstrucción de nuevas realidades, constituidas intersubjetivamente, un punto de encuentro de las miradas “docente-estudiante” donde la conformación del conocimiento se torna en una acción insoslayable, instituyéndose cada sujeto en copartícipe del capital intelectual, académico y social, quienes crean el aporte fundamental de la universidad a la sociedad.

En consecuencia, en este ámbito disertado se nos presenta un docente formado con criterios pedagógicos de integralidad que puede ubicarse en el contexto global del mundo contemporáneo, capaz de ser partícipe en la construcción del saber académico, facilitador y orientador del aprendizaje desde una perspectiva de trabajo compartido con carácter interdisciplinario; todo ello basado en un ejercicio de poder interpersonal en el aula y de liderazgo transformador, dentro y fuera de la institución para fomentar la creatividad y la autonomía del estudiante (UPEL Bases Curriculares, 2011).

Por lo tanto, entrelazar el significado de ser docente universitario y pedagogo a la vez, es el ir y venir de conceptos complejos dado que el uno no es precisamente sinónimo del otro, tal como lo expresan Gonzales y Aguilera (2013); no obstante cada uno ha tenido históricamente una función social y una relación particular con el método, la investigación, la transformación de la sociedad y la producción del conocimiento, aspectos que les han valido para su designación y estatus socio-académico.

Dentro de este contexto, es oportuno precisar que el docente es ante todo un ser humano social e histórico, que conforma una unidad de sentimientos, conocimientos, razonamientos y afectos los cuales se producen y se desarrollan en un marco de interacción y de convivencia, es decir, el docente se crece en un proceso de sociabilidad en la que construye y reconstruye su realidad, a partir de las experiencias y por supuesto de las emociones en las que utiliza canales como el pensamiento y el lenguaje para dar a

conocer de manera particular su percepción de la vida misma, la cual tiene que ver con su realidad.

Es incuestionable el valor social y universal que tiene la profesión docente, y su relevancia en la formación del ser humano. En él, se reviste una estructura holística integral donde convergen los conocimientos y las experiencias que se edifican y reedifican permanentemente dentro de sus vivencias intersubjetivas y formas de ver el mundo, al interactuar con ese otro ser que le rodea.

Es así que, vemos en palabras de Acosta Sanabria (2017) que el ser humano vive desde una visión del mundo: “una concepción que se vive y una concepción a la cual se aspira. El ideal educativo nace de la visión del mundo que se tenga, visión que es unitaria y global en las sociedades humanas” (p.145). De tal manera que, la educación parte de una idea global de la vida, de una imagen plena, de una concepción unitaria, central del universo y del ser humano.

La educación como base de la formación humana, se emprende bajo la consideración de elementos complejos de la realidad, tanto individual como social de quien se educa, pero también de quien educa. En este sentido, Mantovani (1965, como se citó en Acosta Sanabria, 2017) nos recuerda que todo ideal educativo nace de una visión del mundo, de una cosmovisión que da sentido a la vida y orienta a la conducta del ser humano; en estos términos se articula la acepción a la vida con la educación como una matriz integral de la naturaleza social del ser, cuya presencia del docente se hace importante para ayudar a gestar pensamientos de criticidad y reflexividad como proceso vital de la formación personal y académica.

Ontológicamente, se acrecienta la figura del docente en la medida que transite en la vida del estudiante y fortalece su esencia misma al valorar su existencia social, es decir, todo aquello que implica la alteridad, el conocimiento de sí mismo y el reconocimiento del otros sin deslucir todas sus capacidades humanas.

Lo expresado le da una relevancia especial a la persona, pero además, nos conduce al sentido de la profesión docente, dado que ella tiene una implicación fenomenológica importante en cuanto a que el alcance de la educación es apoyar en el desarrollo o

personalización de cada ser humano desde y con una interacción horizontal educador-educando (Acosta Sanabria, 2017).

Con base en estas apreciaciones Guzmán (2018) hace énfasis en que:

La construcción de la identidad profesional se inicia sistemáticamente en la formación inicial del docente y se prolonga durante todo el ejercicio profesional de profesor. Esa identidad no surge automáticamente como resultado de un título profesional, por el contrario, es preciso construirla. Y esto requiere de un proceso individual y colectivo de naturaleza compleja y dinámica lo que lleva a la configuración de representaciones subjetivas acerca de la profesión docente. (p. 94)

Estas implicaciones toman relevancia en el docente universitario de la UPEL-IPB, en razón de que al momento de gestionar y organizar el acto educativo se armonizan su identidad y representaciones subjetivas. Es por ello, que conceptualizar al docente desde los linderos académicos como un ser únicamente dotado de saberes o dador de conocimientos o como aquel que enseña es una interpretación básica y superficial. No obstante, la labor de enseñar para autores como Savater (1991) es parte de la condición natural de las personas, esto implica que desde de la génesis humana cualquiera puede transmitir un conocimiento, pero la misión del docente vista como profesional siempre ha sido considerada de más alto rango que la instrucción “el acto docente está orientado a la formación del alma y el cultivo respetuoso de los valores morales y patrióticos” (Savater, 1991, p.22). Se estima que la labor del pedagogo es más amplia que la de cualquier docente; su visión del hecho educativo es copiosa e inquieta, es un actuar que edifica al sujeto, pues es capaz de reconocer, percibir, intuir, comprender y resignificar su labor siempre en función del estudiante.

Atendiendo a lo expuesto, Ugas (2007) expresa que:

El docente que es pedagogo recurre siempre a la intuición, emoción y sentimientos, se abre a sí mismo y al otro en su pensamiento y lenguaje, reconociendo que forma parte de la realidad que él produce, explica e interpreta para comprender lo observado a fin de reconocerse comprenderse y significarse a

un mismo tiempo. Viaja como onda por el conocimiento, involucra valores, experiencias e intencionalidad de sí mismo y del otro, vive en constante bucles recursivos de aprendizaje, desaprendizaje y reaprendizaje. (p.60)

Lo referido, invita a reflexionar sobre lo que implica ser docente universitario desde un accionar pedagógico, porque esa particularidad lo orienta para organizar los saberes y superar la transmisión mecánica de contenidos programáticos, enfocando el acto educativo como una acción provista de sentido y un proceso de producción de conocimientos que lo conduce a revalorar su labor constantemente. En este sentido, ningún pedagogo que ame su profesión aceptaría que su función se limite simplemente a estimular y orientar algunos de los aprendizajes presentes en los planes de estudios (Laudadio, 2015).

La relevancia de estos preceptos, permiten iniciar un acercamiento a la comprensión de los significados y creencias que tiene para los profesores de la UPEL-IPB ser docentes universitarios en un contexto social donde cada día afloran nuevas concepciones y realidades; un dinamismo social que avanza con rapidez y que arropa e influye en cada espacio de quienes protagonizan el acto pedagógico como modo de vida. Ante este escenario presentado, emerge la siguiente inquietud: ¿Cómo conciben los profesores de la UPEL- IPB el significado de ser docente universitario desde una perspectiva pedagógica? A tal efecto el estudio persiguió como propósito investigativo: develar la significatividad ser docente universitario desde una perspectiva pedagógica en el contexto antes referido.

Acercamiento Teórico al Ser Docente Universitario

Lo Ontológico y Fenomenológico del Ser Docente Universitario

El profesor universitario como sujeto humano, social e inacabado, vive en constante búsqueda de la formación personal con base en las exigencias de su propia actividad consciente e intencional. En ella, se entreteje como sujeto empírico, inteligente, razonable y responsable en búsqueda de la autenticidad, es un ser humano concreto, una persona con rostro, con nombre y contexto particular, que vive en un proceso recursivo

ISBN 978-980-7464-28-4

de autoconstrucción hacia la humanización de su persona, de manera única e irrepetible, encarnada en el rostro y en la historia de su vida que lo entretajan desde lo personal hacia profesional y lo eleva a lo social (López Calva, 2006).

Desde esta perspectiva, se entiende que la dimensión personal del docente marca la trayectoria para hacerse cada vez más humano, por consiguiente, para entender los intrínquilos del hacer educativo es importante comprender y reflexionar sobre el docente desde su ontología, todo aquello que ciñe su *self* (yo consciencia) e implica las cualidades esenciales personales y luego las profesionales.

El docente universitario en ese proceso de construcción y reconstrucción profesional, también va edificándose como persona a través de las interacciones sociales, al convivir y reconocer al otro como otro particular. Esto conduce a un proceso de intersubjetividad caracterizado por Husserl (1996) como la capacidad esencial del sujeto de ponerse en el lugar del otro, de cambiar de lugar; es en la interacción donde el sujeto descubre su humanidad.

Al reconocermé en “interacción con otros” se acepta lo propio de la individualidad, construida en la experiencia de ser, pero al mismo tiempo se reconoce lo propio del otro y lo común sobre lo cual ambos pueden reflexionar y hablar. Por tanto, no hay sujeto aislado o sólo...” Ontológicamente entonces, somos en cuanto “seres humanos”, sujetos individuales, pero en permanente interacción. (Pinto, 2016, p 34)

Somos sujetos sociales inmersos en un sistema espiral recursivo de construcción que se da en la interacción como elemento constitutivo del ser, es decir todo aquello que tiene que ver con la forma de pensar, sentir y actuar. Esto a su vez justifica el comportamiento personal, social y académico, por lo tanto, la personalidad del docente como lo refieren Atienza y Van Dijk (2010) no es innata, se construye en la interacción en la que interviene la cultura a la que se pertenece. Es un proceso que actúa como una red que lo forma, transforma y acrecienta al ser en un sujeto inacabado, sumergido en un interjuego que lo conduce entre lo individual y colectivo y se le une la singularidad de la cultura su historia lo político y social.

Esa autenticidad personal y humana que caracteriza al ser docente universitario, es originaria por su relación e interacción con los pares profesionales, estudiantes y la comunidad académica; a partir de allí edifica la dimensión personal en un tejido intersubjetivo e implica los pensamientos, sentimientos y las actuaciones fundamentado todo ello en su forma de ver el mundo. Entonces el ser docente universitario como categoría fenomenológica da distinción al profesional por la forma en la que él se construye. Todo se da en un proceso de circularidad: él se va haciendo profesional en la medida en que se va siendo persona desde la mirada interactiva en un espacio dinámico y cambiante como lo es la universidad

Docencia Y Pedagogía: Un Entramado Epistémico

Hablar del docente en la generalidad, no es precisamente hacer referencia al pedagogo, hay una relación donde ambas funciones se nutren y fusionan en la cotidianidad del hecho educativo. El pedagogo cumple el trabajo del docente y éste a su vez sigue lineamientos pedagógicos que le sirven como “ejes que articulan todas las actividades curriculares en la cual se aplican acciones como organizar, preparar, y poner a disposición de los estudiantes recursos para el aprendizaje” (Loaiza y Duque, 2017, p 6).

La labor del pedagogo es más minuciosa con altos niveles de compromiso en lo académico, y más con la formación personal y social del estudiante. Esto permite inferir que no todo docente que labora en el contexto universitario es pedagogo a pesar de poseer una formación académica en un área específica del conocimiento, a él se le reconoce como sujeto de la enseñanza y no precisamente por el método sino por el saber que transmite producto de su formación profesional (Ríos, 2018). La docencia universitaria se distingue no como proceso que articula la enseñanza y el aprendizaje, sino como proceso que parte de la explicación para generar comprensión y producción de conocimientos. El conocimiento científico no puede ser enseñado para ser aprendido, sino explicado para ser comprendido (Sánchez, 2003, como se citó en Londoño, 2015)

Lo anterior coincide con el pensamiento de Sócrates (470-399 a. C.), al comparar la acción del docente y/o del pedagogo con lo que él denominó “la mayéutica” (del griego

ISBN 978-980-7464-28-4

maietuké) como un acto de alumbramiento; en el cual el maestro en su proceso de interacción con el estudiante no se dedica a enseñar conceptos y abstracciones, sino que pone a prueba los valores, paradigmas y creencias que subyacen en la mente del educando. Todo ello implica que, la función del docente no es transmitir conocimientos, más bien es ayudar *-educere-* a extraer del estudiante los conocimientos mediante el diálogo y la interrogación para alcanzar el nivel de comprensión.

Con esta misma visión, Ávila Penago (2011, como se citó en Ávila Perozo, 2019) señala que la pedagogía, no es una ciencia convencional porque su papel no consiste en explicar la naturaleza de los procedimientos que se emplean en la educación, tampoco es un arte o un sistema de instrucciones que indica la manera de operar para alcanzar la finalidad de la educación, es una teoría de la práctica cuyo papel y sentido es el de apreciar si los procedimientos en uso son los más adecuados para alcanzar las finalidades propuestas.

En este sentido el docente que realiza su labor desde y con pedagogía recurre a métodos particulares para acercarse al estudiante, producir el conocimiento y contribuir en su formación, certificando así la concepción de la pedagogía como ciencia exclusivamente humana; fundamento y núcleo de la acción del pedagogo. Esto representa una visión moderna del acto educativo libre de coacción por parte del educador, se establece entonces una mirada distinta al estudiante como sujeto, único y autónomo. En palabras de Savater (2008) nos referimos al educando, como sujeto de la educación y no el objeto de la misma:

Cualquier pedagogía que proviniese de una fuente distinta nos privaría de la lección esencial, la de ver la vida y las cosas con ojos humanos. Hasta tal punto es así que el primer objetivo de la educación consiste en hacernos conscientes de la realidad de nuestros semejantes. (p.16)

Esta percepción del pedagogo es distintiva, tiene un matiz de empatía, en ella se hace visible una relación social fundamentada en la aceptación del otro y la formación humana del estudiante es tan importante como la académica. Se configura así al pedagogo

con un *habitus* (Bourdieu, 1984) distintivo, al sentir y vivir el acto educativo como proceso intersubjetivo de horizontalidad, a cara a cara con el estudiante.

Significados y Creencias

El ser humano es un sujeto social e histórico, que conforma una unidad de conocimientos, sentimientos, razonamientos y afectos que se producen y desarrollan en un marco de interacción y convivencia. En este proceso de sociabilidad, el sujeto construye y reconstruye la realidad a partir de las experiencias dejando ver la subjetividad que implican sus pensamientos y sentimientos; ontológicamente se ponen de manifiesto sus creencias como elementos constitutivos del mundo y la vida que subyacen en el pensamiento y se presentan en el mundo de manera subjetiva e intersubjetiva. En el pensamiento husserliano, se deduce que la intersubjetividad posibilita cualquier relación social e incluso cualquier concepción de la subjetividad, no precisamente social sino más bien presocial (López 2014, como se citó en Ávila 2019).

Desde el plano ontológico, Ugas (2007) hace referencia a la subjetividad “como la forma del sujeto de apropiarse de la historicidad social e involucra al conjunto de normas, creencias, lenguajes y formas de aprehender el mundo, configurando identidades, modos de ser y cambios colectivos” (p.94).

Lo expresado teje elementos que configuran la subjetividad y construyen significados relacionados con aquello que es propio y particular del ser, pero que al mismo tiempo se convierte en colectivo, porque finalmente el ser humano es a medida en que se manifiesta en el otro. Los significados son, según Ballesteros (2005) “entidades mentales, particulares no universales ni absolutos” (p. 233), es decir, que cada ser con su identidad cultural, social, histórica y trascendental, conforma su individualidad, construye significados propios a partir de encuentros con el mismo y con el otro de una forma relativa, dialéctica y en constante interacción subjetiva e intersubjetiva.

Los significados a pesar que se construyen en un proceso interactivo, revelan de algún modo la particularidad que tiene el sujeto no solo de visualizar el mundo sino

también de verse a sí mismo, su historicidad; “el significado es la manera en que el yo considera su vivencia, reside en la actitud del yo” (Schutz, 1932 p.99), como un acto de comprender, tener conciencia de ser y del lugar que se ocupa en la sociedad. Los significados develan al ser a través de las palabras, pensamientos y sentimientos, es la manifestación de sí mismo

En tanto las creencias se configuran como algo instintivo del ser humano, forman parte de los componentes del conocimiento poco elaborados y subjetivos, que no se fundamentan en la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos y las experiencias, así constituyen las bases y el terreno en que acontece la vida, “ellas nos ponen delante de realidades subjetivas que permiten generar actitudes y valores” (Daros, 2003, p.131). Las creencias se definen como teorías o sustentaciones que las personas generan para poder adaptarse al entorno, interpretar hechos, dar explicaciones a situaciones y guiar su comportamiento.

Estas premisas permiten un esclarecimiento de la dimensión del ser humano y cómo este construye y reconstruye sus realidades, no solo desde la subjetividad sino también desde elementos que crean su visión de ser en el mundo, en este caso sus creencias las cuales se despliegan en todos los aspectos de su vivir, lo cultural, laboral, político, social y lo religioso. En este sentido, Solis (2015) señala que ahondar en las creencias de los docentes tiene gran importancia pues estas influyen en las percepciones y juicios que los maestros tendrán y a su vez determinarán su conducta en el aula. Para el ser humano creer es algo sustancial, le permite ser perceptible ante la realidad. Las creencias forman parte del ser y del conocimiento subjetivo, están cargadas de emocionalidades y de experiencias por lo tanto tienen dominio cognitivo y elementos afectivos que configuran al individuo en todos los escenarios.

Metodología

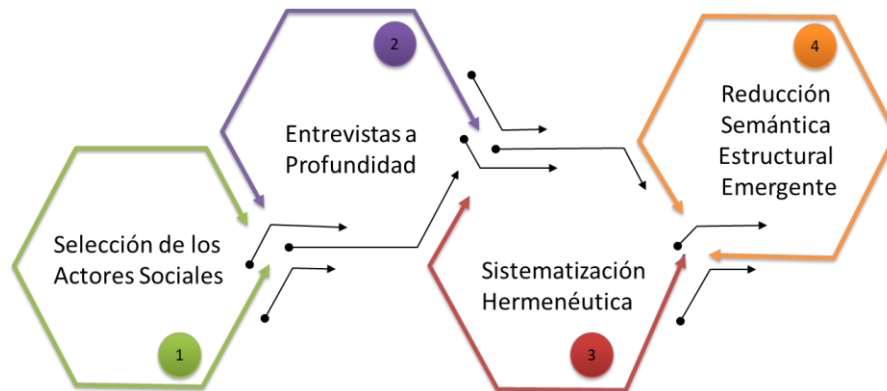
“En la investigación es incluso más importante el proceso que el logro mismo”.

Emilio Muñoz

Al emprender el camino de esta investigación científica el bagaje estuvo conformado por pensamientos e inquietudes cuyo sendero estaba claramente guiado por la observación, descripción, interpretación y comprensión de aquello que es único y particular de la vida misma, vista desde la subjetividad e intersubjetividad del ser. Así que lejos de hacer descubrimientos o invenciones se denota el conocimiento a partir de la comprensión de los hechos lo cual enmarca todo este proceso en el enfoque epistémico *introspectivo-vivencial* (Padrón Guillen 2014) cuyas bases se ostentan en el interpretativismo, se procura revelar y develar los motivos o las intenciones, para luego interpretar o comprender el significado subjetivos de las acciones humanas (Piñero et al., 2019).

Con relación a lo anterior, se asume el método fenomenológico hermenéutico con énfasis en las técnicas, propósitos y tareas que perfilen la misión de la investigación “siendo consciente de que la vida vivida es siempre más compleja de lo que cualquier explicación de su significado pueda desvelar” (Van Manen, 2003, p.36). En este sentido, el método esquematiza paso a paso el camino a seguir para adquirir las intencionalidades investigativas (Martínez, 1996), adoptando las siguientes etapas: (a) descriptiva;(b) estructural y(c) exponencial de la teorización. Para fines de esta producción intelectual solo será expuesto los hallazgos alcanzados hasta la etapa estructural.

En cuanto al recorrido procedimental, se asume la perspectiva metodológica cualitativa entendida como “la dinámica interactiva de construcciones y reconstrucciones de estrategias metodológicas” (Piñero et al., 2019, p.83). De allí que en la siguiente figura se visualiza el recorrido procedimental ceñido al diseño de investigación seleccionado.

Figura 1*Transitar procedimental*

Nota: El gráfico representa el transitar seguido para el proceder desde perspectiva metodológica cualitativa. Información tomada de (Piñero, et al 2019). Elaboración propia.

En cuanto los actores sociales sujetos de la investigación la representatividad estuvo conformada por cuatro docentes activos de la UPEL-IPB, de las categorías académicas de instructor, agregado, asociado y titular con 3, 22, y 20 años de servicio, respectivamente, capaces de rememorar sus experiencias, al igual que emitir significados a partir del juicio reflexivo con una actitud empática, auténtica, coherente en tanto estar de acuerdo consigo mismo en su accionar y expresión como identidad, además disponibilidad y disposición para realizar la entrevista en profundidad. Para efectos de la investigación estos sujetos fueron denominados: Docentes Aliados (DA).

Por otro lado, para conocer el sentido y significado que los docentes le otorgan al fenómeno se utilizó la entrevista en profundidad, a razón de que esta técnica en la investigación fenomenológica hermenéutica cumple los propósitos específicos de exploración para recolectar narraciones de experiencias (Van Manen 2003). Para ello se elaboró un protocolo de entrevista, con el propósito de asegurar que los temas claves fuesen explorados, a través de enunciados verbales claros no estructurados los cuales permitieron a los actores sociales expresarse abiertamente.

Una vez realizada la recolección de información, organizada y transcrita en los protocolos, estos fueron debidamente identificados con un sistema de código (DA-1), (DA-2), (DA-3), (DA-4), y así deviene el momento de análisis comprensivo, interpretativo y teórico, el cual incluye (a) descripción; (b) ordenamiento conceptual y (c) teorización procedimientos propuestos por Strauss y Corbin (2002) para la categorización.

El análisis de contenido se realizó mediante la técnica del microanálisis descomponiendo y componiendo toda información bajo la intencionalidad interpretativa del investigador. La sistematización hermenéutica se realiza al extraer de las voces, conceptos que posteriormente fueron triangulados para integrarlos en categorías denominadas *Ontonemas* o unidades mínimas ontológicas, como las refiere Rodríguez (2012).

A partir de ellas, se realizó la codificación selectiva para reducir a macrocategorías o unidades de redes ontológicas llamadas *Ontocomplexos* (unidades complejas que conceptualizan el ser), con las cuales se diseñó un entramado intersubjetivo en forma de red compuesto por tres (3) macro categorías que emergieron del proceso de integración.

Es importante comentar que el proceso de la investigación fue llevado desde una heurística vista desde el plano sustantivo, es decir, como un arte de invención y de descubrimiento producto de la reflexión de acuerdo a los criterios de Beuchot (2004). Por ello, fue “tratada en dos momentos, uno epistemológico y el otro metodológico análisis y síntesis” (p.107). A saber, un proceso de deconstrucción y reconstrucción del texto para generar conjeturas interpretativas legítimas.

Hallazgos e Interpretaciones

*“Yo soy en cuanto a lo que tú eres en acción
con nosotros y los otros”
Heidegger*

Pasión Por El Ser y Hacer Docente: Una Visión Desde y Para La Formación Humana

La docencia es una profesión de notable desempeño, en ella se entretienen elementos subjetivos e intersubjetivos que favorecen a la formación y al desarrollo

humano. Las cualidades personales más una actitud positiva del hacer docente son fundamentos para el éxito de la labor, situación contraria, conduciría a la educación sobre un sesgo que pudiese ponderar la despersonalización, masificación y socialización a ultranza por encima del desarrollo humano.

Hablar de desarrollo humano es alusivo a bienestar o progreso, a la capacidad que tienen las personas de valorar la vida y vivirla en libertad (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, 2014), de allí, hay una afiliación con el progreso y bienestar humano conducidos por la educación, y esta a su vez de la mano del docente. En este sentido, Delors (1996) describe que “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (p 7).

Lo anterior señalado no representa un ideal, son palabras que toman vida en el pensamiento del docente universitario de la UPEL-IPB:

(...) yo fui formada con cariño, con mística, y respeto, y así tal cual lo hago con mis estudiantes, nuestra función es apoyarlos y conducirlos hacia su desarrollo no solo profesional sino ante todo como ser humano. Estamos en una sociedad que necesita a personas con más valores y principios de justicia y paz para que vivan en libertad...si formamos al hombre que necesita esta sociedad estamos contribuyendo al desarrollo del país y estaríamos honrando nuestra labor.(DA-2, L.30-34)

De este modo, el docente de la UPEL-IPB centra su atención en el significado que gira en torno a un desarrollo desde y para lo humano. La realización del ser docente se concreta en una actividad humana, así como la finalidad de la docencia es el desarrollo humano(López Calva 2006), esto lo lleva a un punto de ser trascendente dado que desde su ser no solo propicia situaciones significativas de aprendizajes, sino que ayuda al estudiante a superar retos y dificultades, tener visión amplia de vida, ser reflexivo, crítico, analítico y tener conexión consigo mismo; cualidades que son fundamentales en la estructura del ser humano, además de la autonomía e independencia. Todos estos elementos, le capacitan para pensar y actuar por sí mismo con competencias necesarias

para desarrollar su propio aprendizaje, aportar nuevas ideas, descubrimientos y desde luego nuevos conocimientos.

El Yo Pedagogo

El Yo Pedagogo forma parte de la identidad del ser docente universitario de la UPEL-IPB; es una cuestión de ser persona antes que ser profesional, tiene que ver con conocerse, inventarse y reinventarse como ser humano. El hacer del pedagogo se impregna de la esencia del ser por todas esas capacidades particulares que los definen:

El sentirse pedagogo es una caracterización especial de la profesión docente... no es lo mismo ser docente universitario que ser pedagogo universitario, el pedagogo es distinto, mira a los ojos, comprende al estudiante lo guía lo lleva, lo mueve, lo motiva, lo cautiva. La pedagogía me distingue como docente, soy creativa no temo inventar nuevas formas para que el estudiante llegue a la comprensión del saber". (DA-4, L. 113-116)

Ese yo pedagogo, es un ser cautivador que con su forma de ser hace que el estudiante se enamore de su profesión. No es vanidad el sentirse importante en la vida del otro, de lo contrario hay un pensamiento de humildad, aceptación de verse como un ser inacabado imperfecto que está en constante formación, porque la pedagogía no solo va hacia el humano, sino que aporta a la formación humana del docente.

Este pensamiento se legitima en las palabras del Docente Aliado 3 (DA-3) al expresar lo siguiente:

El hacer del pedagogo es un hecho humano es un hecho imperfecto porque la pedagogía requiere y necesita que tú tengas humildad y amplitud de aceptar y permitir las cosas que ocurren, esto te lleva dejar a un lado los miedos, el verdadero pedagogo es un ser apacible pero inquieto a la vez, es un ser callado pero entusiasta, es un ser amigable pero también estricto, es un ser que alborota el pensamiento, pero es súper disciplinado, es un ser que inventa y crea. Es todo eso y más... la pedagogía es un hecho humano. (L.155-159)

El docente como sujeto pedagogo, y así lo estima (Ugas (2007) constituye una organización autoconsciente que ejecuta el acto de conocer porque es capaz de

ISBN 978-980-7464-28-4

reconocerse, percibir, intuir, comprender y resignificar a un tiempo sus límites para superar el temor a lo nuevo y desconocido para su desarrollo ontocreativo; en fin, el pedagogo tiene que desprenderse de las experiencias para no considerarlas únicas e irrepetibles.

Alteridad Condición Humana del Docente

La alteridad es interpretada como el modo de ser, entendimiento y aceptación del otro, nosotros y ellos, también es empatía que permite ver al otro como tal sin cosificarlo o anularlo, más bien comprender su existencia. En palabras de Ortega (2004) “la alteridad (la existencia del otro) siempre implica la existencia del yo” (p.9), porque es a partir de ese reconocimiento que se valora la existencia en la presencialidad del otro.

Desde el mundo de vida del docente, se ve la condición humana de un ser que se hace en la interacción dándole cabida tanto a su vida personal como profesional al estudiante y a sus colegas, mediado por valores y principios; de allí que “la alteridad permite al Ser mirar al Otro desde su integridad bio-psico-social-espiritual, es abrir las puertas al descubrimiento de su yo, lo cual genera lazos desde la convivencia en el marco del respeto mutuo” (Perdomo, 2018, p.21). Todo ello representa que en el acto educativo la alteridad se convierte en una categoría fundamental que dibuja, devela al docente y al estudiante en un espacio de reconocerse y valorarse mutuamente desde la empatía y la sensibilidad humana; (...) *aquí en este espacio universitario comienzo a comprender que ser Docente significa entender al otro... es un proceso de interacción mutua de crecimiento mutuo donde todos nos hacemos visible (DA-3, L. 116-17).*

La UPEL-IPB como contexto universitario y lugar de encuentro de rostros con identidades propias, se convierte en un punto de referencia de una docencia que se interesa por lo humano y por la existencia de éste. Un espacio que trasciende a lo académico y se fundamenta en la alteridad, se rompe el distanciamiento vertical y se valora la existencia humana y espiritual de quienes conforman la comunidad universitaria.

Significatividad de Ser docente Universitario: Entramado Ontológico

El ser docente universitario, hace referencia al humano como un entramado complejo de vínculos que van desde lo intrínseco de su biología pasando por lo profundo de su mundo interior, hasta lo más amplio de su cultura y relación con los otros. De igual manera, es hacer alusión a un ser constituido por subjetividades e incertidumbres entre otros aspectos que conforman su realidad compleja. Ser docente es adentrarse en una fracción del equilibrio entre las partes y el todo, radicada en la conciencia de tal complejidad que ha aprendido a reconocerse a sí mismo, a vivir y convivir con sus rasgos personales y espirituales, su único interés radica en darse en forma de andamiaje aportar a la formación de otros seres humanos. Ser docente no es un apostolado, o una misión que se cumple siguiendo ciertos principios y valores en forma lineal, sino más bien es dejarse llevar por su instinto humano al llamado que le hace su naturaleza en ser y verse en el otro.

En este entramado ontológico se puede apreciar la significatividad de ser docente universitario, el mismo se ha generado como producto del proceso de integración y saturación de las unidades de análisis: ***Pasión por el Ser y Hacer Docente, Yo Pedagogo y Alteridad***, todo ello con el propósito de dar una visión global y holística que permite ver al docente en su totalidad, en partes, en su complejidad, pues de esta forma se pueden apreciar las interacciones, particularidades y procesos que por lo regular no se perciben por separado; en palabras de Ugas (2011) “No solo la parte está en el todo, sino que también el todo, en tanto todo, está dentro de la parte” (p.16). Este planteamiento lleva a comprender que el ser docente universitario entra en la definición de organización en la que el todo está inserto en cada una de las partes, refleja una mirada holística del ser, y conduce a aceptar que el contiguo de toda comprensión, vivencia y razón de ser está en las interacciones de cada momento vivido, de cada sentir y en esa totalidad de circunstancias acontecidas interpretadas, generada desde las múltiples interacciones se determina ese todo en conjunto con las complejas aristas que le acompañan y lo conforman.

El Ser Docente, es un ser humano de características muy especiales es multidimensional: biológico, psíquico, afectivo, social, cultural y racional; es la unidad compleja que conforma la sociedad humana y en él se integran y desintegran los conocimientos, y conforme aumenta la complejidad del ser vivo incrementa la complejidad de sus decisiones y la forma en que está se toman. Ser Docente es una construcción compleja ya que “es plenamente físico y plenamente metafísico, plenamente biológico y plenamente metabiológico”(Morin, 2011, p.55), es decir, un ser racional-afectivo que se expresa, acciona y habla a través de un cuerpo de manera única y en su singularidad trasciende en los otros.

La noción de complejidad a pesar de ser un concepto claro, en muchas ocasiones tiende a derivar interpretaciones diversas, incluso ser utilizado para referir a situaciones que o pueden ser comprendidas en su totalidad, incluso rebasa. Para Torres (2012) la complejidad no sería un atributo del objeto sino más bien del sujeto.

Ahora bien, al hacer mención al ser humano como *complexo* significa que éste es apreciable como un todo en su conjunto, cuando son inseparables todos los elementos que lo constituyen en un solo tejido interdependiente interactivo e inter retroactivo (Morín 2011). Dicha complejidad es la unión entre la unidad y la multiplicidad, pero al mismo tiempo hace visible la mismidad, otredad y la alteridad de ser.

Sin embargo, a pesar de ser una unidad compleja, el ser humano como fenómeno es separado en partes, lo corpóreo y lo espiritual, más la unidad humana dada a su naturaleza holística no puede conocerse mediante un razonar disyuntivo que lo aísla del cosmos y separa la materia física, lo bioanatómico y el espíritu (Morín 2011).

Así es el docente, un ser complejo, inacabado que vive en un proceso continuo de formación que solo involucra el desarrollo de lo corpóreo, sino que está asentado sobre la necesidad de desarrollo espiritual, social, psíquico, en fin, de toda la multidimensionalidad de elementos y procesos humanos que se tejen junto a los sentimientos, valores, las relaciones y creencias.

Esta es la percepción del docente de la UPEL –IPB, un ser holístico con una naturaleza humana en constante construcción y desconstrucción, en búsqueda de una

perfección no solo en forma de ser sino en su hacer y convivir, un ser que traza sus líneas para hacerse dibujar a través de las palabras, una dialéctica tejida con sus rasgos personales y profesionales dentro de un contexto social y cultural con firmeza en lo ético y estético de su profesión. Un ser que cree en el otro como principio de la alteridad y en sí mismo como base de la mismidad

En consecuencia, los grandes temas centrales generados: ***Pasión por el Ser y Hacer Docente, Yo Pedagogo y Alteridad*** subyacentes en el interior del entramado macrocategorial, al mirarlos comprensivamente desde el andamiaje teórico e intersubjetivo develan una aproximación teórica proyectiva desde los planos filosófico, axiológico, ontológico, epistemológico y pedagógico del significado de ser Docente Universitario de la UPEL-IPB desde la perspectiva Pedagógica.

Reflexiones

*Como docentes somos un Yo pasivo a la vez activo,
un Yo teórico a la vez práctico
y cada vez que actuamos, somos conducidos
por aquello que somos.
Samaja*

El recorrido minucioso realizado en esta investigación de comprensión e interpretación, vislumbra la significatividad del docente como ser humano, ante todo, y luego como profesional, un ente de vida y emocionalidades, de afectos, encuentros y desencuentros; en otras palabras, todo aquello que devela su existencia en un contexto vivo en este caso la universidad, un ser que se deja ver y dibujar por una sociedad de exigencias juicios y prejuicios.

Este recorrido es lo que denomina Heidegger (1963) circularidad hermenéutica, ya no como método de conocimiento, sino como constituyente del mismo ser. De esta manera se presenta al docente universitario como un ser hermenéutico, porque la hermenéutica del ser humano en palabras de Vattimo (como se citó en Romero 2009) “es la matriz de toda forma de vida y de experiencia” (p.155).

En virtud de ello, la esencia ontológica de este proceso se basó en las experiencias de vida del docente universitario en una organización viva, dinámica y cambiante como la UPEL- IPB, creándose así un tejido intersubjetivo de voces, cargadas de sentimiento y compromiso académico, los cuales permitieron ver la complejidad del docente no solo desde la mirada del profesional, sino a partir de lo humano, su identidad personal pero también como un ser social en convivencia que visibiliza al otro.

Como docentes universitarios, somos parte de una cosmovisión en la que se encuentran inmersos los significados y creencias los cuales nos constituyen, y de alguna manera inciden en la identidad, formas de ser y de actuar. El mundo en que vivimos es sustentado con nuestras acciones, es una construcción subjetiva en la que se funden lo particular de cada uno y lo general de las interrelaciones, de allí que el docente con todo su ser y hacer toma un carácter histórico, es el reflejo de un entramado individual y social a la vez, en la que interactúa dialógicamente en un contexto en el cual está inserto y lo determina.

Todo este entramado intersubjetivo que se ha creado en torno al ser Docente Universitario de la UPEL-IPB, ha permitido entrar en las entrañas de un ser humano que vive lo que es desde su hacer, la importancia que le brinda a su formación no es menos a la que deriva a sus estudiantes, lo mira y lo acepta como un ser humano, lo entiende y comprende desde los académicos y la inmediatez de su persona, esa que le da sentido a la alteridad como modo de reconocimiento del otro. A la luz de esta reflexión, resulta bastante evidente que el yo no puede engendrar en sí mismo la alteridad sin el encuentro con el otro, ni tampoco puede comprenderlo desde su propia categoría mental.

En este sentido, se aprecia la emocionalidad y la espiritualidad como punto de encuentro académico entre el docente y el estudiante, así como también representan ser elementos necesarios de la formación porque su significado conlleva una actitud para entender, vivir, crear, formarse y transformarse, al mismo tiempo; de allí que “Nunca seremos algo concluso, sino toda nuestra vida consiste en un tránsito hacia un llegar a ser lo que somos, hacia la conquista de lo más propio (o incluso, de la más impropio) de nuestro ser humano” (Romero, 2009, p.162).

En ese transitar para llegar a ser lo que somos, como docentes le conferimos gran valía a la formación humana, desde la esencia del ser y hacer se asume como una misión de vida profesional, en la que se le impregnan los valores, una carga emocional y espiritual. El docente de UPEL-IPB es un ser espiritual que tiene conciencia de quién es y cuál es su propósito en la sociedad, siente respeto por la vida, se inspira y conduce bajo valores, comprometido y siempre buscando ser una mejor persona desde la comprensión y la compasión como acto de empatía.

Lo aquí expresado conmueve y me lleva a apropiarme del artículo 1 de la Ley de Universidades (1970) “La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarea de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre”, porque toda reflexión sobre la educación universitaria venezolana debería volver su mirada hacia él, a ese hombre o mujer en formación en la que en algún momento de su historia de vida será parte del capital humano y cultural del país.

Todo esto lleva a reflexionar, que desde el Ser Docente lo urgente no debe estar por encima de lo importante, lo más significativo en este momento como docentes de una Venezuela débil en lo social, moral y espiritual es ir hacia lo humano de nuestro ser, a la formación en valores y principios como parte de la identidad de la persona el respeto por las diferencias del otro se hace perentorio.

En tal sentido, es elemental considerar los valores, el amor, la paz y la espiritualidad como elementos necesarios de formación, mismos que contribuyen a la identidad de los nuevos docentes como parte de su cosmovisión para generar significados y creencias que contribuyan a la esencia de su ser. De allí que es imposible negar la responsabilidad que se tiene en este momento histórico del país como universidad y como docentes, por lo tanto, es necesario afianzar el sentido de pertinencia y la identificación con estos espacios académicos que permiten ser y hacer, formarnos y trascender en las vivencias del estudiante.

En tal razón es importante la percepción de sí mismo como docente y como miembro activo de esta organización viva y académica, así como también el reconocer

quiénes somos, cuál es la función en este momento y hacia dónde nos dirigimos, revisar continuamente la coherencia entre la acción y el pensamiento. Esto permite seguir insertados no sólo en el mundo del trabajo, sino que nos coloca en otra posición como personas y profesionales de la educación.

Repensarnos como personas y profesionales de la UPEL-IPB, demanda tomar un camino que permita encontrar una manera de ser cada día más humano no solo desde la mismidad del ser sino desde la otredad y alteridad. Porque por el solo hecho de ser Docente y realizar una labor sublime se está en la obligación de revisar, construir y reconstruir siempre nuestra condición humana.

Referencias

- Acosta Sanabria, R. (2017). *La educación del ser humano: Un reto permanente*: Universidad Metropolitana.
- Atienza, E. & Van Dijk, T. (2010). Identidad social e ideología en libros de texto españoles de Ciencias Sociales. *Revista de Educación*, (353), 67-106
http://www.revistaeducacion.educacion.es/re353/re353_03.pdf
- Ávila, E. (2019). *Ser Docente Universitario*. [Ponencia no publicada] presentada en el Foro Pensar en la Docencia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Ballesteros, B. y Rey, A. (2005). El concepto de significado desde el análisis del comportamiento y otras perspectivas.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v4n2/v4n2a10.pdf>
- Beuchot, M. (2004). *Hermenéutica, Analogía y Símbolo*. Editorial Herder.
- Bourdieu, P. (1984). *Homo academicus*. Editorial de Minuit.
- Daros, R. (2003). *Individuo Sociedad –Educación Enfoque Sistémico del Pensamiento de José Ortega y Gasset* (2da. edición). Villa Libertador General San Martín, Universidad del Centro Educativo Latinoamericano: Argentina.

ISBN 978-980-7464-28-4

DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

Ávila, E. y Montero, A.

- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Santillana, Ediciones UNESCO.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- González, M. y Aguilera, A. (2013) Ni profesor, ni maestro. Educador, la figura emblemática en los procesos de educación alternativa de América Latina. *Revista Pedagogía y Saberes*, 39, (77-86). <https://doi.org/10.17227/01212494.39pys77.86>
- Guzmán, L. (2018). La construcción de la identidad profesional docente: Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado. [tesis para optar al título de doctor en Educación] Universidad de Girona España <http://hdl.handle.net/10803/482110>
- Husserl E. (1996). *Meditaciones Cartesianas*. Fondo de Cultura Económica.
- Juárez, B. (2019). *Ontología del docente investigador en el contexto de la educación*. Centro de investigación y estudios gerenciale (36)111-123 <http://www.grupocieg.org>
- Laudadio, J. (enero 2015). Ser Profesor Universitario, desafío digno de ser emprendido. *Revista Perspectiva Educativa*, 54(1), 163-177. <http://doi.org/10.4151/07189729>
- Loaiza, Y. y Duque, P. (2017). Contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros y los docentes. *Plumilla Educativa*, 19(1), 60-78. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2474.2017>
- Londoño, G. (2015). La docencia universitaria: realidad compleja y en construcción. *Miradas desde el estado del arte*, 29, (47-85.) <https://doi.org/10.21500/01212753.2214>
- López Calva, M. (2006). *Una Filosofía Humanista de la Educación*. Editorial Trillas.

- Martínez, M. (1996). *Comportamiento Humano. Nuevos Métodos de investigación*. Editorial Trillas.
- Morín, E. (2011). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Ediciones Cátedra.
- Ortega, P. (31 de enero 2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad. *Revista Española de Pedagogía*, 62 (227), 5-30.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4130>
- Padrón, J. (2014). *Notas Sobre Enfoques Epistemológicos. Estilos de Pensamiento y Paradigmas*. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.22714.08643>
- Perdomo, Y. (2018). Ser En Convivencia Con Otros: Homoneidad Alteri Preeminente del Ser. Subdirección de Investigación y Postgrado UPEL-IPB, FONDEIN UPEL.
<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0003>
- Pinto, R. (2016). Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente. Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica <https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf>
- Piñero, M., Rivera, M. y Rivera, E. (2019) Proceder del Investigador Cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación. Coeditada por la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.
<https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0001>
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, (2014). Informe Nacional De Desarrollo Humano Guatemala. <https://www.undp.org/content/undp/es/home.html>
- [República de Venezuela \(1970\). Ley de Universidades. Caracas.](#)
- Ríos, R. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 49, (27-40).
<http://www.scielo.org.co/pdf/ppo/n19/2011-804X-ppo-19-00027.pdf>

- Rodríguez, N. (2012). La sensibilización: esencia en la formación del ser Humano y cultivo del espíritu a través de la educación Holística. Tesis doctoral, Universidad Interamericana de Educación a Distancia de Panamá, Panamá.
<http://www.slideshare.net/ucnelson/tesis-final-prof>
- Romero, W. (2009). *Proyección en el siglo XXI de la hermenéutica del ser del hombre, del ser y del lenguaje*. Bolivia: Comuna.
- Savater, F. (1991) *La escuela de Platón*. Editorial Anagrama.
- Savater, F. (2008). *El valor de educar*. Editorial Ariel.
- Solis, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), (227-260).
<http://dx.doi.org/10.20511/pyr2015.v3n2.83>
- Schutz, A. (1932). *Fenomenología del mundo social*. Editorial Paidós.
- Strauss, A. y Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Torres, L. (2012). La complejidad humana.
<http://disi.unal.edu.co/~lctorress/tgs/Tgs003.pdf>
- Ugas, F. (2007). La Educada Ignorancia: Un modo de ser del pensamiento. Editor TAPECS.
- Ugas, F. (2011). La articulación método, metodología y epistemología. Editorial Lito-Formas.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2011). Documento Bases Curriculares UPEL 2011.
https://niefupelipm.jimdofree.com/app/download/9574874157/documento_base_curriculo_UPEL.pdf?t=1400173245.

Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Editorial Idea Books.

EDUCACIÓN DIVERSA PARA TODOS: SIGNIFICACIONES IMAGINARIAS DESCAMINADAS ENTRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN

DIVERSE EDUCATION FOR ALL: IMAGINARY SIGNIFICATIONS LOST BETWEEN SPECIAL EDUCATION AND INCLUSION

Yarinés del Carmen Perdomo

María Rosalía Rodríguez Polanco

Vanessa Alejandra Machado Sánchez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Instituto Pedagógico de Barquisimeto “Luis Beltrán Prieto Figueroa”

Venezuela

Resumen

El propósito investigativo fue conocer, comprender e interpretar los imaginarios construidos e instaurados en docentes universitarios, a partir de un error cognoscente por las significaciones descaminadas entre la educación especial e inclusiva. Se asume el enfoque epistemológico introspectivo vivencial del paradigma interpretativo, apoyado en el método fenomenológico hermenéutico (Van Manen, 2003) con sus fases: Recoger, Reflexionar y Escribir-Reflexionar. Concluimos en el resurgimiento de un nuevo enfoque educativo que responda a una petición educativa más justa y que conciba comprensivamente la diversidad. Generamos el constructo educación diversa para todos que incentiva el enseñar a partir de la comprensión humana en una ecología disímil, que lejos de clasificarnos entreteje nuestras alteridades en un fin recursivo del continuo humano, con la finalidad de humanizar lo humano para la trascendencia compleja que corresponsablemente llamamos con/convivir social inclusivo.

Descriptor: diversidad, inclusión, educación especial, educación para todos.

Abstract

The research purpose was to know, understand and interpret the imaginaries constructed and established in university teachers, based on a cognitive error due to the misguided meanings between special and inclusive education. The experiential introspective epistemological approach of the interpretive paradigm is assumed, supported by the hermeneutic phenomenological method (Van Manen, 2003) with its phases: Collect, Reflect and Write-Reflect. We conclude in the resurgence of a new educational approach that responds to a fairer educational request and that comprehensively understands diversity. We generate the diverse education construct for all that encourages teaching from human understanding in a dissimilar ecology, which, far from classifying ourselves, it weaves our alterities into a recursive purpose of the human continuum, to humanize the human for the complex transcendence that we co-responsibly call inclusive social / coexistence.

Key Words: diversity, inclusion, special education, education for all.

INTRODUCCIÓN

El imaginario social es una forma de significación, que se configura como un espacio para la construcción social de realidades a través de las prácticas dialógicas comenzando en la experiencia vivida de los actores sociales; de esta manera se representa y percibe el mundo. En el contexto social es como un proceso de producción de sentido, construcción, reconstitución y creación de nuevas realidades que emergen de nuestro discurso lleno de significaciones, hace posible lo que ha de suceder en las venideras temporadas, abre camino al cambio, la esperanza a una nueva educación.

El imaginario, se convierte en una manera de crear mundo tanto en lo individual como en lo colectivo; una forma de construir y comprender la realidad social de los sujetos que conforman un grupo, lo cual permite develar e interpretar las significaciones producidas en dichas interacciones al otorgarle intersubjetivamente sentido a nuestro mundo de la vida. Hace posible que, la experiencia personal se construya en las vivencias propias abordando las experiencias con los otros con quienes convivimos en sociedad (Schütz, 1995; Castoriadis, 2004).

Pensar en el imaginario de la educación inclusiva en el contexto de la Educación Especial, supone entonces soslayar una reflexión emergente a partir de la identidad e imagen del docente en su saber hacer pedagógico disciplinar y de la concepción del quehacer de la escuela especial en la sociedad, con la finalidad de dar una respuesta educativa a la población en espacios comunes, pero sin asumir que tanto la educación inclusiva es Educación Especial y la educación para todos es sinónimo de diversidad, como erróneamente se les ha asumido. Esto conlleva a generar reflexivamente un nuevo discurso en interacción con los docentes en la educación especial y el aula común, en miras a reorientar intersubjetivamente la educación diversa para todos.

Aunque el término inclusión tiene algunas décadas de uso, presenta diferentes acepciones e interpretaciones. En el ámbito educativo, se ha usado especialmente en la modalidad de la Educación Especial como sinónimo de integración, orientándose a la

integración social-educativa de las personas con discapacidades. Sin embargo, la representación amplia que hoy día se le está asignando va más allá de declaraciones sobre inclusión, se espera de la educación inclusiva, una nueva forma de construcción de sociedad, tolerante, de aceptación, convivencia como premisas fundamentales.

En este horizonte, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2015a), como institución social promotora de un tipo de educación que define las acciones necesarias, nos orienta hacia el logro de la tolerancia, cooperación y coexistencia de todas las personas, como una manera de lograr construir una sociedad, una educación más justa.

Es una forma de entender la educación cuyo impulso fundamental es avanzar a una “Educación para Todos” (EPT); según el Foro Mundial Sobre Educación, refrendado y validado por la UNESCO (2015b), el objetivo es asegurar el acceso a una educación de calidad a toda persona, en todos los niveles de la educación, proponer una educación que luche para superar la desigualdad, exclusión y desventaja social, para promover una nueva forma de ver la educación como vía para establecer o mejorar la convivencia que permita educativamente hacer posible eliminar barreras de las diferencias.

Entonces, como docentes de la Universidad de los Maestros, del Instituto Pedagógico de Barquisimeto Luis Beltrán Prieto Figueroa (UPEL-IPB), pertenecientes al Programa de Educación Especial en el plano personal y profesional, nos sentimos comprometidas con este tipo de educación, la educación diversa en particular, porque aún no logramos entender el significado de lo que representa este reto.

Sustancialmente para quienes estamos accionando en la Educación Especial, esta nueva concepción de educación requiere de la construcción de nuevos imaginarios, que, según nuestras apreciaciones, deben empezar por construir matices en relación a la diversidad educativa para todos, en la que los espacios educativos se conviertan en verdaderos lugares para la co/convivencia. Pero, ¿actualmente se puede eliminar la exclusión para hacer posible la inclusión o educación inclusiva, si aún existe una visión humana o formación diferenciadora?

Esta interrogante invita a reflexionar intersubjetivamente como investigadoras cuyo quehacer se produce dentro del Núcleo de Investigación Desarrollo Humano y Diversidad, específicamente en la línea de Investigación Formación y Praxis Pedagógica para la Diversidad e Inclusión, y que ha sido consecuente con el desarrollo de unas investigaciones realizadas en la temática educación inclusiva y discapacidad, así como otras referidas a la educación superior e inclusión como retos para resignificar una cosmovisión de la diversidad humana.

Las mismas han generaron otros entresijos: ¿Cómo significan e interpretan sus vivencias cotidianas los docentes del programa de educación especial y común en el contexto de la UPEL-IPB los imaginarios sobre educación especial e inclusiva? ¿Cuáles son las significaciones imaginarias descaminadas que otorgan a la educación especial e inclusiva los docentes del programa de Educación Especial y común en el contexto de la UPEL-IPB? En la génesis de esta posición, decidimos conocer, comprender e interpretar los imaginarios construidos e instaurados en docentes universitarios por las significaciones descaminadas entre la educación especial e inclusiva, considerando su dialogicidad con la vida y el hacer pedagógico cotidiano como fundamento central para generar el constructo educación diversa para todos.

Revisión Teórica

Inclusión y Diversidad Humana

La educación inclusiva según la UNESCO (2015a), es un derecho humano cuyo principio fundamental es garantizar una educación de calidad para todos, como base de una sociedad más justa. Educación que presta especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de oportunidades educativas como etnias, minorías lingüísticas, género, clase social, necesidades especiales, discapacidades, que toma como indicio fundamental la heterogeneidad.

Así mismo, como objetivo se compromete a fomentar una educación basada en principios de acceso, equidad y calidad al declarar la visión de la “educación inclusiva”, la cual inspira una educación de la eficacia y cuyos resultados del aprendizaje se forjan

dentro de un enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida como vía para hacer frente a toda forma de exclusión. Es perentorio comprender que la educación inclusiva radica en la capacidad para educar a la diversidad humana, por lo cual se debe legitimar la inclusión y la diversidad en diferentes espacios, aún los imaginarios docentes que la significan a partir de las desigualdades e iniquidades.

Existen ambigüedades cuando se habla de diversidad/otredad, inclusión/exclusión, marginación e igualdad como una forma de normalización, en lugar de asumir una visión en que es normal ser diferentes, es decir, ser igual sería lo “anormal”. La idea conlleva a tratar de comprender la complejidad de la heterogeneidad humana y las implicaciones de incluir y educar la diversidad en la diversidad (Perdomo, 2019). Esta perspectiva además soporta la diversidad como aquello que caracteriza a la sociedad; es decir al abanico de personas que presentan diferencias, porque responden a varios factores tales como: lengua, la cultura, la religión, el género, el estado socioeconómico, el marco geográfico.

Así mismo, cada persona posee capacidades físicas, sensoriales, afectivas con una visión de mundo que va responder a su contexto social (Ocampo, 2015). Reconocer la diversidad humana especialmente en el ámbito educativo, implica entonces comprender que todos somos iguales en condición humana, tanto en derechos como en oportunidades; esta unidad que nos une a todos, debe incorporarse como un valor que además no excluya a ningún grupo, entre ellos uno de los más vulnerables, a los que hemos etiquetado como diferentes o especiales, distanciados por una respuesta educativa diferente y que desdibuja lo que se ha denominado como educación para todos (Rodríguez, 2019).

La diversidad es parte de un desarrollo continuo que se construye a través del trabajo con otros (Duk, Cisternas y Ramos, 2019), debe ser considerada como parte de la alteridad y otredad, inherente a la condición humana, una forma de estar en el mundo a partir de un sistema de diferenciación connatural a todo sujeto social; es connatural a lo humano en la que el perfil establecido por todo el sistema educativo escapa a esa diversidad pero intenta significar la complejidad que implica esta tarea al plantear la

necesidad de ofrecer una educación idónea a los intereses, capacidades, formas de aprendizaje de cada estudiante. En lo referente a la planificación didáctica y los estilos comunicacionales, el trabajo en equipo con enfoque inclusivo/diversidad, se reporta con un avance muy limitado en las aulas de formación inicial de maestros, el rigor de las tareas suele ser idéntico para todos, justificado por la falta de ajustes curriculares para aquellas personas en situación de vulnerabilidad; la educación en la diversidad se aleja de la lógica eficiente por lo que amerita evolucionar (Cisternas y Lobos, 2019; Pérez y Villafuerte, 2019), en una visión que requiere transitar la formación inicial del docente y que pudieran fortalecerse haciendo vida el enfoque de derechos, pues no hay exterioridad sin interioridad y a la inversa (Lévinas, 1997).

Educación Especial y Educación para Todos

Esta visión integradora de la educación es asumida por la educación especial y común, aunque su punto de vista actual o postulados respaldan la Educación Para Todos, sin embargo, su historia evolutiva en el tiempo le hacen tener especiales contradicciones, ya que, en su accionar pedagógico permanece anclada a modelos tradicionalistas con una mirada diferenciadora de la persona (Ocampo, 2015). La postura de atención diferencial, responde a los aportes y saberes disciplinares como la medicina, la psicología, psicopedagogía quienes unidas fueron evolucionado en su forma de atención y dieron origen a la educación especial, la cual se concibe como una disciplina encargada de atender a la población con necesidades educativas especiales o discapacidad.

La Educación Especial en el ámbito de nuestro sistema educativo venezolano, conserva estrecha vinculación con el modelo médico clínico y psicológico, manteniéndose en la atención escolar de la población adjudicada una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo; su carta inicial de presentación es la evaluación realizada por estos especialistas en la que la atención se desprende de dicha calificación. Desde esta posición se inicia la denominada revisión de la conceptualización de la modalidad de Educación Especial, específicamente para el año 2011 cuando aparece la

“Educación sin Barreras”, que en primer lugar intenta adoptar o sustituir el término discapacidad por “diversidad funcional”, haciendo referencia al reconocimiento y aceptación de las personas que funcionan distinto, sin embargo esta propuesta de sustitución de terminología no progresa por parecer más peyorativa y ha sido objetada, dejándose la denominación que aparece en la Ley Orgánica de Educación (2009) en nuestro país, de *personas con discapacidad o necesidades educativas especiales*.

Reaparece entonces, una Conceptualización y Política de Educación Especial (MPPE, 2016), documento cuyo norte pedagógico no es claro, dado que las instituciones destinadas para la atención de las diferentes áreas que la componen (discapacidad intelectual, autismo, discapacidad visual y auditiva), no han sido cambiadas en su accionar.

Es importante destacar, que la transformación de la modalidad ha presentado muchas fallas: la falta de aceptación, no integración de las personas a los centros educativos formales en los niveles, comenzando desde el inicial hasta el universitario. Esto podría deberse a la poca articulación entre instituciones de Educación Especial y unidades encargadas de promover la integración educativa en la educación común. Creemos que la mayor reproductora de exclusión es precisamente la educación especial, la cual, a pesar de tener un amplísimo marco legal, no se ha dedicado a desarrollar una verdadera educación integradora ni mucho menos inclusiva (Machado y Perdomo, 2018).

La disyuntiva existente en el modelo de la integración de la Educación Especial sugerida en 1997, el de la educación inclusiva en 2011 y su revisión de 2016, nos lleva a revisar las concepciones de la persona y los modelos en las formas de atención a la diversidad en tiempos de complejidad postmoderna.

Este intento de dar atención a la población excluida mediante la transformación de la modalidad, no se pudo comprender más allá de la legislación. Hoy se exige de un nuevo accionar tanto para docentes, padres, especialistas y de la sociedad en general, partiendo y haciendo vida el principio de Equidad, pues recordemos que significa ser justos y dar un trato parejo cuando existen condiciones comparables (UNESCO, 2017),

pero aún el hacer educativo no comprende tangiblemente que se trata de un principio que transversa lo educativo sin centrarse en las diferencias humanas.

Enfoques Trascendentales: De la Homogeneización a la Heterogenización

Son tres los modelos que según Ocampo (2015) han sustentado el proceso de homogeneización a la heterogenización. El primero, un modelo de la educación especial, cuya génesis fue una *visión terapéutica, médico asistencialista*. Plantea la atención de personas con discapacidad, con una visión especializada, atiende pensando especialmente en la persona que presenta una condición, promueve la integración y la inclusión, pero en un lenguaje equitativo centrado en el respeto de la persona, trata de minimizar el déficit potencializando sus capacidades en miras al logro a que pueda integrarse social y educativamente.

En segundo lugar, el enfoque de la *pedagogía de la diferencia*, realza el reconocimiento de la diferencia como propiedad intrínseca al ser humano, inicia reflexivamente el reconocimiento de alteridades, se denomina también de atención integral, pero hace diferenciación en las discapacidades, las clasifica y amplía tímidamente la responsabilidad de atención a la escuela y sociedad. En tercer lugar, tenemos un enfoque de Educación Inclusiva, que evoluciona en una visión integradora fundamentada en derechos humanos y en la aceptación. Considera la diversidad humana y las necesidades educativas especiales (punto contradictorio, asumimos como cambio de discurso más abierto, pero que en su accionar sigue siendo integracionista.)

Metodología

El soporte epistemológico del estudio se orienta al conocimiento de la realidad social, con la finalidad de conocerla, comprenderla e interpretarla, en este caso los imaginarios que construyen significaciones a partir del error cognoscente de la educación especial e inclusiva para generar un nuevo constructo, a partir del enfoque *Introspectivo-Vivencial* de asociación o “Interpretativo-fenomenológico-hermenéutico” (Padrón, 2014).

Este se fundamenta en comprender de los imaginarios sociales, apropiándonos de lo que plantea Castoriadis (2004) al afirmar, que de la institución social emerge lo que entendemos por realidad, en sentido amplio; es decir la sociedad o los grupos humanos legitiman de forma colectiva lo que consideran realidad, reconociendo lo socialmente compartido y las cosas del pasado que se instituyen de manera social, las cuales se recrean en lo individual.

Van Manen (2003), señala que la investigación fenomenológica es el estudio de la experiencia, del mundo de la vida cotidiana que está vivamente interesada en el mundo significativo del ser humano, intenta fundamentalmente explicar los significados, tal como los vivimos en nuestra existencia cotidiana; explicados a partir de la conciencia, su esencia; es un intento de develar la estructura interna del mundo de la vida

Al reiterar la comprensión de la realidad humana, el método fenomenológico hermenéutico intenta revelar, los significados adheridos a las acciones. Es un método que presta especial atención al mundo de la vida y la capacidad de ser reflexivo, intuitivo, sensible al lenguaje constantemente abierto a la experiencia del otro.

La ejecución de la ruta se realizó a través de las siguientes fases metódicas:

Fase Recoger la experiencia vivida, que implicó reflexión, la observación de las conversaciones previas para conocer las impresiones de la temática. Además, en esta etapa se explicitan los supuestos teóricos que tengan congruencia con los imaginarios epistémicos metodológicos en que se sustenta el estudio. Recoger y describir la experiencia vivida como relatos de la experiencia personal de tres (3) docentes de formación general, adscritos al Departamento de Formación Docente (docentes de las unidades curriculares de: Planificación y Evaluación de los Aprendizajes, Pensamiento y Lenguaje, Psicología Evolutiva) y tres (3) de Educación Especial.

Todos ellos, son profesores activos de la UPEL-IPB, con experiencia de atención de estudiantes con discapacidad en su aula tanto a nivel de primaria como universitaria, proceso ejecutado mediante la técnica de entrevistas conversacionales, y la observación para la descripción de sus relatos, en un círculo recursivo hermenéutico para su legitimación.

La fase Reflexionar acerca de la experiencia vivida, la descripción protocolar refleja el fenómeno o realidad tal como se presentó, lo más completo posible, sin presentar conjeturas. Las entrevistas conversacionales, grabaciones y registros de los protocolos de las transcripciones de las mismas fue la descripción de reducción fenomenológica para explicitar lo subjetivo de lo expresado por cada versionante. (En el texto se presentan las letras cursivas).

En la fase Escribir-reflexionar acerca de la experiencia vivida se inició con lectura general de la descripción de cada protocolo de la etapa descriptiva para luego hacer relectura y proceder a delimitar las macro temáticas naturales, a las cuales se le asignó un código con las iniciales de su nombre (Ejemplo: Educación Especial: EE). Establecer el tema central de cada temática para su análisis consta en detectar frases para captar el significado fundamental o la importancia del texto como un todo (aproximación holística sentenciosa).

Ello permitió ordenar jerarquizar, analizar temáticas minuciosamente para conocer-comprender, interpretar-legitimar y proceder a la aproximación inter/reflexiva teórica. Van Manen (2003) expresa que este proceso no es más que la aproximación selectiva o de marcaje de esas frases que se destaquen con la problemática estudiada y en la cual se seleccionan aquellas que parezcan temáticas de la experiencia recopilada. Ello, fue un proceso hermenéutico creativo que permitió diferenciar y codificar las micro significaciones lingüísticas derivadas de las macro temáticas.

Fue un sumario fenomenológico discursivo, que no se separó de la observación. Conllevó a que primeramente se hiciera la clasificación de las macro temáticas, las cuales guardan relación con la reflexión categoría orientadora inicial del estudio (significaciones descaminadas entre Educación Especial e Inclusión) y las micro significaciones lingüísticas.

En esta etapa de análisis se hizo uso de la categorización y la codificación abierta para las macro temáticas, organizando la información de cada versionante en los protocolos debidamente identificados con códigos de registro (Entrevista conversacional: EC, Docente Especial: EE, Docente Formación General: DFG, agregando un número para

distinguirlos: 1, 2,3/ECDEE1). Por su parte, la codificación axial permitió depurar y diferenciar las categorías derivadas de la abierta (macro temáticas) y develar la micro significaciones lingüísticas, en la investigación estas categorías se enriquecieron por el número de testimonios de los versionantes en la entrevista conversacional (Van Manen, 2003; Piñero y Rivera, 2013).

Además, en el discurso transcrito en el protocolo de las entrevistas realizadas es que se obtuvieron las significaciones imaginarias que se encontraban en cada micro significaciones lingüísticas, es decir, aquellas a partir de las cuales en el imaginario social (docentes) las cosas significan y pueden ser presentadas (re-representadas) y cobran sentidos desde su propia voz. Esto hace pensar que el imaginario social tiene carácter sociológico y de relación con la idea del mundo de la vida o vida cotidiana que presentan autores como Husserl y Schütz (Anzaldúa, 2012). Por último, la legitimidad de la investigación estuvo guiada por las observaciones, la comparación constante y la triangulación presente en el análisis de los hallazgos, que lo confieren las unidades de análisis, mediante la recursividad y contrastación de la información, esto para afianzar el criterio de credibilidad.

Hallazgos E Interpretación

El punto de partida del estudio es la descripción eidética (Waldenfels, 2017). En este apartado interpretativo de reflexión fenomenológica hermenéutica se explicitan los significados y su esencia captados en el texto de la siguiente manera: para obtener la información se usó la técnica seleccionada mediante la interacción dialógica con los versionantes, en la búsqueda de elementos relevantes en los testimonios (Van Manen, 2003).

Ahora bien, lo antepuesto condujo a la reducción fenomenológica trascendental, es el proceso de comprensión e interpretación que se realiza simultáneamente en interacción con el relato, para integrar la realidad en el marco del sistema de relaciones de significado que la constituye con todo un corpus significativo dándose el desarrollo hermenéutico. Para la elaboración del texto fenomenológico, se organiza el texto con

preguntas orientadoras que emergieron en la descripción y tres macro categorías orientadoras: Educación Especial (EE), Inclusión en una Formación Diferenciadora (IFD) y Educación Des-Humanizada en la Diversidad (EDHD).

Macrotematika Educación Especial (EE)

Micro significaciones lingüísticas: a partir de la Tendencia homogeneizante, Paradigma de la diferencia-Discapacidad, transitar de la Integración a inclusión.

Significaciones Imaginarias: Formación Inicial del docente en la Concepción de la persona, Praxis Descontextualizadas, Accionar en la Educación Común y Necesidad de la Educación para Todos.

¿Realmente incumbiría la existencia de diferencias en educación? ¿Debería seguir existiendo una educación general o común, una especial o la declarada educación inclusiva?

ECDEE1: *El campo de la Educación Especial no es el único espacio educativo donde desemboca la población con distintas condiciones a nivel sensorial, físico o cognitivo, es imprescindible que los profesores universitarios de cualquier especialidad, afines o no con nuestra área, comprendan claramente que no somos un centro terapéutico de personas con discapacidad que serán ubicados de acuerdo a sus características bio-psico-sociales. Más bien somos los garantes de formar a los futuros docentes que se encargarán de encaminar desde la atención pedagógica holística las amplias necesidades educativas especiales.*

Nuestra cultura lineal universitaria y los procesos de los discursos divergentes a la significación dominante de homogeneización cultural (Martínez y Díaz, 2018), a pesar de promover el pensamiento crítico, aun trabajan consciente o inconscientemente bajo principios de homogeneidad que afecta la atención holística de sus estudiantes. Premisa aupada por el discurso debatido entre la integración e inclusión en la **formación inicial del docente** que atiende a la persona con discapacidad. Se ha conferido excesiva valoración al diagnóstico y evaluación de la condición biológica de la persona, evidenciándose en el accionar de la Escuela Especial. Lo que ha conllevado a la

clasificación o categorización de la persona, pese a que se acepten factores sociales-culturales asociados a la discapacidad, cuyas causales son adjudicadas mayoritariamente al individuo con la atribución responsable directamente de su familia.

ECDFG2: ...Y lo otro también que yo veo que los procesos de integración son otro elemento que ustedes también lo trabajan muchísimo, en este tampoco los procesos se dan. Cuando a ti te falta por ejemplo ese... o sea cómo logras tú que él logre insertarse en esa masa que está tratada desde una manera homogénea, eso es difícil, muy difícil. o sea que es lo más básico porque pasamos de la integración para poder llegar a la inclusión como proceso. Entonces yo veo que allí también estamos fallando porque son elementos mínimos, mínimos y él no logra nunca encajar. Siempre estamos trabajando con una energía opuesta al proceso inclusivo que termina segregando.

La **concepción de la persona**, se identifica en las voces de los versionantes al etiquetarla como “especial” o diferente (Cisternasy Lobos, 2019), por lo que persiste la concepción de discapacidad o necesidades educativas especiales. Su clasificación y atención en contextos educativos, son separadas del sistema común ordinario en la raíz del paradigma del déficit. Por tanto, la atención de la persona es diferenciada en distintos Institutos de Educación Especial, en los que son agrupados por su condición y en la que prevalece el modelo médico asistencialista.

En la medida en que éste pueda ser normalizado según la inclusión (o integración) de acuerdo a las necesidades de la escuela, contexto o comunidad, es que puede traducirse en la mejora de su calidad de vida; y no puede ser considerada verdadera integración porque la persona de alguna manera es atendida en el modelo normalizador. Ello, implica enmascaradamente el reconocimiento de la persona como otro, en un intento de ocultar la diferencia que nos caracteriza como humanos o que la misma discapacidad representa; es una forma diversa de concebir a la persona sin comprenderla conscientemente.

ECDFG1: En la universidad tenemos unos aprendizajes y cuando vamos a la práctica nos conseguimos con unas realidades. Pero nosotros no podemos llevar la realidad como tal a la universidad y la universidad a la realidad, que es el deber ser, es el deber ser, vamos a apostar que algún día llegemos hacia allá, la inclusión.

En el enfoque de la educación inclusiva, se demanda al docente a enfrentarse con la realidad, esta evoluciona en el semillero de una visión integradora. La cual se ancla sobre la concepción del derecho basado en la aceptabilidad. En el accionar pedagógico, estamos fallando consciente o inconscientemente en la dialéctica deseada para que las barreras en el proceso de mediación pedagógica consecutiva a partir del nivel inicial hasta el universitario sean derrumbadas. Se requiere entonces, una introspección de nuestro accionar para desarrollar una verdadera empatía educativa, respetando las condiciones sensoriales, la disposición de deberes y derechos de todos los estudiantes, que incluye los de situación de discapacidad. Al final todos son vulnerables dentro de lo humano (Ocampo, 2015 y UNESCO, 2019).

ECDFG3: ...Entonces pensar en la diversidad no es solamente pensar en las discapacidades ino!, sino en esa visión del ser humano que nos hace totalmente diferentes, aunque estemos, aunque vengamos en la misma bolsa en el útero de nuestra madre ino! Ni porque vienen junticos, porque se pudieran sentir las mismas cosas y las sientes de manera diferente, cuando nosotros entendamos eso, el modelo pedagógico verdaderamente va a ser inclusivo, cuando nosotros entendamos eso los procesos didácticos van a ser representativos para cada una de esas realidades.

Esta realidad que plantea la versionante en cuanto a la práctica, devela la necesidad de implementar la vida profesional emancipadora, cuya meta sea crear verdaderos cambios que requieren una mirada crítica de la dimensión pedagógica del hacer docente y que debe responder a una serie de líneas transversales en derechos humanos (Martínez y Díaz, 2018).

Sin embargo, en el hacer pedagógico que involucra las condiciones reales del trabajo llevado a cabo por los docentes con sus estudiantes, son desdibujadas las líneas transversales educativas de la justicia y equidad, por la incongruencia entre los enfoques educativos y la acción docente (Cisternas y Lobos, 2019). Por tanto, estas prácticas deben incluir conjuntamente a los docentes de todas las especialidades (especial/aula común), para dar respuesta a las necesidades sociales del estudiantado diverso.

Entonces la formación inicial del docente en la Educación Especial y común, debe ajustarse a cualquier condición humana, es decir, que se centre en el acercamiento y comprensión de ese otro, que le impulse a creer en la persona, con el centro pedagógico en formar comprensivamente en lo humano y su desarrollo (Duk, Cisternas y Ramos, 2019). Por lo tanto, dicha educación debe reconciliar hoy día nuevos requerimientos, ya que, unas de las barreras actuales de grandes retos es educar en estado de desnutrición, situación por la que atraviesa el país, es decir tanto los docentes como los estudiantes que se están formando, tienen un gran reto de asumir el proceso educativo en tiempos de crisis (UNESCO, 2019). En tal sentido, en este presente más que nunca debemos mantenernos abiertos a la salud, a lo expertos, a comunidades organizadas para apoyar efectivamente el proceso educativo para todos, asumiendo un trabajo colaborativo asertivo.

Así, la versionante ECDFG2 dice: *Dentro del desafiante mundo de la atención pedagógica holística de la diversidad humana, tanto el profesor como el docente en formación Upelista no sólo deben atender a las personas con discapacidad sino a todo aquel conglomerado de individualidades que caracterizan tal heterogeneidad. Es un proceso de relaciones dialécticas sostenidas en las que se ven implicadas una serie de elementos que atañen a la conformación progresiva de tal modelo pedagógico.*

La visión transdisciplinaria del hecho educativo que menciona la versionante, motoriza el modelo pedagógico de la diversidad humana, invita a los profesionales de la educación en formación a encontrarse en espacios convencionales y no convencionales, a investigar, proponer juntos, cultivar la formación de su ser, motivar a los otros a practicarlo; a saltar brechas comunicacionales tal como se presenta con las personas con discapacidad, también a disponer de habilidades actitudinales de la mano de aquellas aptitudes que le permitan trasladarse a otras fronteras del mundo; para luego sembrar en su propia tierra para contribuir en el renacimiento de ese forastero modelo pedagógico nacional.

El planteamiento imaginario referido a la necesidad de **accionar en la educación común y la necesidad de la educación para todos**, es de esencial importancia, de lo contrario por muy buenas intenciones que manifieste el docente en

cuanto a la educación necesaria sin tener claridad en sus propósitos, esta no se implantará en el colectivo social, ni existirá una verdadera apertura hacia una asertiva educación para todos. Esta premisa, conlleva a la cosmovisión que no sería la de Educación Especial quien tendría que atender la discapacidad, efectivamente todos juntos los que docentes podemos atender pedagógicamente a todos, dentro del enfoque educativo de la diversidad humana, en la génesis de valorar las potencialidades o capacidades humanas, incluyendo a aquellos más vulnerables.

En la voz del versionante ECDEE3 se evidencia la necesidad de formar inicialmente al futuro docente: *La acción y conversión del discurso en vivencia ha sido nuestra debilidad fundamental a la hora de honrar nuestro compromiso con el proceso de formación de nuestros pedagogos.*

Con la significación, es perentorio comprender cuáles son los haceres que competen a este docente, en torno a la diversidad humana, de manera que todos respondan verdaderamente a las necesidades individuales de los estudiantes en los distintos escenarios y niveles educativos. Por ello, la educación, que se identifica como especial tiene un reto pendiente, que es de trascender el paradigma de la diferencia generado del modelo del déficit, hacia la diferencia como una forma de diversidad humana, natural; comprender que es un concepto perceptivo, subjetivo en el que se debe repensar para poder atender a la personas en su desarrollo holístico y trabajar efectivamente el ser humano, en los espacios sociales que le corresponde por naturaleza, sin restricciones ni confinamiento a espacios señalados como los destinados para la población especial.

Inclusión en una Formación Diferenciadora (IFD)

Micro significaciones lingüísticas: Personas en situación de desventajas en escuelas y contextos vulnerables-excluyentes, Interferencias derivadas del Contexto marcados por la exclusión por la diferencia sociocultural y la homogenización- Barreras actitudinales, Concepción de la persona desde la anormalidad. Falta verdadera asunción curricular. **Significaciones Imaginarias:** Falta de oportunidades e Injusticia, Social,

ISBN 978-980-7464-28-4

DOI: <https://doi.org/10.46498/upelib.lib.0005>

Perdomo, Y. Rodríguez, M. Machado, V.

Planes y Políticas de Estado mal orientadas. Desamparo del Estado Docente, Ausencia de integración del saber disciplinar. Violación de derechos fundamentales, Barreras actitudinales, Negación de Equiparación de Oportunidades a una Educación Universitaria de calidad, Revisión de acciones y políticas universitarias.

¿Puede eliminar la exclusión para hacer posible la inclusión o educación inclusiva, una visión o una formación diferenciadora actual?

En la voz de ECDEE1: *...Urgente son los requerimientos mínimos (nutricionales, sanitarios y de dotación) en cualquier institución educativa, sea que sus miembros tengan mayor o menor trayectoria en la construcción de una real conciencia inclusiva. Es así que las personas en situación de desventajas en escuelas y contextos vulnerables y excluyentes, acaecen Interferencias derivadas del Contexto marcados por la exclusión por la diferencia sociocultural y la homogenización.*

La expresión del versionante denota el imaginario social instaurado, con la significación **Falta de oportunidades e injusticia, social, planes y políticas de Estado mal orientadas, violación de derechos fundamentales**, que son considerado ante la crisis social, educativa, política e ideológica, así como la pobreza que genera mayor segregación, deserción, violencia y fracaso escolar, y que son la gran alerta de atención en grupos vulnerables y en situación de discapacidad. (UNESCO,2019).

Con este escenario social-educativo, muchos niños, jóvenes y adultos son víctimas de restricciones en su reconocimiento, recibiendo tratos desfavorables o inmerecidos, que los convierten en vulnerables a la violencia escolar y en consecuencia, se les desconoce sus derechos fundamentales por no ajustarse a la norma escolar establecida; lo que se convierte en un problema más para el docente en diversos niveles educativos.

A ello, se le suma la voz de la versionante ECDEFG1: *...pero nosotros no tenemos, no estamos, no tenemos una pedagogía que se busque de esa manera y por supuesto que nosotros no vamos a lograr nunca una educación mientras sigamos montados en lo conceptual, en lo cognitivo, o sea hay, hay elementos o dimensiones dentro de la formación del ser que nosotros no estamos atendiendo...Lamentablemente nuestra educación, no solamente allá afuera sino aquí adentro, está centrada en eso, en los*

contenidos, en la competitividad, no es el desarrollo pleno ese trascendente del ser humano...proceso-producto... es como replicar, replicar, replicar esos mismos patrones.

En consideración a lo planteado por el versionante, se asume que en el imaginario social es necesario constituir nuevas formas de avizorar una educación (Gil y Otros, 2018). Entonces, ¿cómo hacer posible la educación inclusiva? Si la situación coyuntural y la postura actual de la educación en la formación de profesionales de la docencia, se orientan mayormente hacia competencias que parcelan el conocimiento de los estudiantes sin entretejer su desventaja social o situación de vulnerabilidad. Además, enfatiza aun en lo academicista, traducida en una visión normalizadora u homogeneizante hacia las personas, especialmente para las que se encuentran en situación de desventaja o discapacidad.

Ello, convierte estos entornos escolares en **contextos sociales-educativos excluyentes aunados al desamparo del estado docente y la ausencia de integración del saber disciplinar.**

En la viva voz de ECDEE2: *Yo creo que dada la situación que estamos viviendo ahorita, dentro de algunos años, una década más o menos estaremos viendo otra vez, situaciones más fuertes en materia de exclusión, también de discapacidad, porque al final, eso también termina generando una condición, como decía la psiquiatra, al final si alguien, si un docente no interviene y brinda la estimulación en los primeros grados, de primero a tercer grado, preescolar, aquí en la escuela. Al final eso termina en un déficit cognitivo establecido.*

También ECDFG1 dice: *...Es más, tendríamos hasta que reflexionar ¿cómo es que nosotros verdaderamente en la universidad pedagógica hemos desarrollado una visión, una concepción de la pedagogía que no busca la inclusión? Todo lo contrario, al homogeneizar ¡excluye!, o sea que aquí el que llega es porque llega por sus propias condiciones, con lo que puede, pero ese no es el trabajo de más, hicimos el trabajo mal, así los estamos formando a él y así él va a salir a la calle.*

En estos casos, la mayoría de las veces los estudiantes en situación de vulnerabilidad social y/o de discapacidad, son discriminados y resultan excluidos. Ante

la homogeneización quedan en situación de desventaja, por lo que muchas de las barreras que presentan los estudiantes son producto del contexto, y las interferencias o dificultades son atribuidas a ésta, no al contexto social como generador reproductor de exclusión. No obstante, los docentes son actores sociales fundamentales, deben generar ambientes de aprendizajes de armonía y convivencia para eliminar o minimizar prácticas de deshumanización. Es imperante, buscar formas de eliminar el arrastre sociocultural, discriminatorio segregacionista perpetuado en la escuela y que socialmente existe (UNESCO, 2019), por lo que debemos reflexionar inicialmente ello e incluirlo en la formación inicial del docente, ya que, la educación es el recurso primario de una sociedad que lamentablemente a veces por su carencia, se convierte en el principal generador de riesgo originando grupos vulnerables (UNESCO, 2017).

Entre las formas excluyentes que la escuela mantiene son las **barreras sociales-actitudinales**, requieren ser derribadas y que en lo social se ha edificado. Esta barrera refiere a ideales de personas “normales” que deben responder a un estándar de belleza, de salud, destreza física e intelectual.

En la significación de ECDEE2: *Imagínate- lo que nosotros tenemos que aprender en materia de respeto a la diversidad para poder entender que la educación es para todos. Ese nos falta kilómetros, kilómetros porque hasta los medios de comunicación son excluyentes, porque están hechos para un prototipo de personas que es la que compra la publicidad que venden los medios de comunicación.*

En consecuencia y según lo relatado por la versionante, se deben ofrecer respuestas sociales-educativas coordinadas cuyo compromiso sea que todos los actores responsables u órganos encargados procuren una conciencia colectiva más clara (Gil y otros, 2018). El garantizar a todos los derechos a una buena educación humana diversa es uno de esos objetivos para tomar conciencia que existen realidades de injusticia y exclusión social de la diversidad, probablemente seguirán siendo así, mientras las políticas educativas no sean las adecuadas. Resulta imperante y decisivamente entender, que somos corresponsables de muchas de las acciones, omisiones u expresiones que la provocan,

perpetuando así las barreras que dificultan el proceso inclusivo y sobre todo el de una educación para todos.

En la voz de ECDEE3: *Ahora si el grupo es heterogéneo ¿cómo lograr esos procesos donde todos verdaderamente desarrollen sus condiciones, sus competencias? ¡Cambian los procesos totalmente! No, nosotros seguimos trabajando con el mismo programa y lo que hacemos es adaptarlo a nuestras ideas: a bueno porque yo leí en un artículo que esta estrategia era bueno para esto, ay no voy a implementarla, No importa que el estudiante no tenga la necesidad de esa planificación ino importa! Ah y de paso en la planificación tampoco está contemplada, porque curricularmente no está, o sea ellos son invisibles, los diferentes son invisibles, voy a insistir iprevalece la cultura de la homogeneización!*

Avanzar hacia la inclusión, según la significación de la versionante, requiere situarnos ante la presencia responsable del otro diverso; la práctica de la “proximidad” como manera de con/ vivir. Es decir, esta educación se asienta en una genuina preocupación por acoger la relación de alteridad, relación con el otro, de ese otro que es sensible a la vulnerabilidad.

Entendiendo como otredad lo que nos identifica individualmente como persona dentro de una cultura, en la sociedad, con la cual nos identificamos individualmente haciéndonos copartícipes de la cultura, pero con nuestro propio sello personal, he allí un problema que resuena desde la formación inicial docente. En tal sentido, urge en nuestro contexto construir una **conciencia de una educación de un todo diverso**, pues es un imperativo, puesto que aún existe **negación de equiparación de oportunidades a una educación superior de calidad, falta de compromiso en la revisión de acciones y políticas universitarias**.

Esta mirada educativa, se debe asumir (UNESCO, 2016), nosotros somos quienes debemos apoyar a partir de la formación inicial del docente; ECDFG3: *... lo podemos hacer, porque ya no lo hacemos porque es política de Estado o porque nos mandaron, es porque estamos convencidos que el norte es la educación inclusiva, porque es donde*

cabemos todos. Y tú, cómo fuiste apoyado? Ese es nuestro escáner mayor, me atrevería a decir sin tener ningún tipo de resultado.

Frente a este desafío, reiterado por la versionante incentiva a regenerar la confianza en la atención para dar una respuesta hacia la diversidad por una verdadera inclusión socioeducativa, en la que esta aparezca verdaderamente como un factor fundamental para avanzar hacia una educación para todos, de mayor calidad, justicia y equidad, el llamado refunda en el romper con lo que históricamente hemos hecho mal inicialmente en la formación inicial del docente.

Educación Des-Humanizada en la Diversidad (EDHD)

Micro significaciones lingüísticas: Derecho humano-Apoyo pedagógico, Respeto al otro, Oportunidades reales, Encuentro con el otro, Educación del otro, Convivencia, Trabajar la Emocionalidad, Concepción de la persona, Comprensión de la persona, Compromiso, actitud, disposición, apertura, Educación humana, Formación humana-Universidad humana, Creerle a la educación, Comprender la Diversidad humana. **Significaciones Imaginarias:** ver la condición humana al Ser humano, Conjugación de la emoción y la acción-Conjugación de la cognición y la acción, Entendernos diferentes, Compromiso en el hacer, Amplitud de la Cosmovisión del Docente Universitario basada en la Trascendencia desde el Servicio y el Amor.

¿Seremos capaces de superar la omisión, dentro de un sistema educativo universitario homogeneizador, para que nuestros docentes en formación inicial puedan alcanzar sus metas profesionales, desde una convivencia armónica con la diversidad humana?

ECDEE2: Creo que debe haber una educación, como dice el documento, para todos. Pero que, en ese para todos, -o sea- yo creo que la educación ni siquiera necesita ese término de inclusiva; la educación es un derecho humano, ni siquiera necesita el epíteto, ni al derecho y ni al revés, ni educación inclusiva y ni inclusión educativa. Lo que necesita la educación es, entender que trabaja con seres humanos y que esos seres humanos tienen diferencias y que nosotros no podemos...así una persona no tenga una

ISBN 978-980-7464-28-4

DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

Perdomo, Y. Rodríguez, M. Machado, V.

condición, hay una falla en el sistema, cuando pasas de media a profesional; y esa falla tiene que ver es con la orientación; porque la persona tiene que conocerse quién es, cuáles son sus potencialidades, cuáles son sus debilidades, para poder elegir una carrera profesional.

La voz de la versionante realza el imaginario social Ver **la condición humana al Ser humano**, como postura controversial instaurada, dado que la educación inclusiva en la modalidad de Educación Especial viene siendo a partir de cierta modernización terminológica. No obstante, creemos que implica más que eso, conlleva a una transformación de estructuras individuales-sociales, es transformar las prácticas deshumanizadas a la luz de nuevas perspectivas.

Expresa ECDEE1: *Yo creo que la palabrita especial está demás, desde un análisis profundo de derechos humanos, no así alegremente: “Ah, sí que la quiten” No, no, sino desde un análisis profundo de los fines de la educación, de los derechos humanos, de todos esos documentos, de todo eso que uno declara ahí, hasta en la última conceptualización se declara, pero no se respeta ni mucho menos se lleva a lo práctico, a la experiencia.*

Entonces, en la significación de la versionante es fundamental comprender que la educación como institución social si no orienta, guía y prepara para la vida, está perdiendo su esencia, por ello el entender que la necesidad de educar al humano va más allá de distinciones, condiciones (UNESCO, 2019); es comprender que ese otro, debe desarrollar su potencial humano. La **Conjugación de la emoción y la acción- Conjugación de la cognición y la acción**, son reacciones que serán favorables para la praxis diversa si nuestros pensamientos, actitudes y emociones se encuentran en equilibrio con nuestra capacidad comprensiva al entorno inmediato.

ECDFG3: *Entonces si todos tenemos un mínimo de elementos teóricos, conceptuales y hasta actitudinales para atender a estos estudiantes, la universidad hace eso con nosotros, pues es como más llevadero el trabajo en el aula ¿ves? Entonces esa visión de la pedagogía comienza por trabajar en el pensamiento del profesor, comienza por mejorar un poco todas esas creencias esas mitologías que él viene construyendo*

sobre los estudiantes que tienen ciertas discapacidades, eso no es solamente en esta especialidad, es en toda la universidad y... También darle como esas, esas herramientas para que él logre su propio proceso de inclusión, o sea en esa interacción se tiene que dar eso, eso es un modelo pedagógico bien complejo, donde estamos hablando.

Según la versionante la significación imaginaria **Entendernos diferentes-compromiso en el hacer**, involucra la necesidad de reconocernos como seres diversos, con diferencias o coincidencias como todo ser humano, siendo esta nuestra naturaleza, clama por verdaderas condiciones de respeto hacia el otro en el que se ofrezcan oportunidades reales para el encuentro con es otro, en que la convivencia sea el eje central de esa educación.

Es el momento de repensar en la educación inclusiva como cuestión de derechos humanos (Duk, Cisternas y Ramos, 2019; Ocampo, 2015; UNESCO, 2016), es importante e imprescindible, comenzar por resignificar la visión que actualmente se posee de la persona o sujeto en situación de discapacidad y de la diversidad, como forma de promover nuevas representaciones de hacer justicia social y con el objeto de legitimar a todos los estudiantes como parte de la diversidad humana.

Reitera la versionante ECDFG1: *La actitud inclusiva de los docentes se construye a partir de la conjugación de las premisas de la cognición, la emoción y la acción, de forma interactiva y correlacional y nos hemos centrado en promover las dos primeras sin la contundencia de las acciones, dentro y fuera de la universidad.*

La narrativa en cuanto a una visión de esta educación humana bajo principios éticos y estéticos, es orientada hacia la inclusión y justicia social, para dar respuesta a toda la diversidad. El lograr esa diada, fusionada entre el “saber”- “querer”- “actuar” en la dinámica pedagógica de la Educación Universitaria, se debe priorizar la consideración del desarrollo personal humano diverso que implica al proceso de enseñanza y aprendizaje. Tanto el profesor como el docente en formación de la UPEL-IPB con todo escenario educacional, requieren el fortalecimiento de sus competencias individuales y sociales (Wissar, 2019).

Es decir, el hecho educativo ha de estar basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor de dicho proceso, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano. Se trata entonces, de educar exitosamente a la diversidad de estudiantado, contribuir en la reducción de la desigualdad, injusticia social y segregación, especialmente en las instituciones universitarias, camino que apenas se empieza a transitar.

En la voz de ECDEE2: *Esta educación en la universidad va estar presente cuando existamos personas que creamos en el otro, SI, cuando pueda mirar al otro y decirle - te voy ayudar-, no te voy a pasar la materia, Tú vas aprender.*

La expresión de la versionante soslaya un imaginario social que en otros aún no se ha instaurado, es la **Amplitud de la cosmovisión del docente universitario basada en la trascendencia desde el servicio y el amor**, se torna en la brújula que desea guiar el transitar del profesor universitario en la formación inicial del docente hacia una pedagogía de la diversidad humana, es un rumbo que trata de mirar atrás para retomar el norte a partir de los principios deontológicos de su profesión, planteándose como meta el derrumbe de barreras excluyentes para asumir retos junto a personas dispuestas a esculpir la valoración de ese ser humano, en un proceso de educar humanamente.

Reposa entonces, un sentido afectivo de su práctica pedagógica, fundamentado en su disposición al servicio de lo que hace, desprendidamente, partiendo de sus habilidades vocacionales que le permiten asumir retos, compromisos que trascienden sus espacios educativos convencionales, en la génesis del impacto que sea capaz de causar una educación humanamente diversa.

Reflexiones Finales

Avanzar hacia la creación reconfigurada de escenarios en la legitimación del otro, la comprensión en la que no se dialogue de un ellos ajeno a mí, de los otros alejados de un nosotros, sino de una alteridad y otredad humana, centrará el ser y hacer de la educación pero en la génesis de identidad de lo humano. Como profesores de Educación Especial que

formamos inicialmente a docentes para atender a la persona en situación de discapacidad y vulnerabilidad, asumimos que la Educación Especial e Inclusiva deben orientarse a la formación comprensiva de ese ser humano, en una visión del hombre que forma parte de un conglomerado diverso, para que logre el reconocimiento del otro, dándole el valor que se merece como ser humano en el respeto, reconociendo que todos somos o tenemos diferencias.

Es un llamado para construir un nuevo enfoque que desdibuje las inter/reflexiones subjetivas descaminadas o equívocas que se han encontrado en la experiencia investigativa que se presenta, entre ellas: aunque los docentes están claros en la concepción teórica Educación para Todos, tienen un discurso teórico práctico en hibridación de concepciones entre integración inclusión como términos sinónimos.

Es una educación para todos enmascarada, que intenta significar la complejidad implicada en esta tarea, la cual plantea la necesidad de ofrecer una educación idónea a los intereses, capacidades, formas de aprendizaje de cada estudiante que según valora primordialmente la heterogeneidad. Sin embargo, es preciso señalar que este transitar ha ocurrido con más rapidez a nivel de derechos tratados, convenios, exigidos por grupos de personas en situación de discapacidad y grupos vulnerables en desventajas sociales, no así en espacios de educación formal.

Se puede decir entonces, que nos encontramos en un momento de quiebre o tránsito, inmerso en un modelo de educación que está entre dos enfoques: el tradicional integrador e inclusivo. La atención se dice ser inclusiva en el aula común, e integral holística en el aula especial y realmente es homogénea. En este caso los imaginarios instaurados, construyen significaciones a partir del error cognoscente de la Educación Especial e Inclusiva, están descaminados por centrarse en la concepción de discapacidad y vulnerabilidad instituida desde el paradigma de la diferencia pero, sin embargo tratan en el discurso reconocer a la persona como diversa con necesidades educativas especiales, en un intento de resignificar la atención educativa más especial en torno a la integración educativa y social, sin trascendencia al enfoque inclusivo.

También, encontramos la significación de la educación para la diversidad humana que trata de trascender el término de integralidad e integración y la educación para todos, idónea a los intereses, capacidades y formas de aprendizaje de cada estudiante, y que valora primordialmente la heterogeneidad, modelo que queda fijado en tratados y convenios, pero, en la praxis no es asumida por los docentes por el imaginario social instaurado de la homogeneización.

Este nuevo ideario contrasta con la que por muchos años ha sido la Educación Especial e Inclusiva y en la que aún nos encontramos inmersos. Una educación tradicional, que ha instaurado y construido socialmente imaginarios sociales en la que social y educativamente se separan por establecer diferencias entre capacidades, talentos o condiciones.

No obstante, si logramos entender que la Educación Especial, es ante todo educación, entonces queda explícito que, cuales sean las barreras para el aprendizaje o las condiciones que presenten la persona, sus fines son los mismos por lo que se deben forjar voluntades para dar respuestas a las diversas necesidades del estudiantado. En denominación, debe estar al servicio del grupo poblacional excluido o vulnerable, como alternativa que lucha comprensivamente por instaurarse como meta educativa mundial, nacional e institucional, vista como un ideario o discurso para muchos. Sin embargo, para algunos docentes pareciera ser la educación soñada, con grandes controversias por quienes la accionan, para nosotros es *la educación humanamente humanizante necesaria*.

A partir de las reflexiones intersubjetivas, consideramos el reto de un nuevo constructo teórico: **La Educación Diversa Para Todos**, que no es más que enseñar a partir de la comprensión humana en una ecología disímil, que lejos de separarnos-clasificarnos de acuerdo a nuestras necesidades y potencialidades, se refunda para entretejer nuestras alteridades en un fin en sí misma recursiva del continuo humano, con la finalidad de humanizar lo humano, para la trascendencia humanizante compleja, corresponsablemente de eso que llamamos con/convivir biológico, psicológico, espiritual,

eslabonado tiernamente junto a otros tantos con mayor compleción placentera, en el núcleo de lo otro, llamado contexto social inclusivo.

Entonces, para que el profesor universitario pueda formar docentes en y para la Educación Diversa para Todos, debe apreciar la naturaleza del ser humano trascendente que se educa comenzando con la introspección de su accionar, necesita estar más comedido a los detalles de su alrededor, dentro y fuera de su contexto académico (imaginario social inclusivo/diverso). Su reflexión del hacer, comienza valorando sus propias virtudes y aspectos a regenerar, como andamios para avivar su evolución humana, en el reconocer a los otros como diversos en sus costumbres, valores y creencias. La identificación del docente en formación inicial con esta esencia humana junto a la de los otros, en medio de una multiplicidad de espacios, le consentirá valorar los semblantes diversos, como compendios enriquecedores, para su ree-nacer (resonancia de su yo alteri) personal y profesional de lo humano, dentro de lo propiamente humano sensible diverso.

El refundo, no es más que comprender cognoscente y co/reflexivamente lo humano en ese incesante resignificar el desarrollo humano trascendente del Ser en relación con los Otros y lo otro. Con el perfeccionamiento de esta estrategia en el ámbito universitario, se lograrían futuros profesionales comprometidos cognoscente y comprensivamente con la justa equidad social (Martínez y Díaz, 2018). La Educación Diversa para Todos, en una comprensión humana humanizante, que inspira a los futuros maestros en sus praxis, hacia una educación humanizadora plenamente tierna y feliz.

Referencias

- Anzaldúa, R. (2012). *Imaginario Social: Creación de Sentido*. Horizontes Educativos.
- Castoriadis, C. (2004) *Sujeto y Verdad en el Mundo Histórico-Social*. Grafinor.
- Cisternas, T., y Lobos, A. (2019). *Profesores Noveles de Enseñanza Básica: Dilemas, Estrategias y Obstáculos para Abordar los Desafíos de una Educación Inclusiva*. Revista latinoamericana de Educación Inclusiva. 13(1), 37-53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000100037>

- Duk, C., Cisternas, T., y Ramos, L. (2019). *Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. A 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos*. Revista latinoamericana de educación inclusiva. 13(2), 91-109. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>
- Gil, L., y Otros. (2018). *Formación docente y pensamiento crítico en Paulo Freire*. Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113025736/Formacion_docente_Paulo_Freire.pdf.
- Lévinas (1991). *Entre Nosotros. Ensayos para pensar al otro*. (#3 ed). Pretextos.
- Machado, V., y Perdomo, Y. (2018). *Inclusión Educativa del Estudiante Sordo en la Educación Superior: Una Cosmovisión Pedagógica Holística*. Revista EDUCARE. 22(1), 4-26. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v22i1.35>
- Martínez, A., y Díaz, G. (2018). *La educación crítica emancipadora Diagnóstico en la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) (2011-2015)*. España: UPV/EHU.
- MPPE. (2016). *Conceptualización y Política de la Modalidad de la Educación Especial para la Atención Educativa Integral de la Población con Necesidades Educativas Especiales o con Discapacidad*. Caracas. Venezuela.
- Ocampo, A (2015). *Los Rumbos de la Educación Inclusiva en Latinoamérica en los Inicio del Siglo XXI, Cartografía para Modernizar el Enfoque*. Cuadernos de Educación Inclusiva. Chile: CELEI.
- Padrón, J. (2014). *Notas Sobre Enfoques Epistemológicos, Estilos de Pensamiento y Paradigmas*. http://padron.entretemas.com.ve/Notas_EP-EnfEpistPdigmamas.pdf.
- Perdomo, Y. (2019). Formación inicial del docente desde el desarrollo humano y la filosofía de la diversidad. *Revista Varela*. 19(52), pp. (48-64). <http://revistavarela.uclv.edu.cu/index.php/es/>
- Pérez, L. y Villafuerte, J. (2019). *Formación del Docente de Educación Física: Hacia la Transformación de la Planificación Didáctica y los Estilos Comunicacionales*. Revista EDUCARE - UPEL-IPB. 23(3), 57-83. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i3.1167>

- Piñero, M., y Rivera, M. (2013). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Subdirección de Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Rodríguez, M. (2019). *Imaginario sobre educación inclusiva: Significaciones Docentes desde el Escenario UPEL-IPB*. Tesis Doctoral para Optar al Grado de Doctora en Educación. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Schütz, A. (1995). *El Problema de la Realidad Social*. Escritos I. Amorrotu.
- UNESCO (2015a). *Replantear la educación: ¿hacia un bien común mundial?* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232697_spa
- UNESCO (2015b). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.locale=es
- UNESCO (2016). “La educación al servicio de los pueblos y el planeta: creación de futuros sostenibles para todos”, *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2016*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1279>
- UNESCO (2019). *Resumen del informe de seguimiento de la educación en el mundo Migración, desplazamiento y educación: construyendo puentes, no muros*. <https://es.unesco.org/gem-report/node/1878>
- UNESCO (2017), “Seis maneras de asegurar que la educación superior no deje a nadie atrás”, *Documento de política*. <https://www.nodal.am/2017/05/unesco-seis-maneras-asegurar-la-universidad-no-deje-nadie-atras/>
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida. Ciencia Humana para una Pedagogía de la Acción y la sensibilidad*. Ideo Books. SA.
- Waldenfels, B. (2017). *Fenomenología de la experiencia en Edmund Husserl*. *Areté*, 29(2), 409-426. <https://dx.doi.org/10.18800/arete.201702.008>
- Wissar, C. (2019). *El desarrollo de una mente crítica inicia con un ¿por qué?*. Ibukku.

APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA AL CONCEPTO DE PARADIGMA DESDE EL HORIZONTE DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

PHENOMENOLOGICAL APPROACH TO THE CONCEPT OF PARADIGM FROM THE HORIZON OF EDUCATIONAL RESEARCH

Jackson José Durán Escalona

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB)
Venezuela

Resumen

El presente texto es una experiencia investigativa cuya intención es develar el concepto de paradigma que emerge de profesores y estudiantes de posgrado de la UPEL - IPB, y las implicaciones en la investigación educativa, sustentado en la obra de Kuhn y Masternam. La metodología se basa en el enfoque cualitativo y sigue los principios de la fenomenología hermenéutica. La entrevista es la técnica de recolección de la información utilizada y para su interpretación, la triangulación. Se resaltan cuatro hallazgos: el concepto de paradigma es polisémico en el ámbito de la investigación educativa, y es entendido como un modelo compartido a seguir en el que destaca su carácter instrumental. Se develan la dimensión metafísica, sociológica y de constructo del paradigma de investigación educativa; así como su naturaleza teórica y la necesidad de hacer filosofía como su campo de reflexión. Se presentan reflexiones sobre el posible coherentismo de esta concepción.

Descriptor: Epistemología, Paradigma, Fenomenología Hermenéutica, Investigación Educativa.

Abstract

The present text is a research experience whose intention is to unveil the paradigm concept that emerges from UPEL - IPB professors and graduate students, and the implications for educational research. It is based on the work of Kuhn and Masternam. It is based on the qualitative methodology and follows the principles of hermeneutical phenomenology. The interview is the technique of gathering the information used, and for its interpretation, triangulation was used. Four findings are highlighted: the concept of paradigm in the field of educational research, the dimensions of the paradigm of educational research, its nature and philosophy as its field of reflection.

Key Words: Epistemology, Paradigm, hermeneutical phenomenology, educational research

Introducción

El Paradigma, Una Polifonía de Definiciones

El concepto de Paradigma fue resignificado por Kuhn en su famoso ensayo intitulado “La Estructura de las Revoluciones Científicas” (ERC) (1962). Con una visión socio historicista de la ciencia, considera que su desarrollo estriba en rupturas y revoluciones, y no por vía de un progreso acumulativo. Dentro de esta concepción cobra una gran relevancia la noción de paradigma. Es un concepto clave no sólo para entender la nueva epistemología, sino para entender que la ciencia actual estaba fundada en la perspectiva positivista.

Las críticas a la teoría de Kuhn no se hicieron esperar. En efecto, en el Coloquio Internacional sobre Filosofía de la Ciencia, celebrado en Londres 1965, que contó con la presencia de afamados representantes de la epistemología anglosajona: Lakatos, Musgrave, Popper, Feyerabend, Masternam, y otros se presentaron las limitaciones e inconsistencias de la noción de paradigma, su visión cíclica o estructural del devenir histórico de la ciencia, el papel del investigador en la verdad científica, entre otros tópicos de gran relevancia. Quizás el tópico de mayores controversias y debates, después de la disputa entre Kuhn y Popper sobre el progreso de la ciencia, ha sido el artículo de Masterman intitulado “La naturaleza de los Paradigmas”.

El aporte de Masternam no solo estriba en la dilucidación de veintiún, o quizás más, usos diferentes de la noción de paradigma, sino que es capaz de encontrarle un sentido, una cierta logicidad a la noción en cuestión. Ella agrupó las veintiuna definiciones otorgadas por Kuhn a su mencionado ensayo, en tres grandes grupos: Filosófica, Sociológica, Constructo. A este último, Paz no lo ve como constructo, sino como científica (2003, pp. 27 – 28). La respuesta de Kuhn a la crítica de Masternam no se hizo esperar. En su famoso epílogo 1969 dice:

Volvamos ahora sobre los paradigmas y preguntémosnos qué podrían ser. En mi texto original no hay ninguna cuestión que sea más importante ni más oscura. Una lectora favorable, que comparte mi convicción de que “paradigmas” nombra los elementos filosóficos centrales del libro, preparó un índice analítico parcial y concluyó que el término se usa por lo menos veintidós modos distintos. (Kuhn, 2006, p. 312)

Con esta afirmación, Kuhn no sólo acepta que existe más de veinte usos de la palabra paradigma, sino que dicha noción es fundamental para entender los elementos filosóficos de su pensamiento. Es por ello que en el epílogo es tratar de dilucidar el sentido de paradigma en general, de un paradigma en particular y lo paradigmático. Es así que propone una nueva resignificación: ver el paradigma en el sentido general, a la cual llamará Matriz Disciplinar (Kuhn, 2006, p.313) y el paradigma, entendido como ejemplos compartidos. A pesar de ello, el papel que juega el paradigma en la concepción de la ciencia se ha desplegado a diversos contextos y se ha convertido en una noción vaciada del sentido originario: como modelo ejemplar a seguir.

De allí que Padrón (1992), afirma que la palabra paradigma es un término polisémico y banal, y reclama llegar a lo más profundo del pensamiento en la investigación científica. Si bien es cierto que los seguidores de Kuhn popularizaron esta noción llevándola a los más variados temas y contextos de análisis, también es cierto, que le agregaron nuevos atributos que trivializan su noción originaria.

Otros epistemólogos abandonaron ese término y crearon nuevas categorías, tal como lo hizo Lakatos (1983), al proponer la denominación *Programa de Investigación*; Popper(1980)quien no aceptó el término paradigma y prefirió su teoría de los tres mundos y el razonamiento por falsación; Feyerabend (1986), cuyo escepticismo fue de tal magnitud que propuso el anarquismo metodológico; y de manera radical Padrón (1992), que en vez de la matriz habla de los enfoques de investigación.

Lo cierto es que Kuhn (2006) reconoce que “Varias de las dificultades clave de mi texto original se aglutinan en torno al concepto de paradigma (...)” (p. 302). Entonces, se ve en la necesidad de proponer una categoría que pueda dar una mayor lógica a su teoría,

por lo cual emerge: *Matriz Disciplinar* el cual presenta a la comunidad científica como un elemento fundamental de los paradigmas. A pesar de esta dificultad lógica, no se puede negar la influencia que ha traído la teoría kuhniana a las ciencias sociales, y dentro de ella a la investigación educativa. En efecto, investigadores como Guba y Paz Sandín, se han sustentado en este horizonte científico.

Ahora bien, el ámbito de estudio gira en torno los estudios de cuarto y quinto nivel que se desarrollan en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), específicamente en el Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB) “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. En ellos, se hace investigación educativa basada en una visión paradigmática de la ciencia. Los trabajos de grado (TGM) y las tesis doctorales (TD) están basados en la noción de paradigmas. De allí que es común hablar de paradigma positivista, el paradigma interpretativo o naturalista, o el paradigma crítico. Así como también se escuchan expresiones como declaración paradigmática, hacer una lectura o análisis paradigmático, una asunción paradigmática, entre otros.

Este contexto me invitó a cuestionarme sobre el papel que juegan los paradigmas científicos en la investigación educativa, cuyas preguntas las formulé de la siguiente manera: ¿Cuál es el concepto de Paradigma que emerge dentro de una comunidad científica dedicada a la investigación educativa, como es la UPEL – IPB? De allí que surgió como propósito develar el concepto de Paradigma que emerge en el posgrado de la UPEL – IPB, a partir de los aportes de sus docentes y estudiantes, con la finalidad de construir una aproximación fenomenológica a dicha noción y las implicaciones de la misma en la Investigación Educativa.

Revisión Teórica

Las interrogantes alrededor de la noción paradigma, emergen pues a veces se hacen definiciones a la ligera, que prácticamente quedan en el campo de la doxa. De allí, que ha despertado su interés sobre todo en el campo de la investigación educativa en esta década que recién culmina. En efecto, Contreras(2011), se ve en la necesidad de investigar las tendencias de los paradigmas investigativos asumidos por los autores en sus

producciones intelectuales en tres universidades nacionales, dentro de las cuales está la UPEL. La necesidad de esta investigación, según la autora, radica en la idea de estar en medio de una crisis de la ciencia y por ello debe fundamentarse epistemológicamente los trabajos de producción científica, la práctica y la praxis educativa.

En esta misma sintonía se encuentran dos tesis doctorales del Programa Interinstitucional de Doctorados de Educación (PIDE) que se lleva en la ciudad de Barquisimeto, con el convenio entre las Universidad Centro Occidental Lisandro Alvarado (UCLA), la Universidad Experimental Politécnica Antonio José de Sucre (UNEXPO) y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Guerrero (2011), por su parte revela su intención de aproximarse teórica - ideográficamente a los significados de los paradigmas científicos que orientan la práctica investigativa en la UCLA. La autora, encuentra un debate entre los seguidores de la investigación cuantitativa -la cual denota como el paradigma dominante- y los seguidores del paradigma cualitativo, con una oposición significativa a realizar investigaciones cualitativas en el Decanato de Ciencias de la Salud.

La tesis de Boza (2014), también se interroga por los paradigmas. En efecto, una de sus categorías resaltantes la enuncia así, “¿Paradigmas, Enfoques, métodos y metodología? He allí la pregunta” (p. 102). Esto ocurre porque no se sabe diferenciar cada una de ellas y su papel dentro de la investigación científica, y por ende, en el campo de la investigación educativa. Se puede ver como un simple desconcierto conceptual, pero de ello depende no sólo la comprensión de un libro de texto de epistemología y metodología, sino que es capital para poder orientarse dentro de una investigación. Por otra parte, la autora intenta responder de manera metafórica en su artículo, el paradigma de investigación, *la estrella polar del científico* (Boza, 2012).

Pero esta preocupación también es compartida por Cabezas (2013), quien en su artículo intitulado El Trabajo de Grado y los Enfoques Metodológicos: Una visión desde sus propios actores. Caso Maestría Educación Superior UPEL – Maracay, menciona la importancia de los Paradigmas para la claridad en la construcción del conocimiento científico. Luego de hacer una revisión conceptual y de distinguir entre enfoque de

investigación cuantitativo y cualitativo, llegó a la terrible conclusión que muchos lo utilizan como una receta de cómo hacer investigación desde la ventana desde un solo espectador. Lo cierto, es que se denota la palabra paradigma como el conjunto de supuestos metodológicos de la investigación.

El interés por los paradigmas de investigación educativa no sólo reside en el territorio venezolano, sino que trasciende sus fronteras, a las universidades latinoamericanas. Tal es el caso del estudio de Gil, León y Morales(2017), quienes hacen una revisión teórica de los paradigmas de investigación educativa difundidos en la literatura científica.

Los autores centran su estudio en los paradigmas positivista, interpretativo y socio crítico. Luego intentan formular una posición dialéctica materialista. Interesa destacar lo polisémico de los paradigmas, ya que “la terminología para designar a los paradigmas de investigación educativa, de acuerdo al modelo teórico que se aplica (García Batista, 2000), es amplia; no obstante, el criterio de clasificación que prevalece se realiza bajo tres tipos: positivista, interpretativo y socio crítico”. (p. 73).

Véase que una definición de paradigma que sólo afirme que es amplia, no orienta la investigación sobre los paradigmas educativos. Esto no ocurre en el artículo de Sánchez Santamaría(2013). Aunque sigue los mismos paradigmas de investigación educativa aceptados en el siglo XX y siguen influenciando en el siglo XXI, manifiesta que hay que entender a los paradigmas de manera amplia y restringida. La primera tiene que ver con el concepto propiamente de paradigma, entendido como un macro-modelo o dispositivo de producción científica; mientras que el segundo, el modelo es el despliegue y aplicación de una teoría.

De todos ellos hay que destacar, la dificultad que encierra el término paradigma y sus implicaciones en la investigación educativa. Es más fácil, citar a uno o varios autores de prestigio y a partir de él, desarrollar algunos de los aspectos teóricos de un paradigma en específico, que dedicarse a pensar filosóficamente sobre ellos en un área disciplinar específica. Por tanto, en algunos casos, los paradigmas suelen ser más una receta a seguir que una oportunidad de reflexionar filosóficamente el objeto o situación a investigar. Sin

embargo, la necesidad de plantearse la pregunta es de vital importancia para una investigación porque orienta todo el proceso de producción científica en medio de la crisis de la ciencia en que estamos imbuidos.

La Naturaleza de los Paradigmas Según Masternam

En el coloquio sobre la Filosofía de la ciencia, que luego fue publicado en “La Crítica y Desarrollo de la Ciencia” (Criticism and the Growth of Knowledge, 1970), Masternam presentó un artículo de análisis de contenido al ensayo de Kuhn que intituló “La Naturaleza de los Paradigmas”. En el recuerda que la investigación es una actividad de resolución de rompecabezas regida por la costumbre abierta a cambios repentinos. Además, manifiesta que la nueva ciencia en desarrollo está basada en el concepto de paradigma y, por ende, es urgente elucidar de manera filosófica el sentido de la noción de paradigma.

El análisis realizado por Masternam a las definiciones de la noción de paradigma, la llevó a clasificarlas en tres grandes grupos: un primer grupo es el metafísico o entidad metafísica (metafísicos o metaparadigmáticos). El segundo grupo corresponde al sociológico, y el tercero lo denominó como paradigmas artefactos o paradigmas construcciones. Las acepciones que corresponden al *grupo metafísico* están ligadas a un conjunto de creencias, incluyendo mitos, a las especulaciones metafísicas, a las cosmovisiones o aun principio organizador que gobierna y orienta como un mapa la percepción misma y define la realidad.

En cuanto al *grupo sociológico*, las características tienen que ver con las realizaciones. Se ha de entender como realizaciones como aquellas investigaciones, innovaciones y descubrimientos, en fin, producciones intelectuales científicamente elaboradas que gozan de reconocimiento universal, y están amparadas por instituciones, que han creado una serie de normas que rigen la investigación. La manifestación concreta de esta dimensión es la comunidad científica. Los rasgos o particularidades del tercer grupo, denominado *constructos*, pueden ser el seguimiento de un libro o una obra clásica,

un proveedor de herramientas y el uso de instrumentos, una manera de escribir, de expresar analogías e ilustraciones, así como una manera de resolver problemas.

Por tanto, no hay una definición concertada de lo que se ha de entender como paradigma, sino tres dimensiones que pueden servir de guía para analizarla. En este sentido, no es prudente dar una definición a la ligera de paradigma, o hacer una lista de definiciones con autores reconocidos sin una interpretación de los mismos. En el caso del estudio que se presenta, se exploró la concepción de diversos investigadores para tener la información empírica que permita caracterizarla como un fenómeno eidético y socio histórico. Se concibe entonces como un fenómeno percibido a partir de la teoría fenomenológica de Husserl, bajo la tutela de Vargas Guillén y, el contexto socio histórico, basado en la misma teoría del desarrollo de la ciencia de Kuhn.

Las reglas se forman en la praxis, la fuente de las realizaciones investigativas, es decir, en la experiencia, la vivencia y la reflexión. Más que una búsqueda de reglas explícitas en reglamentos o normas, que también hay que estudiarlas, los verdaderos principios se encuentran en las costumbres de la praxis investigativa. Muchas veces, la costumbre se hace norma. En este sentido, el tema de los paradigmas se convierte en fenómeno al partir del mundo de la vida del investigador, y por ende, se puede llevar a lenguaje. Reeder y Vargas lo llama *Textura del Sentido Vivido* (2009, pp. 97 - 117), el cual permite la búsqueda de conceptos, palabras, frases para expresar lo que se ha vivido. Entonces, praxis, lenguaje, permite ver y definir el paradigma.

Pero la consideración de los paradigmas como un fenómeno que se puede reflexionar desde la fenomenología, también pasa por hacer un enroque con la epistemología kuhniana. No sólo porque de allí proviene la teoría de los paradigmas, sino porque hay rasgos fenomenológicos. El problema hermenéutico en la ciencia que está ligado al contexto histórico - espacial, pudiera ser interpretado como un elemento que forma parte del mundo de la vida del investigador. El regreso de la subjetividad en contraposición del objetivismo asfixiante, hace que retorne el sujeto al contenido de verdad científica, aspecto que hace pensar en el sujeto epistémico, como el ego trascendental de la fenomenología (Vargas, 2006, p. 21).

En efecto, un elemento fundamental en la definición de un paradigma desde el punto de vista de la fenomenología es la cosmovisión que tenga el sujeto, ya que de él es donde surgen los problemas a investigar. Para Vargas (2006), la concepción, constitución y construcción del objeto de estudio nace del interés e intencionalidad del sujeto; “pero la forma como él hace el planteamiento de los mismos y cómo los constituye los objetos está conectada y viva y definitivamente con la cosmovisión que tenga” (pp. 273 – 274). Por tanto, un elemento fundamental del paradigma es la cosmovisión, la forma en cómo concibo la realidad a estudiar. De allí, que toda reflexión paradigmática debe empezar por lo ontológico, y no por lo metodológico. Boza (2012) lo dice metafóricamente, “la carreta delante y los caballos detrás” (p. 122).

Otro elemento fundamental dentro de la formación de los paradigmas es la comunidad científica. Kuhn la define como aquella que “consta de profesionales de una especialidad científica” (2006, p. 305), y por ende están formados en una misma cosmovisión y mantienen una comunicación especial en el marco de la ciencia normal. La comunidad científica es un verdadero espacio para asumir la intersubjetividad planteada por la fenomenología. Siguiendo a Fleck, Reeder & Vargas (2009) dicen que “nadie piensa solo, no se puede construir un paradigma más que en el escenario compartido, todo concepto tiene que someterse a los avatares de la relación con los demás; la comunicación es un destino de la ciencia” (p. 10).

En esta dirección se van perfilando las tres dimensiones que planteará Masternam en la naturaleza de los paradigmas. Primeramente, el espacio de origen, el metafísico, donde entrará la cosmovisión y lo ontológico. En segundo lugar, la comunidad científica, que será la dimensión sociológica, en el que se entiende como un escenario compartido y de comunicación. Por último, el constructor, que sería una derivación de las dos dimensiones mencionadas. Este será el esquema que se seguirá para la interpretación de las definiciones de paradigma que fueron otorgadas por los docentes y estudiantes de posgrado. Para ello, se siguieron una serie de principios propios de la fenomenología hermenéutica de Reeder & Vargas Guillén (2009).

Principios Metodológicos de la Investigación

La consideración de los paradigmas como un fenómeno interpretable, múltiple y relativo hacen que la presente investigación se enmarque en el enfoque epistémico Introspectivo Vivencial, el cual explora sobre las vivencias expresadas en un lenguaje que permite la comprensión del fenómeno. De allí, que tenga un papel preponderante lo simbólico, la temporalidad, y el consenso. Según Padrón(1992), se caracteriza por tener un pensamiento reflexivo, expresado en lenguaje verbal, y por utilizar el método inductivo que permite develar lo que está detrás de las definiciones otorgadas por los entrevistados.

En este sentido, esta investigación se ubica en el paradigma interpretativo, con fundamento óntico centrada en una realidad construida de base epistemológica subjetivista y bajo los lineamientos metodológicos del enfoque cualitativo en su vertiente fenomenológica hermenéutica. Lo cual quiere decir, que estamos en presencia de un trabajo netamente cualitativo, cuya misión es el de hacer emerger inductivamente los significados que otorgan los entrevistados a la noción de paradigma. Esto necesariamente lleva al uso de la lógica dialéctica, porque es un modo de pensamiento que evitará simples *doxas* al momento de realizar una descripción fenomenológica y una interpretación – hermenéutica trascendental.

La fenomenología más que un método, se constituye como una metodología. Es así que ha seguido los principios los aportados por Vargas(2012), los cuales son: Ir a las cosas mismas, Desconexión de la actitud natural: epojé y Reducción, Correlación, Tematización, Variaciones, Descripción del *eidos* o de la esencia, Principio de corregibilidad, Zigzag de/en la tematización (p. 18). Este ir a las cosas mismas no consiste en sólo ir al pensamiento de Kuhn sobre los paradigmas, sino ver cómo ésta noción se manifiesta en el mundo de la investigación que los entrevistados profesan.

Para llevar a cabo los principios, se ha estructurado todo el proceso investigativo en las etapas del método fenomenológico expresado por Hurtado y Toro (1998) y ampliado con la concepción de la fenomenología trascendental hermenéutica (Reeder & Vargas, 2009). Este método tiene cuatro fases dividido en dos grandes etapas: la

descripción fenomenológica, y la *espiral hermenéutica*. Estas dos etapas son las que hacen de la metodología fenomenológica se constituya en el método fenomenológico trascendental - hermenéutico, el cual parte de la idea que todo fenómeno debe ser interpretado. Las etapas y las fases se realizan siguiendo los principios enunciados en el párrafo anterior.

La *primera fase* consiste en la clarificación de los presupuestos que tiene el investigador, es decir, aclarar los aspectos fundamentales que el investigador tiene como teorías, valores, creencias y los diferentes intereses que de alguna u otra manera influirán en la investigación. Es la etapa de la retención, y de la búsqueda de temas que se presentan a la conciencia. La *segunda fase* tiene por objeto lograr una descripción del fenómeno que resulte lo más completa, y al mismo tiempo, refleje la realidad vivida por el sujeto, su mundo en la forma más auténtica. Para ello se usó como herramienta de recolección de información la entrevista.

En la *tercera fase*, llamada estructural, se dedicó al análisis de los protocolos de transcripción y categorización de las entrevistas. En esta fase se aplicaron cada uno de los principios. Por ejemplo, se elaboraron temas (tematización) centrados en las definiciones otorgadas a la noción de paradigma. De igual modo, se aplicó el principio de variación, en el que cada una de los entrevistados presentan diferentes modos de ver a los paradigmas, pero hay en ellos una posibilidad de describir el eidos. Un ejemplo más, podría ser el principio de zigzag, en el que se pasa de un protocolo a otro, de una categoría a otra, para encontrar la esencia misma.

La *cuarta y última Fase* es la Interpretación basada en la espiral hermenéutica. A través de ella se extrajeron los significados esenciales de la investigación y se relacionaron con el contexto general del fenómeno. Es en este momento donde se triangula con la propuesta de Masternam (1970), es decir, se interpreta a partir de las dimensiones filosóficas, sociológicas y constructos; y se presenta los temas emergentes de la investigación, que en este caso son tres: una aproximación a la noción de paradigma, su naturaleza teórica, y su exclusiva reflexión filosófica.

Se utilizó como técnica de recolección de la información la entrevista, a través de una pregunta a dos profesores de posgrado. Ambos han sido profesores en maestría y doctorado de la UPEL, así como tutores de trabajos de grado (TGM) y de Tesis Doctorales (TD). Uno de ellos es de completa formación filosófica, mientras que el otro es de formación pedagógica en ciencias exactas. La otra entrevista la realicé a un estudiante de posgrado, específicamente del PIDE. A los tres se les hizo la misma pregunta: ¿Qué es para usted un paradigma? Ellos tuvieron la libertad de dar su apreciación al respecto.

La interpretación se hizo basada en la espiral hermenéutica de Reeder y Vargas (2009). A través de ella, se extrajeron los significados esenciales de la investigación y se relacionaron con el contexto general del fenómeno. Es decir, lo hermenéutico se evidencia en el lenguaje que se desarrolla tanto para pensar las vivencias y se relaciona con las de del otro. Tal como reza el principio: *Lo que es válido para uno es válido para otros*. En este sentido, la escritura de la descripción, es al mismo tiempo, un problema hermenéutico de la espiral trascendental - hermenéutico:

El problema hermenéutico es capturar esta confrontación en las palabras de un lenguaje preexistente – incluyendo el poder del lenguaje de producir metáforas y neologismos, para comunicar a los otros lo que se ve intuitivamente. La evidencia interna individual no es, en sí misma, la meta científica de la fenomenología; al contrario, el objetivo es compartir rasgos generales e intersubjetivos de tal evidencia para la crítica comunitaria (1982c: p. 87). Esta captura requiere esfuerzo (...) para evadir proyecciones, para que la cosa misma hable por sí misma. Es necesario, pues, discutir los problemas hermenéuticos de la comunicación de los resultados propios con los otros; así resulta la crítica intersubjetiva. (Reeder y Vargas, 2009, p. 40)

En este sentido, la interpretación consiste en la búsqueda de un lenguaje acorde a lo que se vive, y al mismo tiempo, reconstruir esa vivencia e interpretarla. Para ello, se realizó la codificación, categorización y la triangulación, así como la realización de un cuadro en forma de matriz, donde se identifica cada una de las dimensiones. Este proceso contó con un paso previo que fue la transcripción de las entrevistas en un instrumento de

protocolo de entrevistas diseñado por Piñero y Rivera (2012), y se codificó de la siguiente manera: a uno de los profesores se le asignó las siglas FZ, mientras que al otro NM. Al estudiante de posgrado se le asignó EM. Así será identificado en cada uno de sus aportes.

La interpretación estará sustentada en autores de pródida formación fenomenológica, aceptada por la comunidad científica del círculo latinoamericano de Fenomenología, como es el filósofo colombiano Germán Vargas Guillén. De igual modo y dentro del principio de ir a las cosas mismas, considero como fuente primaria a Kuhn. En los aspectos críticos de su trabajo, especialmente en la categoría paradigma, me he sustentado en la crítica a la noción paradigma de Masternam, y a la reconstrucción de su naturaleza.

En este sentido, hay dos conjunciones que le dan rigurosidad a este trabajo. El primero de ellos es la relación intersubjetividad y triangulación. La intersubjetividad se denota en los aportes derivados por cada uno de los entrevistados y con el investigador mismo; así como en la relación que hace éste con los autores. La triangulación no sólo se da entre los aportes de los entrevistados, sino con los autores aceptados por la comunidad científica de la UPEL – IPB. Una segunda conjunción estriba en la verdad y validez, que se ha de entender con Vargas (2014):

La conjunción de verdad y validez ocurre en el ámbito de la voluntad del saber. Esta es la curiosidad (...) el saber como verbo (...) busca la verdad, la certeza, la validez. Se trata, como se ve, de dos polos: la verdad es subjetiva, intuitiva, razonable; la validez es intersubjetiva, evidente, racional. La vida humana no es plenamente ética si renuncia a alguno de estos dos polos. Antes bien, la responsabilidad – la autorresponsabilidad – por el sentido del mundo exige la mutua complementariedad entre estos dos polos, su correlación. Más aún, la vida ética es un entre, pura cabencia o medianía entre verdad y validez. (pp. 283 - 284)

En este sentido, la verdad es una exigencia del saber. Ahora bien, en fenomenología no se ha de entender por éste concepto como lo entiende el positivismo, como pura objetividad. Se ha de ver como subjetiva, intuitiva y razonable. Esto pudiera ser elementos básicos del relativismo, pero como afirman Reeder y Vargas (2009), la verdad es subjetivo

– relativa, pero es verdad (p. 208). Esta búsqueda de la verdad, tal como lo apunta Vargas (2012) en cuanto vivencia subjetiva experimentada en primera persona, “paradójicamente, lo que encuentra cada quien, como sujeto, tiene que valer para uno y valer para todos” (p. 16). Por ello es necesaria la intersubjetividad. La verdad y validez, encierran los elementos de una ética fenomenológica de la investigación.

Hallazgos e Interpretación

Categoría A. Los Paradigmas en el Ámbito de la Investigación Educativa

Uno de los puntos coincidentes y complementarios entre los entrevistados es la noción de paradigma. Esto es muy interesante porque a partir de ellos se manifiesta una piedra angular en el que se construye una base filosófica, sociológica y constructo firme para elevar toda la asunción paradigmática en la construcción de trabajos de investigación y tesis doctorales. Así mismo, es una infraestructura que permite la formación de educadores educativos.

La revisión de cada una de las definiciones me ayudó a construir tres momentos de esta aproximación. La primera tiene que ver con la opinión que ofrece uno de los entrevistados sobre la etimología de la palabra paradigma. Luego de ello, el análisis de las definiciones otorgadas permite ver los elementos constituyentes del concepto de paradigma: Modelo a seguir, Paradigma Compartido y el plano del conocimiento o enfoque de investigación como un constructo. A partir de ésta búsqueda aproximativa al concepto de paradigmas en el ámbito de la investigación educativa, se continúa con los siguientes temas emergentes.

Una definición etimológica fue la otorgada por FZ, quien comienza este aporte con la noción de modelo o esquema con intencionalidad de llevarlo a la práctica. Con esta forma de entender los paradigmas, el entrevistado propone a los paradigmas como un pilar epistemológico para emprender una investigación.

Paradigma, etimológicamente, viene del griego Pragma, que tiene que ver con practicidad, tiene que ver con hacer algo, tiene que ver con algo ya hecho

también. Cuando se habla de Paradigma la derivación posterior, he, devino en la noción de modelo, esquema. Es algo con el cual tú puedes, como investigador, servirte para una investigación, te puede dar las bases epistemológicas para iniciar una investigación. (F. Z. – L. 1-5).

Desde el punto de vista etimológico, se presenta como un modelo a seguir que lleva implícito un esquema que se presenta a quien decide seguirlo y llevarlo a la práctica, algo que se puede llevar a cabo o ejecutar de nuevo sin salirse del modelo. De allí que el término paradigma sea importante para la actividad investigativa, ya que, dicho término se refiere hoy día a los diferentes modelos de investigación que un sujeto epistémico puede seguir al momento en que decide conocer algo de su interés, y a su vez es aceptado por su comunidad.

En efecto, la primera definición que hace Kuhn (2006) sobre Paradigmas, es la siguiente: “Considero a éstos como realizaciones científicas universalmente reconocidas, que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.” (p. 50). Cuando consideramos los modelos o los criterios con los que se han formulado ciertos paradigmas, vemos que tienen un alcance universal, y esto es un argumento, para seguirlos. Es así que establecen esquemas para plantearse un problema de investigación, y como darle una respuesta científica a ella.

La noción de modelo a seguir abarca toda la naturaleza de los paradigmas. FZ la asumió en su acepción etimológica. Su origen, tiene que ver con algo pragmático, es decir, que, si bien es elementalmente teórico, su sentido estriba en que se puede llevar a cabo de alguna u otra manera. De allí que los paradigmas ofrecen al investigador un modelo epistémico acerca de la realidad y cómo abordarla. En el caso de la investigación educativa, los paradigmas ofrecen una modelo de plantearse problemas o situaciones de investigación y sus posibles soluciones e interpretaciones; todo ello respaldado por una comunidad científica.

Ahora bien, la noción de modelo a seguir en el seno de los paradigmas, no está exenta de dificultades. La caracterización de los paradigmas como modelo a seguir no es del todo legítima para Santamaría (2013). Para él es necesario diferenciar paradigma de

modelos, porque se refieren a dos dimensiones pre teóricas diferentes en la investigación educativa. Dice lo siguiente:

Hay que evitar las confusiones vinculadas con paradigma y modelo, desde el punto de vista de la educación educativa. El paradigma es considerado como un macro - modelo o dispositivo de producción científica, mientras que el modelo es el despliegue y aplicación de una teoría (p. 93)

Esta diferencia de modelo y paradigma no es asumida por los integrantes del posgrado. Lo que Santamaría entiende como paradigma, en el sentido de macro modelo de producción científica, es aceptada como matriz epistémica o planos del conocimiento. De allí que investigar sobre paradigmas no estriba en identificar lo ontológico, epistemológico y metodológico, ya que son dimensiones de los planos del conocimiento. El no tener claridad conceptual en el seno de la epistemología puede despertar confusiones al catalogar a los paradigmas como modelos a seguir en la práctica investigativa, y a los planos como despliegues y aplicaciones a un ámbito de estudio.

Sin embargo, el mismo Kuhn ha planteado que el paradigma puede ser considerado como un modelo a seguir, un ejemplo compartido (Kuhn, 2006, p. 321). En efecto, para él, “un paradigma es un modelo o patrón aceptado y este aspecto de su significado me ha permitido apropiarme aquí del término paradigma a falta de uno mejor” (p. 88). Por tanto, la reproducción de un patrón es lo que hace evidente la existencia de un paradigma. Sin embargo, Kuhn reconoce que la noción de paradigma no está exenta de dificultades, y es por ello, que, a la falta de uno mejor, propone la matriz disciplinar como categoría que engloba al paradigma.

Para los fines presentes sugiero matriz disciplinar, disciplinar porque alude a la posesión común por parte de los que practican una disciplina concreta, y matriz porque se compone de elementos ordenados de varios tipos, cada uno de los cuales precisa una especificación ulterior. Todos o la mayoría de los objetos del compromiso de grupo que mi texto original consideraba paradigmas, partes de paradigmas o paradigmáticos son constituyentes de la matriz disciplinar y en cuanto tales forman un todo y funcionan juntos. (Kuhn, 2006, p. 313).

Entonces el esfuerzo que debe hacerse es diferenciar la matriz disciplinar de los paradigmas en el ámbito de la educación. Sin esta diferenciación, se puede prestar a confusión al momento en que el docente establece coherencia entre diversos elementos paradigmáticos para su praxis docente. Al momento de manejar un modelo pedagógico, que a su vez está conformado por paradigmas psicológicos y sociológicos; pero también un paradigma de evaluación, así como un paradigma científico o de investigación, entre otros. También debe manejar un paradigma en la disciplina que enseña, si es historia, los paradigmas historiográficos; en geografía, paradigmas geográficos, y así sucesivamente. Todos ellos deben formar un todo y funcionan juntos, y esto se palpa en la praxis docente. De allí la importancia de la matriz epistémica.

La noción de paradigma, como ejemplo compartido, tiene una doble acepción. La primera pertenece al orden de los pensamientos: las creencias, valores, los métodos, las teorías. Todos ellos tienen su fuente en los ejemplos compartidos a seguir, que es dónde se encuentran la forma en cómo se plantea un problema y la manera en que hay que darle solución. El segundo, derivado del sentido de compartido, la comunidad científica, que es quien avala, enseña, practica esa praxis científica. Por tanto, lo fundamental es que estos ejemplos, que se originan con los elementos preteóricos mencionados, son aceptados por una comunidad académica.

En gran parte del libro el término paradigma se usa con dos sentidos diferentes. Por un lado, hace alusión a toda la constelación de creencias, valores, técnicas y demás, compartidos por la comunidad dada. Por otro, denota un tipo de elemento de dicha constelación, las soluciones concretas a rompecabezas que, usadas como modelos o ejemplos, pueden sustituir a las reglas explícitas como base para la solución de los restantes rompecabezas de la ciencia normal. (Kuhn, 2006, pp.302 - 303)

Esto concuerda con la apreciación de E. M. Para el entrevistado, el paradigma es fundamentalmente *“una visión, idea o concepción que tenga mi persona”* (E. M. – L. 1). Estos tres términos significan lo mismo: una elaboración mental sobre algo, por tanto, se da en el pensamiento de una persona. En efecto, la palabra idea denota esencialmente que

la persona se hace una representación mental del objeto a estudiar, y por ende, está en capacidad de producir conceptos (Vargas, 2006, p. 98). Al mismo tiempo es una visión, porque en base a estos conceptos, el investigador puede crearse una imagen de lo que será su investigación.

Esta producción dependerá de la manera en que lo conciba (concepción). Es decir, que independientemente de la formulación conceptual que se adopte, el investigador debe reflexionar y meditar sobre el paradigma hasta hacerlo suyo, ajustándose a su propio sistema o representación mental. El motivo es porque *“va a estar influenciado por una serie de creencias, valores, normas y percepciones que cada persona tiene, y que las van a diferenciar unas de otras, es decir, cada cual va a mirar la realidad con lentes diferentes”*. (E. M. – L. 4-6).

Por tanto, la realidad se ve a través de un conjunto de creencias, valores, normas y percepciones. Todas esas características pertenecen a lo que constituye un paradigma, según la gama de definiciones que el entrevistado (E. M.) ha dado a esta noción. En efecto, los paradigmas consideran una constelación de cuestiones, es decir, tiene una cosmovisión. El mirar la realidad con los lentes diferentes, quiere decir hacerlo desde otro paradigma, desde otra perspectiva. Por tanto, los paradigmas compartidos por una comunidad científica, influyen de manera importante en la cosmovisión del investigador, que le indica qué ver, cómo mirar, y qué considerar como válido.

(...) No indica que cualquier grupo científico pueda practicar su oficio sin algún conjunto de creencias heredadas. Tampoco hace menos importante la constelación particular con la que el grupo está de hecho comprometido en un momento dado. La investigación efectiva difícilmente comienza antes de que la comunidad científica considere haber obtenido respuestas firmes a preguntas.

(Kuhn, 2006, p. 62)

El investigador es formado en medio de unas creencias heredadas. Por ser creencias no se ponen en cuestionamiento hasta que no solucionen los problemas de investigación. Cuando esto ocurre, surge una constelación de controversias. En ese instante, lo más importante es la pregunta. De ella depende la respuesta que se va a dar.

En eso consistiría la investigación, en buscar la solución al problema propuesto. La formulación de una interrogante tiene en germen o hace que emerja una forma de ser respondida. Pero las preguntas no son válidas sino es compartida por la comunidad científica. Sus miembros no sólo comparten las inquietudes y cuestionamientos, sino hasta la manera de hacer preguntas, y la forma de abordarlos. De allí surge el compromiso colectivo de dar respuesta y solucionar problemas.

En esta manera de concebir los paradigmas, que se vislumbra en los entrevistados, se puede ver dos niveles: una individual y otra comunitaria. El individual, es propia de la persona que medita y reflexiona sobre el modelo a seguir. En el nivel comunitario, se dice que *“esa idea, esa concepción deberá ser aceptadas por un grupo de expertos científicos, entonces, si yo tengo un paradigma, tengo un paradigma, una visión, esa debe ser certificada, esa idea que yo tengo, para mí esos es paradigma”* (E. M. – L. 3-4).

Lo interesante es que la visión del mundo, en un nivel individual, está constantemente sometida a juicio de una comunidad científica. No se habla de discutir, debatir, u otro tipo de estrategia de persuasión que permita compartir las ideas y llegar al consenso. E. M. dice que esa concepción deberá ser aceptada y certificada por unos expertos científicos. Por tanto, la función de la comunidad científica consiste en juzgar, evaluar calificar las ideas del investigador. Al mismo tiempo, yo como miembro de esa comunidad, debo ajustarme a ellas. Las implicaciones de este proceder se despliegan en el proceso de investigación, en la didáctica o enseñanza de los paradigmas de investigación, el acatamiento del estudiante a lo que diga el tutor, el jurado, el profesor y los representantes de las comunidades científicas.

La dimensión comunitaria o social del paradigma se produce debido a que esas ideas, visiones y concepciones que tiene un investigador, deben ser aceptadas y compartidas por otros investigadores. Ellos los hacen suyos y adoptan un modo de actuar en el proceso de investigación. Así lo dice N. M. (2017) al referirse al ámbito académico *“Un modo compartido de hacerse preguntas y generar respuestas en el seno de una comunidad académica”* (N. M. – L. 1). Con ello, nos introduce a un aspecto fundamental

como es la forma en cómo un investigador ha de buscar respuestas a los cuestionamientos que se han formulado sobre una realidad concreta.

Un rasgo a resaltar, es que los paradigmas son un modo compartido de hacerse preguntas y generar respuestas. En la formulación de preguntas hay toda una concepción del mundo, una experiencia del mundo de la vida, que son base para la formulación de principios ordenadores con los que se construye la realidad. En cada mundo de la vida, en su *mundear* (Vargas, 2014, p. 158) o de un modo de ser del y en el mundo, hay un horizonte compartido. En este caso la academia, la investigación educativa que trasciende muros de la universidad.

Ese horizonte compartido, hace que se produzcan unos compromisos que permiten la convivencia, e incluso tolerancia epistémica, entre los miembros de la comunidad académica – científica. Para Kuhn (2006), la concepción de un paradigma compartido, trae como consigo el compromiso entre sus miembros:

Las personas cuya investigación se fundamenta en paradigmas compartidos se encuentran comprometidas con las mismas reglas y normas de práctica científica. Dicho compromiso y el aparente consenso que produce son prerequisites de la ciencia normal; esto es, del nacimiento y prosecución de una tradición investigadora particular. (p. 71)

Cuando hay compromisos entre los investigadores, se forman esos paradigmas. Por tanto, no es un simple compartir, sino un compromiso. Uno de los informantes clave lo ha calificado como *compromiso académico* (N. M. L. 59), porque estamos en una comunidad académica. En este sentido, los compromisos y los consensos son básicos para que se establezca la ciencia normal dentro de una comunidad científica. Por ello se habla de aceptación, certificación, porque al final lo que hay es consensos. Si el estudiante está en desacuerdo, tiene el derecho de argumentar.

En consecuencia, cuando el estudiante u otros miembros de la comunidad académico – científica están resueltos a no seguir el modelo y argumenta con propiedad puede generar crisis paradigmática, y crear un nuevo modo compartido de hacer ciencia. El carácter potencial de un paradigma emergente, le otorga el carácter temporal de los

paradigmas. Esto es al final de cuentas la pretensión de Kuhn, al crear su estructura sociohistoricista. En efecto, el paradigma, según F. Z., “*Es como un ejemplo. Un ejemplo aceptado por una comunidad de investigación en una época determinada*”. (F. Z. – L. 13-14). Por tanto, van cambiando a través del tiempo.

Con todos estos elementos sucintamente analizados, aún no se está en capacidad de formular una definición que englobe todos los elementos enunciados. Aún prevalece el carácter polisémico que desde sus orígenes presenta esta noción en el pensamiento de Kuhn, y que sus seguidores han ido ampliando. Sin embargo, sí se puede agrupar bajo las dimensiones presentadas por Masternam(1970).

Categoría B. Dimensiones de los Paradigmas de Investigación Educativa

En este sentido, la concepción de los paradigmas tiene tres dimensiones a considerar: la filosófica, la sociológica y el constructo o metodológico. En cuanto a la dimensión filosófica o metafísica, resalta el paradigma como una filosofía. De allí que palabras como visión, idea o concepción pueden derivar al pensamiento y a la conciencia, a la reflexión y razonamiento que hace el sujeto sobre la realidad misma, y que influyen en la manera de interpretarla. Para muchos podría limitarse a una metáfora, pero en el campo de la fenomenología cobra un nuevo sentido. Husserl (1962), en el número diecinueve de su libro ideas lo explica con las siguientes palabras:

La visión directa, no meramente la visión sensible, empírica, sino la visión en general, como forma de conciencia en que se da algo originariamente, cualquiera que sea esta forma, es el último fundamento de derecho de todas las afirmaciones racionales. (p. 50)

En este sentido, hablar de visión, y por derivación idea y concepción revela una forma de conciencia en que se da algo originariamente. La interpretación de Mayz Vallenilla (1998) a este fragmento es que “la conciencia, por su parte, una conciencia vidente: la evidencia se funda en la videncia. La verdad, en tanto expresa una evidencia racional, testimonia el primado del ver como fundamento de ella” (p.120). En este

sentido, la conciencia y la razón son elementos fundamentales para la formulación de verdades, entendida como afirmaciones racionales.

En fin, al referirse a la conciencia y razón se puede interpretar, siguiendo a Masternam (1970), como “los principios organizadores que orientan la percepción” (p. 167), la visión misma. Incluso se suele utilizar analógicamente palabras como lentes, anteojos (EM. L. 6), para indicar que es una manera de ver la realidad. Así mismo, como es una cosmovisión implica ser una constelación de hacerse preguntas y dar respuestas, en fin, encierran una “filosofía o una manera de pensar” (ibídem, 162). Por lo general, estas filosofías pertenecen a una tradición, ya que ellas vienen en el proceso de formación y “funcionan como modelos a seguir” (Ídem, 163). Incluso, NM se refiere a los paradigmas como una manera de hacer preguntas y dar respuestas.

Pero, esto se hace a través de modelos a seguir y compartidos por una comunidad científica. Los TD y TGM, presentan esquemas muy similares basados en una misma estructura. Entonces, el carácter filosófico se ve fortalecida por una tradición que se ha de seguir. Esto sucede así, por la concepción de modelo a seguir, el esquema, en fin, el paradigma sirve como un principio organizador que gobierna la visión del investigador, y sirve de mapa orientador para todo el proceso de investigación.

Mientras que en la dimensión filosófica se sustenta por el modelo a seguir, el esquema; la dimensión sociológica lo encuentra en que son compartidos. Se comparte el esquema, el mapa, se visualiza juntos “la estrella polar” (Boza, 2012, p. 123). No es tu estrella, no es mi astro, es nuestra estrella polar. Por ello es que se sigue como ejemplo. Quizás de allí deviene la importancia de los antecedentes, de quienes investigaron un tema similar, que nos sirve de ejemplo, de orientación. A esto es lo que denomina Masternam como “una realización científica” (p. 164).

Desde una perspectiva sociológica, estas realizaciones científicas llegan a este estatus a través de instituciones, las cuales están conformadas por un grupo de expertos. Estos se distinguen por el prestigio de ser investigadores reconocidos, y por ende, pertenecen al grupo de formadores de científicos noveles. En efecto,

Los científicos trabajan a partir de modelos adquiridos por medio de la educación y de la exposición subsiguiente a la literatura, con frecuencia sin conocer del todo o necesitar conocer qué características les han dado a esos modelos su status de paradigma de la comunidad. (Kuhn, 2006, p. 121)

Por tanto, la educación se convierte en un proceso de institucionalización del paradigma. A partir de la formación de modelos a seguir se van aprendiendo las reglas y las normas, y se va preparando al estudiante para que adquiriera los compromisos que lo hacen miembro de una comunidad científica. El mayor logro que puede tener un paradigma es que sea reconocido por todos los miembros de la comunidad académica (Masternam, 1970, p. 162). En el discurso de los entrevistados se puede apreciar el reconocimiento como una manera de consentimiento, en el sentido que se ve como una aceptación y un modo compartido.

De igual modo, se puede apreciar la actuación o el papel del docente dentro del paradigma. Si bien es cierto que es el encargado de formar al investigador, su rol es primordialmente el de certificar la idea que tenga el estudiante. Esto quiere decir que el quehacer docente es visto como el de evaluador. Esto es importante resaltarlo de cara a las comunidades científicas, porque ellos serán los garantes del cumplimiento de la norma, de la regla, y presentarán a sus estudiantes los compromisos que deberán adquirir.

Con todo lo anterior, se puede afirmar que el establecimiento de paradigma se inicia cuando hay reglas y normas. Dice Kuhn (2006) que “los hombres cuya investigación se basa en paradigmas compartidos están sujetos a las mismas reglas y normas para la práctica científica” (p. 34). La necesidad de ellas estriba en que a partir de ellas se crean los compromisos y consentimientos mínimos que dan el fundamento necesario para la continuación de una tradición científica.

Por ello, es inimaginable una universidad sin un manual, donde se especifiquen ciertas normas o reglas, tanto procedimentales como de presentación de informes de investigación. Pero es aún más incomprensible una comunidad científica en dónde las

costumbres que, en el devenir histórico, se van haciendo normas sin necesidad de estar asentadas en un papel.

El carácter compartido de los modelos o esquemas a seguir se sustentan en la dimensión filosófica y sociológica. Ahora la dimensión del paradigma como constructo o metodología se puede notar como una fábrica de máquina – herramienta. Es una cuestión de seguir un esquema y desarrollarlo, o de simplemente aplicar un modelo a un problema de investigación. En las intervenciones realizadas por los entrevistados, se puede apreciar que uno opta por la clasificación de Padrón bajo el esquema de Enfoques de Investigación (1992) y el otro sigue los denominados Planos del Conocimiento de Guba (1970). Véase que cada uno se sirve de un modelo, y dan sus razones. El primero porque le parece más didáctico al seguirlo, el segundo porque le da coherencia a la investigación.

Al momento de caracterizar esta dimensión, Masternam (1970) dice que pueden ser textos guías o clásicos (Texbook), suplementos tecnológicos, una forma lingüística de expresarse (p. 65). Entonces, vemos como Padrón y Guba sirve de textos guías para pensar epistemológicamente, si se quiere paradigmáticamente, una investigación. Con base en este último, que es el más común entre los investigadores en el campo de la educación, se puede notar que se distingue el enfoque metodológico cuantitativo y el cualitativo, y esto comporta todo un lenguaje paradigmático. Por ejemplo, el primero está basado en expresiones netamente de cálculo, mientras que la otra es fundamentalmente verbal, categorial.

Modelos a seguir, paradigma compartido y el carácter instrumental de los paradigmas son las tres palabras claves que puedo develar para cada una de las dimensiones. Quizás por el carácter de autoridad la dimensión que prevalece es la sociológica. Esto es por el carácter intersubjetivo de la misma, y porque presentan elementos que son evidencian autoridad: unas normas, unos representantes de la comunidad científica, que gozan del prestigio de ser reconocidos como investigadores y docentes en sus áreas de estudio. La dimensión sociológica devela una serie de estrategias que hacen que el paradigma prevalezca.

Categoría C. La Naturaleza Teorética de los Paradigmas

En los aportes que se vislumbran de la entrevista de F. Z., se puede apreciar un aspecto fundamental que se ha de considerar al momento de hacer una investigación, estudio o reflexión sobre los paradigmas de investigación. En efecto, manifiesta que

Un paradigma, necesariamente tiene que ver con la teorética. Desde el punto de vista mecánico, en el sentido estricto, no hay ningún paradigma. El paradigma mecánico sería la teoría, la que estaría vigente en un momento determinado. Entonces un paradigma es un problema de teorética, no es un problema práctico. (F. Z. – L. 6-8)

Con ello se reafirma que el estudio de los paradigmas se realiza en términos conceptuales, cuyos resultados ha de ser teorías por lo tanto su validez está basada en la coherencia. La naturaleza de los paradigmas estriba en la teoría que domina una disciplina científica, o la misma ciencia, durante un período de tiempo. El germen de esta naturaleza reside en esa visión, idea y concepción con la que definía E. M. a los paradigmas. Por tanto, el estudio de los paradigmas tiene que ver con la especulación teórica y pre teorético de la práctica científica.

Luego de la afirmación sobre los paradigmas como un problema de reflexión, estudio e investigación de carácter teorético, y de hacer una ejemplificación del mismo con la disciplina física de la mecánica, FZ nos hace ver que el paradigma juega un papel importante en la teoría y en la práctica de cualquier ciencia, en la cual el paradigma es el constructo teórico, generado por ideas, concepciones, visiones y creencias, que son expresadas en leyes o principios, conceptos e interpretaciones. Estos son compartidos por una comunidad científica y prevalecen en un tiempo determinado. Estos son el fundamento de la práctica científica. En este sentido, el paradigma es eminentemente teórico, no práctico, pero a su vez hace posible la relación entre ambas.

Categoría D. Los Paradigmas, Campo de Reflexión de la Filosofía de la Ciencia

El carácter teórico de los paradigmas, hace pensar que no sólo la teoría es el fundamento de la práctica, sino que el contenido teórico del paradigma es el sustento que explica la disciplina científica. En este sentido, se puede ver la relación entre lo teórico de un paradigma y lo pragmático del mismo. Sin esta relación, el paradigma, por su naturaleza teórica, perdería sentido dentro de la investigación científica, ya que, no aportaría nada a la misma. Con ello se cumple lo que indica Husserl (2002) sobre la relación entre la teoría y la praxis: “la teoría o la razón teórica tiene su dignidad sólo en hacer posible la razón práctica” (p. 314).

El paradigma se encargaría de darle coherencia y validez a cada uno de los planteamientos de una teoría, y establecería relación con la práctica desarrollada por una comunidad científica. Por tanto, el paradigma podría considerarse como una meta teoría y se explicaría solo a través del razonamiento, el cual sólo puede ser abordado desde la filosofía, más en concreto, en una filosofía de la ciencia o epistemología. Se podría agregar, que, al momento de hacer una investigación científica, dichos elementos están en la conciencia del investigador. Con ello se conserva los dos elementos básicos de la significación de Visión en Husserl: Conciencia y Razonamiento.

Es así como los paradigmas, como modelos de investigación de naturaleza teórica, son abordados por la rama de la filosofía denominada epistemología, la cual es definida por FZ., como “*Teoría acerca del conocimiento científico en particular*” (F. Z. – L. 17-18), cuya pregunta fundamental sobre los paradigmas la formula el mismo entrevistado de la siguiente manera: sobre los paradigmas sería “*¿Cuál es esa teoría de conocimiento hegemónico?, claro si se empareja la noción de Paradigma a la noción de hegemonía, ¿Cuál es el paradigma epistemológico hegemónico en un momento determinado en una situación de investigación determinada?*” (F. Z. – L. 18 – 20).

En este sentido, preguntarse por los paradigmas de investigación- lo cual tiene una naturaleza teórica y meta teórica- es cuestionarse sobre la coherencia y validez del conocimiento científico imperante, y por ende hegemónico en una comunidad científico

– académica, en un lugar, tiempo y situación de investigación dada. El preguntarse y cuestionarse, no sólo invita a realizar una reflexión, sino a una asunción. Según Heidegger (2002), “la asunción es una crítica, y toda crítica revela de los alcances y límites de un planteamiento” (p. 32). En este sentido, “la epistemología se asume como la instancia de validación metódica del conocimiento” (Vargas, 2006, p. 67).

La epistemología, como rama de la filosofía es necesaria para abordar el tema de modelos de investigación o paradigmas. De allí que hoy día, en medio de una crisis general del pensamiento, se hace necesario hacer filosofía. Esta necesidad es expresada por Martínez (1997) en los siguientes términos: “Querámoslo o no, si deseamos ir al fondo de las cosas, tenemos que hacer filosofía; y aunque no queramos hacerlo, lo vamos hacer igualmente, pero entonces lo haremos mal”. (p. 18) En este sentido, la epistemología sería la disciplina filosófica idónea que daría la claridad paradigmática necesaria para la investigación científica, en el ámbito de la educación.

Reflexiones Finales

Surgen en la reflexión dos aspectos que podrían considerarse fundamentales: la primera tiene que ver con los debates que genera esta manera de ver los paradigmas, y la segunda en la formación de investigadores educativos. Reflexionar sobre los paradigmas es pensar en el corazón de la investigación educativa, y más cuando éstas están en búsqueda de mayor coherencia, claridad y profundidad en las producciones científicas. La formación de investigadores requiere una educación en base a elementos pre teórico y teórico que hacen posible la realización científica.

En el seno de la UPEL – IPB, los paradigmas son considerados como modelos a seguir compartidos por una comunidad científica. De igual modo, sirve de instrumento para ver la realidad y dar coherencia y claridad paradigmática a una investigación. La noción de modelo a seguir, se refiere a la dimensión filosófica del paradigma, mientras que el hecho de ser compartidos por una comunidad científica, se refiere a la dimensión

sociológica. La dimensión constructo, se puede apreciar en la utilización de los planos del conocimiento y/o los enfoques de investigación.

En este sentido, los paradigmas de investigación educativa se pueden interpretar desde la concepción del paradigma compartido de Kuhn. Esta forma de verlos, hace que se otorguen mayor énfasis las comunidades científicas, y por ende, hacen que la dimensión sociológica sea la que prevalezca sobre la filosófica y constructo. Aunque éstas dos últimas están presentes, se podría interpretar que prevalece la filosofía de la comunidad científica, sobre el pensamiento que pudiera tener el estudiante o miembro individualmente. Así mismo con los constructos, se usarán los compartidos por los integrantes de la comunidad académica.

Ahora bien, ésta visión de los paradigmas presenta una primera dificultad. Si bien es cierto que los planos del conocimiento, los enfoques de investigación y los paradigmas en sí mismo, son elementos pre-teóricos, no se pueden considerar como sinónimos. Entonces, la mayoría de los estudios sobre los paradigmas de investigación educativa, en especial los que hablan de la tendencia paradigmática, suelen confundir planos del conocimiento con paradigma. En efecto, en investigaciones como Gil , León , & Morales (2017) y Sánchez (2013), solo por citar algunos, hacen estudios sobre los paradigmas, con las dimensiones propias de los planos del conocimiento: lo ontológico, lo epistemológico y lo metodológico. Con Masternam (1970) queda claro que las dimensiones de los paradigmas son Filosóficas, Sociológicas y Constructo.

Un aspecto de la dimensión constructo es la utilización de instrumentos y herramientas. Si no se les otorga la importancia a los paradigmas, éstos podrían reducirse a una simple herramienta, en el sentido de receta, para cumplir con un requisito de la formación en el posgrado y no como un espacio de reflexión filosófica sobre la investigación en el campo de la educación que se desee realizar. En efecto, se podría ver un cuadro resumen con los tres paradigmas que orientan la investigación en la UPEL – IPB: positivista, interpretativo y crítico; con los supuestos ontológico, epistemológico y metodológico. A partir de ellos, tomar una decisión sobre el paradigma a seguir, hacer

una declaración paradigmática, sin ningún razonamiento que oriente luego la práctica investigativa.

Por otro lado, no hay un divorcio en sí mismo entre la naturaleza teórica de los paradigmas con respecto a su origen pragmático. Lo que hay es una interrelación entre ambos aspectos. Se necesitan elementos pre-teóricos para poder llevarlos a la práctica, y a su vez, ésta le otorga legitimidad a la orientación que ofrece el paradigma. En este sentido, el punto de unión entre la teoría y la práctica se encuentra en la ética. En efecto, en los TGM y TD se exigen hacer una asunción y declaración paradigmática la cual solo se puede hacer con una formación epistemológica. Pero, tal como lo apunta Vargas (2006) la epistemología abre la puerta a la metafísica y a la ética. Entonces no hay tal divorcio, lo que hay es complementariedad o unidad en la reflexión filosófica aplicada a la investigación socioeducativa.

Basado en la naturaleza de los paradigmas de Masternam, más la visión fenoménica de Kuhn, se puede establecer una cierta relación entre los paradigmas y el fenómeno. En efecto, hay elementos de la estructura socio historicista de las revoluciones científicas de Kuhn que pudieran catalogar a los paradigmas como un fenómeno. El carácter temporal y socio historicista, la necesidad de una comunidad científica como espacio para la intersubjetividad, la posibilidad y necesidad de la deconstrucción de la ontología básica del objeto de estudio, la contemplación de un mundo fenoménico (Kuhn, 2006, p. 17) para comprender lo científico, entre otros, pudiera ser considerado como elementos comunes entre la fenomenología y la definición de los paradigmas.

Un problema digno a ser investigado en el marco de la UPEL – IPB, es el modelo epistémico en el que pudiera estar la concepción de paradigma. Según las descripciones que hace Barrera (2002) a los modelos epistémicos, se podría estar en un coherentismo (p. 75). En efecto, la funcionalidad primordial de un paradigma, de los planos del conocimiento y de los enfoques de investigación, es que brindan coherencia y claridad a una investigación “Propio de este modelo la relación coherente entre afirmaciones (...) pues la sustentación del mismo se debe a las relaciones de logicidad y de justificación

entre sí de los diferentes aspectos que corresponden a la estructura formal de presentación.” (p. 76)

Esto trae consecuencias en la formación de investigadores educativos. En efecto, se puede llegar a una enseñanza de paradigmas donde se reduzca a establecer criterios mínimos para hacer la declaración paradigmática. La filosofía tiene herramientas que pudieran superar esta dificultad. En efecto, algo que comparten los paradigmas, la investigación, la enseñanza y la filosofía es el cuestionarse (Vargas y Gaucheta, 2012, p 173). La pregunta es un dispositivo esencial para la formación del sujeto epistémico en el campo de la investigación educativa.

Son diversas y las variadas las competencias que puede ofrecer la filosofía. En efecto, Heidegger dice que “La Filosofía es *ἔπιστημητις*, un tipo de competencia, *θεωρητικη*, que posibilita el *θεωρειν*, es decir, buscar algo con la mirada, poner y mantener a la vista ese algo que la filosofía busca con la mirada.” (2002, pág. 47). Por tanto, la filosofía, en específico la teoría del conocimiento, debe ser considerada como una competencia que consiste en la búsqueda con la reflexión y el razonamiento, los conceptos fundamentales que me permitan caracterizar la realidad socio educativa. En el caso nuestro, podría llamarse una competencia paradigmática, que buscaría identificar, clasificar y ubicarse en un paradigma de investigación educativa determinado.

Referencias

- Barrera, M. (2002). Modelos Epistémicos. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Boza, M. (enero - abril de 2012). El Paradigma de Investigación: La Estrella polar del Científico. Revista Educare (16), 121 - 142.
- Boza, M. (2014). Visión de los Paradigmas de Investigación desde la óptica de Estudiantes y Docentes Tutores de Maestría. Tesis Doctoral no publicada, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Venezuela

- Cabezas, J. (2013). El Trabajo de Grado y los Enfoques Metodológicos: Una Visión desde sus propios Actores. Caso: Maestría Educación Superior UPEL Maracay. Revista Multidisciplinaria Dialógica, 10(1), 26 - 58.
<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica>
- Contreras, L. (2011). Tendencias de los Paradigmas de Investigación en Educación. Investigación y Posgrado, 26(2), 179 - 202.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65830335004>
- Feyerabend, P. (1986). Tratado contra el Método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento. Editorial Tecnos.
- Gil, J., León, J., y Morales, M. (2017). Los Paradigmas de Investigación Educativa, desde una perspectiva Crítica. Revista Conrado, 13(58), 72 -74.
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/Conrado>
- Heidegger, M. (2002). Interpretaciones Fenomenológicas sobre Aristóteles. Indicación de la Situación Hermenéutica. (Informe Natorp). (J. Escudero, Trad.) Editorial Trotta.
- Hurtado, I., & Toro, J. (1998). Paradigmas y Métodos de Investigación. Talleres Gráficos de Clemente Editores.
- Husserl, E. (1962). Ideas Relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (2002). Introducción a la Filosofía. Lecciones 1922 - 1923. Fondo de Cultura Económica.
- Kuhn, T. (2006). La Estructura de las Revoluciones Científicas (3era ed.). (C. Solís, Trad.) Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, I. (1983). La Metodología de los Programas de Investigación. Alianza Editorial.
- Martínez, M. (1997). Paradigma Emergente. Hacia una Nueva Teoría de la Racionalidad Científica. Trillas.

- Masternam, M. (1970). *The Nature of a Paradigm*. En I. Lakatos , & M. Alan , *Criticism and The Growth of Knowledge*. London: Cambridge University.
- Mayz Vallenilla, E. (1998). *Invitación al pensar del siglo XXI*. Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Padrón, J. (1992). *Paradigma de Investigación en Ciencias Sociales. Un Enfoque Curricular*. Papel de Trabajo, Posgrado USR. Recuperado el 18 de febrero de 2018, de Entretemas: <http://padron.entretemas.com/paradigmas.htm>
- Paz Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGraw - Hill.
- Piñero, M. L., & Rivero, M. E. (2012). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Subdirección de Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Popper, K. (1980). *La Lógica de la Investigación Científica*. Editorial Tecno.
- Reeder, R., & Vargas, G. (2009). *Ser y Sentido. Hacia una Fenomenología Trascendental - Hermenéutica*. San Pablo.
- Sánchez Santamaría, J. (2013). *Paradigmas de Investigación Educativa: De las Leyes Subyacentes a la Modernidad Reflexiva*. *Entelequia Revista Interdisciplinaria* (16), 91 - 102. www.eumed.net/entelequia
- Vargas, G. (2006). *Pensar en Nosotros Mismos*. San Pablo.
- Vargas, G. (2006). *Tratado de Epistemología. Fenomenología de la ciencia, la tecnología y la investigación social*. San Pablo.
- Vargas, G. (2012). *Fenomenología, Formación y Mundo de la Vida. Problemas Teóricos y Metodológicos de la Fenomenología*. Editorial Académica Española.
- Vargas, G. (2014). *Individuación y Anarquía. Metafísica y Fenomenología de la Individuación*. Aula de Humanidades. Universidad San Buenaventura.
- Vargas, G., & Gaucheta, E. (2012). *La Pregunta como Dispositivo Pedagógico*. *Itinerario Educativo*, 173 - 191

EL NIÑO DE EDUCACIÓN INICIAL: Voces desde una pedagogía del amor

THE CHILD OF INITIAL EDUCATION: VOICES FROM A PEDAGOGY OF LOVE

Francis Carolina González Pérez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Resumen

Cada niño es significado por los adultos que le educan y atienden, perceptibilidad que le otorga un espacio particular dentro del mundo de vida de las personas. Así, esta búsqueda investigativa tiene como propósito develar los significados que emergen acerca del niño en Educación Inicial desde las voces de las estudiantes en formación docente. La investigación tiene como paradigma de adscripción el Interpretativo con un enfoque cualitativo a través del método fenomenológico hermenéutico de Van Manen. Las fases asumidas refieren un proceso de descripción, interpretación y escribir-reflexionar sobre la experiencia vivida a partir de los testimonios obtenidos en las entrevistas a profundidad realizadas con 5 versionantes. Los hallazgos giran en torno a la convocatoria existencial afectiva y corporal que produce el niño, el cual necesita al docente en su humanidad y éste le ofrece un refugio maternizado, lo escucha y permanece *in loco parentis* en una relación de alteridad. Así, el niño da y recibe amor, haciendo un llamado pedagógico por su forma natural de ser y su disposición de estar en el espacio escolar.

Palabras clave: niño, educación inicial, pedagogía del amor.

Abstract

The purpose of this article is to understand the pedagogical sensitivities about the child that emerge in Initial Education from the voices of the students in teacher training. The is an interpretive research paradigm with a qualitative approach through Van Manen's hermeneutical phenomenological method. The findings revolve around the existential affective and corporal summons produced by the child who needs the teacher in his humanity, and this one offers the child a maternal refuge, listens to him and remains in *loco parentis* in a relationship of alterity. Thus, the child gives and receives love, making a pedagogical appeal for his natural way of being and his disposition to be in the school space.

Keywords: child, initial education, pedagogy of love.

Introducción

*“Cuando se habla del niño los ánimos se apaciguan;
toda la humanidad comparte la profunda emoción
que emana del niño”
María Montessori*

Al inicio de la vida una cálida oscuridad reinante arropa al ser que se gesta en el vientre materno. Nueve meses son necesarios para que salga de ese ambiente protector y fluido y emprenda el camino que le llevará a uno de los procesos de desarrollo más extraordinarios del mundo, pues se configura como persona junto a otros seres. Al llegar, no solo el llanto del niño marca su presencia, sino un acto que consolida su verdadera apertura al nuevo ambiente que le rodea: abre sus ojos al mundo para por fin encontrarse con él y con quienes le esperan.

Este *abrir los ojos al mundo* sirve como analogía para realizar este introito hacia el despertar heurístico, en el que el niño es una pregunta sin responder, un ser que desde una mirada fenomenológica nos interroga por la ontología humana, pues siempre se es niño en el principio de la vida. En ese despliegue existencial, el niño vive en diferentes mundos vitales en los cuales experimentan el cuidado y el amor para fundar las bases de su personalidad y la forma de ser-existir en el escenario que le corresponda.

Para el adulto, el niño es significado en los distintos escenarios, mismos que aprehenden las formas de ser niño atendiendo a los sentidos que han construido en sus vivencias personales en conjunción con sus saberes espontáneos y disciplinares, es decir, desde su cosmovisión (González, 2020). En el escenario educativo –ámbito de interés investigativo- descubrir quién es el niño es la interpelación ética primaria, pues si no se comprende al sujeto y objeto de la pedagogía se niega su propio ser; no en vano Montessori (1982) argumentaba en el siglo XVIII que el principio de la verdadera educación es “acudir primero al descubrimiento del niño y realizar su liberación” (p. 94).

Hablar del niño, es trascender la mirada a una franja etaria y a los conocimientos disciplinares, “Niño-niña, en tantos conceptos anclados a una estructura mayor –seres

humanos-, llevan implícitos la complejidad para su abordaje” (García y Gallego, 2011, p.18). Para ello, es preciso entonces deslindarse de momento de las certezas y razones disciplinares de la pedagogía y hacer un *silencio epistemológico* (Van Manen, 2003) para acceder a nuevas subjetividades que se construyan como conocimientos sensibles legítimos acerca del niño.

En este sentido, recorro a mi ámbito laboral vivido como docente de la práctica profesional en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB) Venezuela, en la que suelo compartir con las estudiantes de Educación Inicial -especialidad de adscripción- en espacios escolares junto a las maestras y los niños. En dichas experiencias, emergen una variedad de sensibilidades sobre el niño de gran carga emocional: palabras de amor, gestos de respeto, reconocimiento y cariño, expresiones que pudieran permitir desde la formación docente comprender la relación pedagógica entre el niño y el docente, así como reflexionar la experiencia vivida en el nivel de Educación Inicial.

Se entiende la sensibilidad pedagógica en términos de “la capacidad de no quedar indiferentes” (Cussianovich, 2010, p.83), de sentir valoración hacia el otro que funge como aprendiz, a partir de lo que éste convoca en quien le educadentro de un horizonteético de respeto y empatía hacia su propio ser. Al respecto, en el perfil de competencias de la especialidad de Educación Inicial se establece que cada estudiante debe mostrar “conocimiento y sensibilidad hacia la atención a la infancia mediante una práctica profesional pertinente con estrategias pedagógicas significativas para fortalecer el desarrollo integral del niño y la niña” (UPEL, 2015, p.42); así un “conocimiento sin amor, respeto y admiración por la vida de un niño no puede nunca llegar a ser un conocimiento pleno de ese niño” (Van Manen, 2003, 155).

Resulta fundamental exponer que la Educación Inicial venezolana atiende a los niños con edades comprendidas entre 0 y 6 años en dos etapas educativas: maternal (0 a 3 años) y preescolar (3-6 años). El Ministerio de Educación y Deportes (2005) en el currículo de Educación Inicial sostiene que los niños son seres humanos, sujetos de derecho con un potencial de desarrollo y ritmos-estilos de aprendizaje individuales

caracterizados “por su curiosidad, su sensibilidad, su espontaneidad y una permanente observación, exploración e investigación de su ambiente” (p.23).

De allí, que en la formación docente de las estudiantes de la especialidad de Educación Inicial en el ámbito de la UPEL-IPB el respeto y amor al niño son actitudes clave para cultivar su sensibilidad y lograr una sinergia entre su ser- hacer docente y el ser-hacer del niño a través de una relación positiva y de confianza. En este sentido, Krishnamurti (2007) afirma:

En nuestra relación con los niños...no estamos tratando con artefactos mecánicos, fáciles de reparar, sino con seres vivos, que son impresionables...sensibles, afectuosos; y para relacionarnos con ellos tenemos que contar con una comprensión inmensa, con la fuerza de la paciencia y el amor. (p.30).

Es entonces, esta comprensión pedagógica llena de sensibilidades y significados el propósito fundamental de este artículo, asumiendo una mirada cualitativa y con actitud fenomenológica disponerme a “describir otras perspectivas y en consecuencia, otros sentidos que son diferentes y enriquecen el *horizonte*” (Vargas Guillén, 2018, p.242). Estas sensibilidades particulares y emotivas se develarán al describir-interpretar-reflexionar y pueden constituir un aporte nocional para la construcción del conocimiento pedagógico, con base en las subjetividades emergentes de la relación del niño y el docente como un eje prioritario de la teoría educativa (Vila, 2019, p. 178).

La asunción del enfoque cualitativo, provoca además el explicitar las ideas de otros autores acerca de la concepción del niño en el pensamiento pedagógico y la pedagogía del amor como fundamento teórico comprensivo hacia el niño del nivel inicial. Estos temas en la revisión teórica permiten la reducción hermenéutica para centrarse en el fenómeno y finalmente construir una configuración acerca de la esencia infantil en la relación pedagógica.

Revisión teórica

El Niño en el Pensamiento Pedagógico

El niño permaneció desapercibido e invisibilizado durante mucho tiempo en la historia de la humanidad, sin embargo, su figura emergió aún entre tensiones disciplina-severidad y cuidado-amor. En el mundo pedagógicodiferentes precursores, promotores y teóricos progresivamente dieron cuenta de su presencia en la educación infantil desde sus propias experiencias y los aspectos contextuales históricos en los cuales estaban inmersos.

En principio, Erasmo de Rotterdam en su obra *De civilitate morum puerilium* (1530/2006) advierte que el niño posee una inocencia y sencillez natural y es la sociedad quien lo pervierte, por lo tanto, requiere a su madre como educadora principal (Educación Doméstica). Estas ideas generaron una maternización y feminización de la formación del niño que luego fue seguida por otros autores. Posteriormente, Commenio precursor de la pedagogía en su *Didáctica Magna* (1657/1988) considera al niño una tabla rasa que acumula conocimientos bajo la autoridad del maestro que lo orienta hacia la obediencia y el saber a través de los sentidos y las palabras. Ambos pensadores servirán de punto de partida para la configuración de nuevas ideas sobre el niño sujeto/objeto en la disciplina pedagógica.

Más tarde Jean Jacob Rousseau a través de su obra *El Emilio* (1762/2000), visibiliza al niño en la edad moderna y configura un sujeto bueno e inocente por naturaleza a quien llama el *inocente niño* poseedor de un amable instinto el cual debe ser respetado en su condición y al cual debe darse ampliamente la libertad que merece. Él reflexión que “la humanidad tiene su puesto en el orden de las cosas; la infancia posee también el suyo en el orden de la vida humana; es indispensable considerar al hombre en el hombre, y al niño en el niño” (p.64).

Pestalozzi (1746-1827) por su parte, es defensor de una educación para los más vulnerables y de una enseñanza que ayude al niño a consituirse de forma autónoma. Sus ideas consideradas revolucionarias para la época, por un lado dan un lugar primordial al

papel de la madre en la vida del niño y por el otro cuestiona las prácticas pedagógicas repetitivas y memorísticas propias de la escuela, “Yo iría lo bastante lejos como para formular una regla: que siempre que los niños son desatentos y no toman interés, al parecer, por una lección, el maestro debería comenzar por buscar la razón en sí mismo” (Pestalozzi, 1819/1986, p.42).

Herederero pestalozziano, Froebel (1782-1852) desde Alemania, hizo igual énfasis en la libertad y espontaneidad del niño, además de imprimir una imagen filosófica-religiosa a la niñez, un niño espiritual. En su obra *La Educación del Hombre* (1826/2003) refiere “que el niño se nos presente como una garantía viviente de la presencia, de la bondad y del amor de Dios” (p. 7), además sostiene que al vivir en una verdadera unidad de vida en la familia fortalecida por la escuela, no habrá nada que pueda interponerse o afectar al niño de algún modo negativo; esto según él es la base de un sentimiento religioso (Peralta, 2008). Froebel, apunta a la importancia del contacto con la naturaleza que debe propiciar en el jardín de niños o kindergarden, un niño que participe activamente en el espacio exterior, plantando flores o vegetales que deseen en una zona personal dentro del mismo.

En este orden de ideas, las Hermanas Agazzi (Rosa y Carolina) pedagogas italianas de finales del siglo XIX y principios del XX, conciben un niño cívico y ético que a partir de su germen vital para crecer “sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno” (Agazzi y Pasquali, 1973, como se citó en Peralta, 2008, p.68) pueda llegar a ser un buen ciudadano respetando su individualidad en el proceso educativo. Las hermanas dan especial atención a la formación del niño desde sus actividades cotidianas para que enfrente con éxito su vida práctica, además muestran especial preocupación por atender a los niños vulnerables producto de la pobreza y la guerra. Esta situación, les hizo crear un programa educativo basado en la creatividad del niño, en juegos sencillos y recursos que fueran accesibles en las terribles condiciones de la época.

En este recorrido, cabe destacar las ideas educativas de la médica italiana María Montessori quien en su experiencia de vida profesional comienza a atender a los niños llamados deficientes los cuales requerían de lugares especializados para ellos. Años más

tarde expresaría: “Intuí que el problema de sus deficiencias era menos de orden médico que pedagógico” (1958, p.23). Esta visibilidad y respeto hacia el niño además del entendimiento de que en muchas ocasiones estaba mal diagnosticado, hizo que su programa con niños especiales fuera exitoso. Entendió Montessori que “el niño es la parte más importante de la vida del adulto, es el constructor del adulto” (1982, p. 8), de allí la importancia de la educación temprana y creer en el niño y todas sus capacidades.

Así, otros pensadores posteriores sumaron ideas pedagógicas basadas en el respeto hacia la infancia a su forma de ser y vivir. Decroly, Piaget, Vygotsky, Erickson, entre otros describieron y reflexionaron acerca de las capacidades, necesidades e intereses de los niños relacionadas a la actividad, el respeto, amor, libertad y su unicidad en el aprendizaje, es decir, contribuyeron a reivindicar al niño como ser humano y social que lo legitima entre nosotros, deuda que siempre se le tendrá a estos grandes pensadores de la infancia quienes captaron la belleza de su ser.

La Pedagogía del Amor como Fundamento Comprensivo del Niño

El amor es el principio pedagógico esencial, defiende Pérez Esclarín (2016). Principio que rige la relación emergente docente-niño en el escenario del aula y que se caracteriza por el inevitable llamado de acudir al otro en un gesto de profunda humanidad para mostrar lo que permanece invisible ante sus ojos; se enseña porque se ama al otro en su vulnerabilidad de “no saber” y por ende se acompaña durante el viaje de aprender; aunque ambos –docente y niño- aprenden y se transforman juntos, porque “educar es un acto de amor mutuo” (Pérez Esclarín, 2016, p.53).

Así, desde la pedagogía del amor el acompañamiento contiene una actitud de acogida en la que se le brinda al niño la oportunidad de ser y al mismo tiempo contemplar las posibilidades de lo que puede llegar a ser en un proceso de autoconstrucción progresiva y diferenciada, pues cada niño se constituirá único e irrepetible ante las otras individualidades con las que conforma un colectivo humano. Por ello, se requiere un docente que pueda provocar una relación pedagógica genuina orientada al desarrollo personal del niño y en la que le permita desplegar su ser con dignidad y libertad

responsable relacionándose con los otros en convivencia plena, respetuosa y abierta al aprender juntos.

En este proceso, según Van Manen (2010) existen tres condiciones que fundamentan la pedagogía, a lo que agregamos son condiciones para una pedagogía del amor:

-El afecto: Un niño tiene un significado propio para el docente pues se desarrolla y crece ante sus ojos de forma única, entonces le educa “con cariño, con sensibilidad, para alimentar la autoestima, sanar las heridas y superar los complejos de inferioridad o incapacidad” (Pérez Esclarín, 2016, p.55). El docente le ofrece al niño un espacio afectivo seguro que le trasmite un sentimiento de poder ser, negando cualquier actitud de minusvalía, es un acto de valoración que lo dignifica y le hace sentir amado.

-La esperanza y la confianza: Creer en el niño, es valorar sus capacidades y en lo que puede llegar a lograr y aún más, la esperanza pedagógica del docente permite brindar las oportunidades y alternativas para que el niño sea, aprenda y para acompañarlo así su proceso sea más lento; “la esperanza del educador le hace vislumbrar lo que queda más lejos, lo que está más allá, escondido muchas veces en el fondo de una apariencia de fracaso” (Ayala, 2011, p. 128). Tener esperanza es brindar la oportunidad de que el niño confíe en sí mismo y que se levante a pesar de los obstáculos para continuar su camino de aprendizaje.

-Responsabilidad: El docente atiende “los intereses y potencialidades de los niños y niñas, su forma de aprender, sus conocimientos previos, así como su relación con los demás” (Ávila, 2016, p.116); pero lo hace en ejercicio de una responsabilidad moral, una autoridad pedagógica que deviene del hecho de preocuparse y orientar sus acciones hacia el bien, a sus logros, potencialidades y desarrollo de capacidades; esto produce en el niño una interiorización de esa responsabilidad, de respeto al docente, pues éste se inclina hacia él de un modo dignificante, y a su vez el niño cree y quiere a su maestro por ser influencia positiva en su vida a través del afecto y la confianza previa que le ha prodigado.

Exploración del Camino Metodológico

El ser humano como sujeto cognoscente produce una infinitud de construcciones y reconstrucciones en el drama vital de su existencia a través de ideas, vivencias, experiencias, significados y sentidos acerca del mundo de la vida en la cual tiene una presencia única e irrepetible, fundamento clave para la comprensión de la realidad y el descubrimiento de los significados del mundo propio del Paradigma Interpretativo (Piñero y Rivera, 2013).

Este entramado subjetivo que pertenece a los recónditos lugares de la conciencia del sujeto, puede ser expresado a través del lenguaje en todas sus formas con la autoridad de la primera persona cuyas narraciones y versiones actúan como aportes para la comprensión de la realidad epistémica, por ello se ubican en un enfoque cualitativo de investigación al legitimarse en el consenso con los versionantes y a través de la interpretación de las narrativas (Sandoval, 2002); tal como se ha hecho en este estudio acerca de la figura del niño desde la perspectiva de las estudiantes de la especialidad de Educación Inicial del Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” de Barquisimeto.

Asimismo, y orientado hacia la búsqueda de las formas, procedimientos y técnicas que mejor capturen y evoquen lo que aún no aparece ante nuestros ojos como investigadores, se eligió el método fenomenológico-hermenéutico de Van Manen (2003) pues facilita la descripción del fenómeno y realiza una mediación descriptiva de lo que se expresa en forma simbólica; es también una interpretación de la interpretación originaria (hermeneusis). Resulta oportuno destacar un planteamiento del autor: “En algunas ocasiones, el término *fenomenología* se utiliza también cuando se destaca la función descriptiva, y el término *hermenéutica* se aplica cuando se hace especial hincapié en la interpretación” (p.44). Aún más, el modo de ser de la existencia, tal y como afirmaría Heidegger (1997) es por naturaleza comprensivo e interpretativo y es a través de la palabra, de la escucha y del diálogo que podemos acceder a ella, de acuerdo a Gadamer (1998).

En este estudio, acceder a la forma de ser del niño a través de las voces de las versionantes en su experiencia pedagógica vivida también es permitir la aparición de la esencia infantil sin el encierro propio de la mirada teórica disciplinar y adulta; la fenomenología “aparece como fuga, pues nos propone la necesidad de *descansar* de tantas miradas adultas, racionales y sobre-elaboradas del mundo y de la misma infancia” (Herrera, 2017, p.9).

Para permitir esta aparición o desocultación del niño en la voz de las versionantes se transitaron tres fases basadas en la perspectiva de Van Manen (2003):

a) *Descripción de la experiencia vivida*, en la cual se presentaron los presupuestos teóricos y hallazgos fundamentales de otros autores acerca de la figura infantil para lograr la *reducción hermenéutica* inicial. Asimismo, se realizó la *reducción metodológica* que suspende la linealidad de los métodos y permite recrear los procedimientos a seguir a partir de la recolección del material experiencial, en este caso la elaboración de protocolos pertinentes a la entrevista a profundidad, técnica seleccionada de recolección de la información. Las 5 versionantes fueron seleccionadas entre un grupo de 10 estudiantes de la especialidad de Educación Inicial en la última fase de práctica profesional de acuerdo a características personales y académicas: compromiso, sensibilidad, iniciativa y tiempo disponible. Así, dieron previamente su consentimiento para participar en el estudio y prefirieron la utilización de sus nombres en el texto para dar legitimidad a las voces (Naftalí, Yahisky, Deila, Esly y María).

b) *Interpretación de la experiencia vivida*, para ello se buscaron las estructuras o *temas fenomenológicos emergentes* (macrotemas) del discurso de las estudiantes para comprenderlo de modo reflexivo y al ver su poder fenomenológico, se realizaron las descripciones también fenomenológicas. Los macrotemas, estuvieron constituidos en significados más particulares o microtemas contentivos de *descripciones temáticas* y *cualidades esenciales*, a partir de las cuales se desarrollaron las transformaciones lingüísticas, basadas en la hermeneusis del texto junto a la reflexión exegética comparativa a través de otros autores que pueden ayudar a comprender lo dicho.

c) *Reescribir y reflexionar la experiencia vivida*, en el que se presentaron las reflexiones que orientan de forma profunda el fenómeno de estudio y abre nuevas interrogantes al respecto. La reflexión es también ir al encuentro de la teoría sensible con una recursividad de origen que da sentido al todo y a las partes, es el resultado de una comprensión que queda abierta hacia nuevas interpretaciones, al mismo tiempo proporciona una nueva mirada del fenómeno.

Por otra parte, la credibilidad de la investigación se deriva de la aceptación de las versionantes con los testimonios presentados y la interpretación realizada por el investigador, lo que genera confianza acerca de las concepciones, significados y sentidos conferidos en el estudio. Asimismo, la calidad de la investigación según Van Manen (2014, como se citó en Arriagada, 2016) se basa en el cuestionamiento heurístico que ha permitido mirar el fenómeno con asombro, el significado profundo del texto que transmite los testimonios para dialogar con el lector y convocar su propio sentir, lo que al mismo tiempo permite un despertar experiencial con un lenguaje vocativo y evocativo.

Hallazgos e Interpretación

Jugar, Saltar y Estar en el Piso: La Convocatoria Pedagógica Corporal

*No me pidas que me quede quieto por mucho rato.
Tengo muchos barcos y trenes y aviones
-caballos y mariposas-por dentro
Rosario Anzola (1999)*

El mundo del niño de Educación Inicial se sitúa entre la exploración, manipulación, movimiento y el juego en una situación pedagógica en la que se manifiesta con una corporalidad expresiva su propio ser; como dice Cuadros (2019) “los cuerpos de las niñas y los niños suplican libertad; para jugar, curiosear, tomar riesgos y probar” (p.4). Al respecto, Yahisky describe lo que ha percibido en su práctica pedagógica:

Uno los ve corriendo y jugando y yo me tiro en el piso ¡vengan pues, vamos a hacer lo que quieran! Me gusta tenerlos todos así, regaditos, que me peinen, que me halen el cabello, que me quiten los zapatos (...) me fascina trasladarme a su mundo, a ser niña.

Su mundo, el mundo de ser niño, se hace presente primeramente a través del cuerpo. Y esto lo comprende la versionante como una invitación que hacen éstos para que se disponga como docente a seguir rodeándose de ellos durante el juego, es decir, *habitar su mundo*. Asimismo, interpreta que la vía de conexión entre ambos mundos (niño-docente) es la niña vivida por ella en su infancia, la cual no solo permite la conexión necesaria, sino que facilita el experimentar la situación pedagógica en términos de corporalidad. Como afirma Pateti (2007): “El cuerpo que llegamos a ser la corporeidad en que nos constituimos, no es aquél de nuestro nacimiento, sino el que se enriquece con la intervención de los adultos significativos” (p. 7).

En este sentido, Naftalí continúa profundizando en esta convocatoria pedagógica corporal que le hacen los niños atendidos en aula, así:

Cuando veo a un niño si llego a un aula me da mucha ternura, me quedo tirada con ellos jugando. Normalmente no estoy sentada, sino jugando con ellos en el piso, me gusta cantarle tener contacto, como forma de aprendizaje creo lo mejor es la kinestésica, tengo que estar tocándolos, besándolos, a veces soy seria, un poquito, pero es la forma de eso que me enseñaron, de esa sensibilidad por el niño que me dieron mis padres como las maestras de preescolar que tuve que marcaron mi vida totalmente.

En este caso, tener contacto, ser afectiva, es la expresión física corpórea que describe la versionante para conectarse con ellos, es lo que ellos le inspiran. Entonces, también a través de lo corpóreo se concretan las relaciones niño-docente, es la forma kinestésica de estar presentes, la cual marca la esencia del estar juntos en el aula; aún más el contacto y el movimiento se convierten en una manera de aprender, y también de respetar su naturalidad infantil; lo corporal-motriz es un elemento de construcción del sujeto y no solo una actividad (Duarte, Rodríguez y Castro, 2017). La misma idea es referida también por Esly al decir:

Yo los disfruto realmente yo los disfruto mucho, hago actividades para ello me siento con él en el piso, juego, brinco, salto de la misma manera que ellos lo hacen (...) Cuando yo estoy con ellos, yo procuro ponerme a su mismo nivel, no soy Esly

la adulta, sino que soy Esly la niña que si hay que sentarse me siento, si hay que brincar brinco, si hay que sentarse en el piso y rodar lo hago.

Puede intuirse que Esly también entra al mundo del niño para poder conectarse, disfruta las vivencias lúdicas corporales que surgen en el intercambio mutuo; se pone a “su mismo nivel”, no solo de manera física, sino también con su ser de niña diferenciado de su ser adulta; una niña que parece habitar su interior. Esta *niña alojada* se encuentra en permanente movimiento interior y parece emerger en situaciones emotivas que requieren utilizar ciertos recursos subjetivos de creatividad y espontaneidad (González, 2020). Por su parte, María expresa:

Cuando estoy en el juego con ellos me integro, si me tengo que sentar en el piso lo hago, me acuesto, que me despeinen, o sea yo me integro totalmente a su juego es como vivir otra vez la infancia que yo no recuerdo, entonces con ellos es que me siento muy bien.

De nuevo emerge la infancia interior y vivida por una versionante como conexión a la invitación de los niños que le rodean, pues también percibe que para estar con los niños debe re-habitar su propia infancia de forma intencional. Se re-habita pues, se ocupa el lugar y las formas de ser de la niñez como parte de la estrategia de comprensión-acercamiento de la docente, como plantea Cuervo (2008) habitar en sentido figurado es vivir, residir, morar en una forma de ser. En ese espacio sentarse, acostarse, despeinarse son acciones lúdicas corporales propias del niño para ser y estar con su maestra y al mismo tiempo convocarla a su mundo. La versión de Deila, por su parte incorpora otro elemento de lo corporal: la caricia:

Me gusta mucho cargarlos y acariciarlos, por eso cuando me preguntaron en la práctica para donde quería ir yo dije para maternal, porque mis experiencias siempre han sido con los más grandes y allí en maternal tuve la oportunidad de besarlos y cargarlos, había una gordita que me gustaba mucho y le hacía, así como apretarle las manos, los cachetes.

En Educación Inicial, las prácticas sensibles corporales parecen invadir la relación pedagógica a través de la afectividad; los movimientos de la mano de la docente se dirigen

hacia el niño como forma de contacto de amor y de diálogo lo cual produce una conexión. El término conexión proviene del latín *connexio* que significa unión, es pues esta relación una unión de corporalidades que convoca principalmente el niño y atiende solícitamente la docente, así “la caricia es la palabra hecha carne...como la palabra vibra, expresa, transmite, pone en comunicación” (Martín, 1970, p.496).

En este sentido, Pintos (2010) señala que la experiencia con el otro es también “una interrelación de carácter intercorporal” (p. 147), somos ante todo un cuerpo que se relaciona a través de las experiencias sensoriales con los demás y el entorno circundante. Sin el cuerpo no hay sentir, es el cuerpo el vehículo que nos hace decir que hay vida y existencia en tanto ocupa un lugar físico en el mundo que se toca con las otras vidas físicas y espirituales; “el sentir es esta comunicación vital con el mundo que nos lo hace presente como lugar familiar de nuestra vida” (Merleau-Ponty, 1993, p. 73).

Llama la atención, una expresión que se repite en todas las versiones y que devela una posición corporal específica que conecta al niño y la docente: “*jugar en el piso*”. El niño parece provocar en la maestra una postura física que implica el entendimiento mutuo, un estilo corporal para establecer una verdadera relación pedagógica en el aula de Educación Inicial. Docente y niño, juegan en el piso porque están a la misma altura, pueden verse a los ojos, pueden *compartirse* y tal vez el niño declare con esta convocatoria que con el cuerpo en el piso ambos tienen mayores posibilidades de movimiento: rodar, reptar, arrastrarse, incluso en el piso pueden ser niños, porque es el espacio propio de ellos: los adultos caminan y se ubican en un plano físico distinto y limitado, ellos (los adultos) son altos y los niños son bajos. El piso es el referente espacial más cercano, es el espacio del cual se apropia niño, *su espacio*.

Ciertamente, la presencia del niño se da a través de su cuerpo el cual se expresa distinto al del adulto, pero aún más, el cuerpo es el mismo ser y sus modos con los diferentes lenguajes expresivos, no hay separación del cuerpo y la mente posible, porque pensar también es algo corporal. El niño siempre está volcado hacia las cosas y tiene una disposición permanente de su cuerpo hacia el mundo; el piso entonces, se convierte en su plataforma perfecta para jugar, aprender e interactuar con amor, es el lugar de sentir

horizontalmente la mirada afectiva del docente a sus ojos. En ese mismo momento, el cuerpo adulto –el docente- se mueve para atender el llamado, a la convocatoria corporal del niño, incluso propone experiencias y situaciones de aprendizaje las cuales siempre serán en los términos del niño: el juego, lo afectivo, lo concreto. Se produce así una danza continua que resulta en un intercambio intercorporal, en palabras de Merleau-Ponty (1993) es una *intercorporeidad* en la que se reconocen ambos como sujetos en un diálogo entre cuerpos.

El ser para cuidar, amar y educar desde el fondo del corazón: La convocatoria pedagógica afectiva

El niño según Naftalí es un:

Ser para cuidar y amar y educar desde el fondo del corazón. Algo que respiro (suspiro) y es como cuando uno está enamorado y ves a esa persona y se te hace un vacío en el estómago, cuando veo a un niño siento eso, amor...para mi es una cosa que me sale de adentro hablarle, jugar, estar con él, si esta bravo ver qué le pasa para solucionar.

La presencia del niño provoca en Naftalí, una emoción con matices verbales y no verbales (suspiros, risas, sensaciones), un anhelo amoroso de cómo debe ser ella misma con el niño, Solo con mirarlo se produce en ella la ternura traducida en amor, es un sentir su esencia de niño y así, lo siente como maestra. Van Manen (2010) sostiene que “el respeto, el amor y el afecto entre un adulto y el niño encuentran su significado en el presente” (p. 87), por lo tanto, le “*sale de adentro*” amar al niño ante su presencia sin esperar nada a cambio; es lo que respira porque forma parte de quien es ella también. Estos trazos de alteridad se presentan también para otorgar importancia a lo que el otro es y necesita en su humanidad pues “la educación solo cobra sentido y ser en la relación con el Otro-a, en el hacernos cargo de él, en acompañarle, en ayudarle” (Vila, 2019, p.191). Esly por su parte, describe la emoción y el asombro que le produce estar con los niños y percibir sus aprendizajes:

Es emocionante, como trabajan, como progresan y aprenden. Ver que le enseñas algo y al otro día te dicen maestra vamos a cantar la misma canción! Maestra ivamos a contar el mismo cuento! Y dicen esa canción me gusta. Es emocionante dejar una huella en su vida, aunque no parezca gran cosa porque es una canción o cuento son cosas que los marcan y les gusta y los recibe con cariño porque tú se los das.

La actitud permanente del niño de volcarse al mundo de la vida escolar con todo su ser, ocasiona un asombro en la versionante para abrirse a la experiencia educativa y comprender el poder de su trascendente presencia en la vivencia del niño. Su asombro es también una actitud de ver la posibilidad de belleza en el aprendizaje del otro y por lo que llegará a ser, es el asombro como “momento de abrir todos los sentidos ante el espectáculo de los rostros del mundo, de sí mismo” (Jiménez y Valle, 2017, p.40); abrir los sentidos ante los rostros distintivos y únicos de los niños que tiene bajo su cobijo pedagógico, un rostro en palabras de Herrera (2017), que “muestra resistencia a la dimensión adulta” (p. 40).

Pero a veces el encuentro con los niños, saca a relucir otras sensibilidades: las inseguridades del adulto. Deila durante la primera visita en su práctica pedagógica expresa que “*llegó asustada*”, una incertidumbre de no saber quiénes son esos otros en el rostro de los niños, pues educar se hace consciente en la misma convivencia con ellos, y en ese terreno plantea Van Manen (2010) que los marcos disciplinares aprendidos no pueden decirnos específicamente como actuar; es la experiencia en el proceso vivo -*in situ*- que provoca la respuesta sensible y pertinente del docente. Sin embargo, una vez superado este momento de incertidumbre y miedo, Deila agrega: “*pero cuando yo vi sus caritas me inspiraron amor, yo les puedo dar amor y amistad (...) me costaba llamarles la atención, me daba cosita. Había uno que me ponía la carita arrugadita y a mí se me desbarataba el corazón*”.

La convocatoria afectiva del niño, lo que inspiran en sus maestras funde lo corporal y emocional de manera casi instantánea, en una palabra: amor. ¿Cómo explicar este llamado y respuesta inmediata en el despliegue del ser de la docente? ¿Cómo amar lo que

se desconoce? Juárez (2019) argumenta que el amor es “una condición natural, intrínseca de nosotros los maestros” (p.178). Más aún, cabe la idea de que cada uno de nosotros al saber-se docente, asume una orientación hacia el niño o joven a educar como acogida amorosa; entonces, el niño se presenta ante nuestros ojos como un ser vulnerable que requiere de cuidados y atención educativa con tacto pedagógico. El “tener tacto es ser físicamente consciente de la persona hacia la cual nos orientamos; tener tacto es encarnar la propia solicitud en situaciones concretas” (Van Manen, 2010, p. 211).

Ver las *caritas* de los niños, representa también un acto de reconocimiento hacia su presencia, de dignificación a través de los ojos docentes que los miran como ser individual y al mismo tiempo parte del grupo, ojos que perciben los cambios expresivos ante cualquier situación pedagógica planificada o no, y que acceden a los intereses más íntimos del corazón infantil. Un maestro, que como expresa Deila puede además “*dar amor y amistad*” a los niños, expresión que recuerda las palabras de Pérez Esclarín (2016) “El educador es un amigo que ayuda a cada alumno (...) a superarse, a crecer, a ser mejores” (p.14). La amistad se puede entender como una forma de relacionarse pedagógicamente con el niño para proveer confianza y diálogo y que engrandece la interacción maestra-niño, una amistad a modo de que asume también para sí la responsabilidad educativa de ofrecer nuevos horizontes hacia lo que el niño podrá construir de sí mismo.

Estos amores que convoca el niño en su docente, hacen pensar en la *Storgé* griega referida al amor de cuidado que normalmente prodiga la familia y el *Ágape* como amor altruista y elevado de la humanidad orientado al bien del Ser, “que asume el amor-movimiento como instancia que abre el horizonte a la coexistencia con el mundo y los otros” (Perdomo, 2018, p.81). Entonces, existe una combinación amorosa que de forma intencional y no intencional asume el maestro para atender el llamado pedagógico del niño, combinación que regula el docente desde su propio ser, para ser con el otro.

El Hijo Pedagógico: Un Hijo de la Vida

*Cuando se tiene un hijo, se tiene al hijo de la casa y al de la calle entera...
Cuando se tiene un hijo se tienen tantos niños (...)
Cuando se tiene un hijo, se tiene el mundo adentro y el corazón afuera.
Andrés Eloy Blanco.*

Existe una cualidad sensible distintiva en las versiones que han ofrecido las estudiantes: una inmanente actitud maternal hacia los niños. Se percibe en primer lugar, en la versión de Yahisky:

¡Yo soy mamá gallina! Siento ganas de protegerlos. Así no sean de uno igualito, uno toma esa actitud (...) Si de verdad lo valoráramos como una madre, pero es que tenerlos allí es cuidarlos para que ellos puedan ser ellos mismos en toda su espontaneidad, que sean ellos en sí.

Esta apreciación, supone que la protección al niño, el sentido de cuidarlo como si fuera un hijo es parte de la valoración amorosa que hace la estudiante y futura docente de Educación Inicial hacia el niño-persona, aun cuando “no sean de uno”. Los niños aparecen entonces bajo una configuración distinta a la de un simple aprendiz y pasan a ser hijos pedagógicos que convocan el cuidado, la protección y la educación en un mismo proceso cuyo principio fundamental es el amor. De este modo, Deila agrega: “*porque el niño llega allí como cuando uno acaba de parir (...) cuando tú entras al salón tú dices: Buenos días mis niños ¿Cómo están? (expresión melodiosa), esos son tus hijos los hijos que Dios y la vida te regala*”. La metáfora que utiliza Deila sobre el niño es interesante: ver a un niño llegar al salón se asemeja a cuando nace. Sugiere, que, así como la madre ve a su hijo recién llegado al mundo, la maestra ve al niño de Educación Inicial al llegar al salón por primera vez. Ambos, consiguen a ser cuidados, protegidos y amados por la figura materna que simboliza también la maestra. La melodía que entona la versionante “*Buenos días mis niños ¿Cómo están?*”, es una canción que es parte del repertorio de Educación Inicial y que al cantarla expresa que la maestra para saludar a los niños, los sitúa para sí como “sus niños”, tanto como una madre pudiera expresar “mis hijos”.

Esta interesante versión, la justifica espontáneamente Deila al expresar: “*yo hablo así de los niños porque yo estoy en esa etapa con mi hija y uno con los hijos es puro*

amor”. Equipara entonces, a los niños de Educación Inicial con su propia hija, por lo cual considera que ambos merecen las palabras expresadas y el amor que ella puede prodigarles. Al respecto, traigo a colación a Fromm (2014) quien sostiene acerca del amor madre e hijo: “La afirmación de la vida del niño presenta dos aspectos: uno es el cuidado y la responsabilidad absolutamente necesarios para la conservación de la vida y su crecimiento” (p.54). Y acaso como maestros de Educación Inicial ¿no nos sentimos responsables de cuidar al niño y de su bienestar personal? “Cuidar no es solo cambiar pañales. Es además escuchar, contener, ofrecer refugio, preocuparse por el otro, brindarle herramientas” (Faur, 2018, p.88).

Aunado esto, Esly afirma: “*Si le damos valor al niño, tenemos que dar lo mejor, porque no sé si alguno de mis niños que estoy formando va a ser presidente de la República, va a ser (...) otro profesional*”. Existe aquí, una auténtica preocupación por dar lo mejor de sí para quienes llama “mis niños” y por el futuro que puedan tener; es una preocupación que puede ser similar a la de una madre que quiere que los sueños y metas de sus hijos se cumplan de manera exitosa y aún más, ver a sus hijos ser lo que quieren ser. Esta posición *in loco parentis* (Van Manen, 2003) que se denota en la voz colectiva “mis niños”, se orienta a una concepción profundamente humana de la tarea educativa que se fundamenta en la preocupación por la experiencia de ser niño; el docente en este sentido ha hecho una *transposición sensible* de su labor pedagógica hacia formas más aprehensivas del sujeto aprendiz que le ocupa.

El desarrollo de esta transposición en forma de vínculo, tiene otra naturaleza distinta de la familiar, es una situación creada por las circunstancias escolares pues no se escoge el grupo de niños por atender, es una decisión que originalmente se produce por la organización escolar, pero que al ocurrir el encuentro humano cambia sus vidas para siempre. En este vínculo, tal como la madre le provee *la leche y miel*, la primera como sustento y afirmación, la segunda como amor y dulzura por la vida en palabras de Fromm (2014), la docente provee cuidados y media un cúmulo de conocimientos, capacidades y actitudes para que el niño puede desarrollarse integralmente como persona, mismos que alimentan su ser y la búsqueda constante que tiene el espíritu humano.

El niño como un hijo pedagógico al cual debe prodigarse cuidado, amor y atención educativa (incluso si no se tienen hijos biológicos como refieren las versionantes) provoca en las docentes un mayor compromiso y acogimiento hacia la figura del niño que pueden ver en cada uno de ellos, unos hijos de la vida a los que les corresponde atender y por ello, el bienestar total del niño en lo físico, emocional y cognitivo, *el llegar a ser*, son los fines sensibles más nobles de la relación pedagógica. ¿Existe entonces en dicha concepción un sentido de vulnerabilidad acerca de la figura del niño? Es probable. Ante un niño que viene del cobijo del hogar, están las manos de una maestra que lo quiere cuidar y enseñar, porque esa llegada es también la de un cuerpo pequeño que con todas sus potencialidades aún requiere ser amado, acompañado, tomado de la mano y orientado en el camino de la vida, y la maestra está allí para eso.

Reflexiones

¿Qué es el amor pedagógico? A partir de los hallazgos podríamos asumirlo como un movimiento y emoción del docente en sus ansias de promover aprendizajes y espacios de encuentro significativo con el niño, un modo que respetarlo como persona digna de ser valorada y querida. Pero, ¿y el niño? ¿Cómo participa de este encuentro? ¿Cómo es visto por la maestra que lo atiende y educa?

Las versionantes de este estudio, develan el poder convocante de la presencia del niño en el aula de Educación Inicial, niño que es la razón humana de ser docente, pues se está allí para él, para procurar todos los aprendizajes y vivencias importantes, para experimentar situaciones que lo lleven a mayores niveles de pensamiento y de entendimiento progresivo, para acompañarlos y ser felices en la escuela. El poder convocante de un niño es algo que se vive como maestro, pues su corporeidad y afectividad se funden en un solo movimiento para entregar todo de sí en el aula, el niño quiere vivir la experiencia que le brinda su maestra, quiere estar con el otro y experimentar el estar acompañado, es una solicitud ontológica de querer ser con los demás y vivir las alegrías y experiencias que podrían suceder en el aula de Educación Inicial.

Por un lado, solicita, y por el otro da. La presencia de un niño es un llamado al maestro a ser mejor para sí y para los demás, porque él está conectado con todo de manera natural y pide con asombro, disposición y atención de su maestra y que ésta se vuelque a él en un acto de donación pedagógica que los lleve a caminar uno al lado del otro en el proceso de aprendizaje. Juntos se transforman porque se encuentran en la vida misma.

Al respecto, la convocatoria pedagógica corporal que hace el niño genera en la docente la desocultación de su propia corporalidad para juntos vivir en el mundo como seres cogno-sintientes, para SER; como bien plantea Merlaeu-Ponty (1993) no se está delante del cuerpo, se está en el cuerpo, se es cuerpo. De allí, no se puede negar al niño su propia naturaleza de ser cuerpo. No se puede negar la posibilidad de vivir la experiencia del aula a través del cuerpo y aún más, todo cuerpo necesita encontrarse con el otro para reafirmarse y relacionarse corporal y afectivamente.

Desde esta perspectiva, aparece además una convocatoria emotiva-afectiva del niño pues estamos enlazados corporalmente y emocionalmente con los otros, en el mundo escolar es el interior del niño yendo al interior del docente y viceversa. Este movimiento también nutre el amor pedagógico que fluye entre ambos, pues las sensaciones y emociones que producen en la maestra les permiten acceder mutuamente a su mundo siempre mediados por el cuerpo en una relación de disposición profundamente humana. La visión del niño como persona, es imprescindible en esta conexión que se traduce en una armonía perceptible entre el ser-sentir del niño y el ser-sentir del docente para valorar y amar al otro en su condición de persona enseñante-aprendiz y de procurar su máximo bienestar.

En Educación Inicial, se le da amplia importancia a la forma en la que la maestra establece esta mediación afectiva con el niño, propiciando experiencias significativas que contribuyan a su desarrollo y aprendizaje emocional, sin embargo, hace falta seguir profundizando fenomenológicamente en los significados de esta conexión y nutrir los conocimientos disciplinares con los saberes espontáneos de los docentes. El niño aparece con su rostro y su mirada que se iluminan constantemente con el asombro, la alegría y la travesía de no saber lo que está por recorrer, y por ello necesita el reconocimiento de la

maestra, necesita ser mirado y tocado con amor y solicita que al hacerlo haya una comunicación tácita que diga: *estoy aquí para ti, adelante, tú puedes lograrlo.*

Asimismo, el nombrar a los niños como si fueran sus hijos rompe la frontera del perfil disciplinar de un maestro, desde el punto de vista normativo y cómo se relaciona con los alumnos. Esta distinción, permite establecer una concepción acerca del niño que trasciende la sola interacción como intercambio original de exploración mutua para conocerse, la cual está planteada en el currículo del nivel y forma parte de la formación profesional que se le brinda al docente; tiene más bien, un sentido de relación pedagógica con cualidades maternas, es como se ha dicho una transposición sensible de la responsabilidad educativa, es estar *in loco parentis*.

El niño, da y recibe amor, él es la razón de ser que convoca el acto pedagógico y más aún la relación pedagógica de acogida y responsabilidad con la maestra, es un ser que realiza un llamado por su forma natural de ser y su disposición corporal y afectiva de estar en el espacio escolar. Tanto así que las subjetividades emergentes dan cuenta de una relación maternizada con el niño, en el que se siente una relación profunda de cuidado y amor, solo equiparable con el lazo madre e hijo, diferenciada porque la primera es generada intencionalmente y es temporal pues cada grupo de niños es acompañado por la maestra en el año escolar establecido para ello. No obstante, el vínculo puede dejar una huella perdurable a lo largo de la vida en el niño.

Referencias

- Arriagada, J. (2016). *Responsabilidad pedagógica de los profesores de educación especial. Un estudio desde el método fenomenológico hermenéutico de Van Manen*. Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona, España.
- Ávila, E. (2016). El pensamiento didáctico del docente de educación inicial como elemento reflexivo de la práctica pedagógica. *Revista Educare*, 20(2), 103-123.
<https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/88/89>

- Ayala, R. (2011). La esperanza pedagógica: una mirada fresca y profunda a la experiencia educativa desde el enfoque de Van Manen. *Revista Española de Pedagogía*, 248, 119-144. <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2011/01/248-007.pdf>
- Cuadros, N. (2019). *La corporeidad de la maestra de Educación Inicial y la relación con sus prácticas pedagógicas*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2485/CuadrosT_enjo-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cuervo, J. (2008). Habitar: Una condición exclusivamente humana. *Revista ICONOFACTO*, pp. 43-51. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5204293.pdf>
- Comenio, J. A. (1988). *Didáctica Magna*. Ediciones Porrúa. Colección Sepan Cuántos, 167. (Trabajo original publicado en 1657).
- Cussianovich, A. (2010). *Aprender la condición humana*. Ensayo sobre la pedagogía de la ternura. Perú: Instituto de Formación de Educadores de Jóvenes, Adolescentes y Niños Trabajadores de América Latina y el Caribe.
- De Rotterdam, E. (2006). *De Civilitate Morum Puerilium*. España: Ministerio de Educación y Ciencia. (Original publicado en 1530).
- Duarte, J., Rodríguez, L. y Castro, J. (2017). Cuerpo y movimiento en la educación inicial: concepciones, intenciones y prácticas. *Infancias Imágenes*, 16(2), 204-215. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6232480.pdf>
- Faur, E. (2018). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado. En P. Redondo y E. Antelo (Comp.), *Encrucijadas entre educar y educar. Debates y Experiencias*, (pp.87-114). Homosapiens. https://www.researchgate.net/publication/328031630_Cuidar_o_educar_Hacia_una_pedagogia_del_cuidado
- Froebel, F. (2003). *La Educación del Hombre*. Biblioteca Virtual Universal. Recuperado de: www.biblioteca.org.ar/libros/88736.pdf (Original publicado en 1826).

- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Paidós.
- Gadamer, H. (1998). *El giro hermenéutico*. Cátedra.
- García, G. y Gallego, T. (2011). Una Concepción abierta e interdisciplinar de la infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 17-25.
<http://www.redalyc.org/pdf/773/77322837002.pdf>.
- González, F. (2020). Subjetividades desde la formación docente en Educación Inicial: El niño vivido. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 46-52.
<https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.6>
- Heidegger, M. (1997). *Ser y tiempo*. Editorial Universitaria.
- Herrera, S. (2017). *Aportes de la fenomenología para una comprensión de la infancia: una lectura de la experiencia de filosofar con niños y niñas*. [Trabajo de grado, Universidad de Chile].
<http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/143584/Aportes-de-la-fenomenologia-para-una-comprension-de-la-infancia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, M. y Valle, A. (2017). *Lo educativo como experiencia fenomenológica*. *Revista Praxis y Saber* 8 (18), 33-48.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6119094.pdf>
- Juárez, Z. (2019). La Pedagogía del amor de Antonio Pérez Esclarín: Visión axiológica de los docentes de Educación Básica. *Revista CIEG*, 39, 177- 188.
[http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.39%20\(177-188\)-Juarez%20Zaida_articulo_id530.pdf](http://www.grupocieg.org/archivos_revista/Ed.39%20(177-188)-Juarez%20Zaida_articulo_id530.pdf)
- Krishnamurti.(2007).*La educación y el significado de la vida (6ª. Ed.)* Editorial Edaf.
- Martín, I. (1970). Psicología de la caricia. *Estudios Centroamericanos ECA*, 25(264), pp. 496-498.
http://www.uca.edu.sv/coleccion-digital-IMB/wp-content/uploads/2015/10/1970psicolog%C3%ADadelacariciaECA1970-25-264-496_4981.pdf
- Merleau-Ponty, M. (1993). *Fenomenología de la percepción*. Buenos Aires: Planeta.

- Ministerio de Educación y Deportes (2005). *Currículo de Educación Inicial*. Caracas: MED.
- Montessori, M. (1958). *Pedagogie scientifique*. (4ta. ed.) Desclee de Brouwer, Brujas.
- Montessori, M. (1982). *El Niño. El secreto de la infancia*. Diana.
- Pateti, Y. (2007). Reflexiones acerca de la corporeidad en la escuela: hacia la despedagogización del cuerpo. *Paradigma*, 28(1), 105-130. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000100006
- Peralta, M. (2008). *Innovaciones curriculares en Educación Infantil, avanzado a propuestas posmodernas*. Trillas.
- Pérez Esclarín, A. (2016). Retos para una educación de calidad. *I Jornadas de Investigación e Innovación Educativa. "Hacia una 30 Educación de Calidad para el Desarrollo Integral del Ser Humano"*. Educación en Contexto, vol. II.
- Perdomo, Y. (2018). *Ser en Convivencia con otros. Homoneidad Alteri Preeminente de Ser en Otro*. Venezuela: FONDEIN UPEL. <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0003>
- Pestalozzi, J (1987). *Cartas sobre educación infantil*. Madrid: Tecnos. (Original publicado en 1819).
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013). *Investigación Cualitativa: Orientaciones Procedimentales*. Subdirección de Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Pintos, M. (2010). Fenomenología de la corporeidad emotiva como condición de la alteridad. *Investigaciones fenomenológicas, monográfico*. Cuerpo y alteridad. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846498.pdf>
- Rousseau, J. (2000). *Emilio o la Educación* (R. Viñas trad.) Argentina: El Aleph. <https://www.educ.ar/recursos/70109/emilio-o-de-la-educacion-de-jean-jacques-rousseau> (Original publicado en 1762).
- Sandoval, C. (2002). *Investigación Cualitativa*. ARFO.

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2015). *Diseño curricular de Educación Inicial* (no publicado). Caracas: UPEL.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia Vivida*. Idea Books S.A.
- Van Manen, M. (2010). *El Tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós.
- Vargas, G. (2018). El análisis reflexivo y el método fenomenológico. Contribución a la detranscendentalización de la fenomenología. *Revista Investigaciones Fenomenológicas*, vol. Monográfico 7, 2018, 237-255. https://www2.uned.es/dpto_fim/InvFen/InvFen_M.07/pdf/18_VARGAS.pdf
- Vila, E. (2019). Repensar la relación educativa desde la pedagogía de la alteridad. *Revista Teoría de la Educación*, 31 (2), 177-196. <https://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teri.20271>

PERCEPCIONES DE LA EDUCACIÓN EXPERIENCIA FENOMENOLÓGICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA PERSPECTIVA DEL APRENDIZ

PERCEPTIONS OF EDUCATION. PHENOMENOLOGICAL INQUIRY IN TEACHER TRAINING FROM THE APRENTICE'S PERSPECTIVE

María Magdalena Vásquez Mendoza

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)
Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB)
Venezuela

Resumen

La experiencia investigativa presentada, se desprende de una indagación doctoral sobre formación docente y tuvo como propósito develar las percepciones construidas por los estudiantes de pedagogía acerca de la educación. La fenomenología, a través de la interpretación hermenéutica fue el método para tal fin. Los hallazgos encontrados, develaron una contradicción entre la concepción y apreciación sensible del suceso educativo. Lo anterior, permitió reflexionar acerca de la antinomia vivida por lo estudiantes a partir de sus percepciones, como un aspecto ineludible de atender, si se espera egresar profesores íntegros y con pasión por enseñar.

Descriptor: percepción, educación, experiencia vivida.

Abstract

The investigative experience that I present follows from a doctoral research on teacher training and had the purpose of revealing the perceptions constructed by the students of pedagogy about education. Phenomenology, through hermeneutical interpretation, was the method for this purpose. The findings evidenced a contradiction between the conception and sensible appreciation of the educational event. The aforementioned allowed us to reflect on the antinomy lived by the students based on their perceptions, as an unavoidable aspect of attending, if it is expected to graduate upright teachers and with a passion for teaching.

Key Words: perception, phenomenological experience, teacher training.

Introducción

La formación universitaria es el proceso por medio del cual la persona se especializa en un campo profesional específico. Una vez completado este viaje, se obtiene una titulación que lleva implícito los conocimientos, técnicas y la ética para ejercer dicha función. Es decir, se autoriza plenamente al sujeto, para hacerse cargo de la responsabilidad que reviste ser un graduado en el área. Lo anterior, asigna una gran relevancia social y académica a toda la vivencia formativa. Aún más si está circunscrita al terreno de la educación, ya que se trata de formar a quienes tendrán en sus manos el futuro de la sociedad. El reto de enseñar a ser docentes, se convierte entonces en un compromiso actual con quienes eligen la educación como carrera y con las futuras generaciones; puesto que, de lo construido por los primeros dependerá en gran medida lo que alcancen quienes le siguen.

Acompañar la construcción de ese pedagogo, es un asunto que no debe tomarse a la ligera. En este sentido, la investigación con miras a optimizar dicho proceso se convierte en un tema de primer orden en las ciencias sociales. La misma debe superar la indagación somera que busque cambiar un término o alguna nueva aplicación técnica; para enfocarse en trabajos investigativos donde se reconozcan los procesos humanos subyacentes, la cantidad de variables que giran en torno al encuentro educativo docente-estudiante y las necesidades que presentan los aprendices de pedagogía. Por ello, es necesario redireccionar el trabajo, de tal manera que el origen sea la persona y su entorno, la búsqueda de respuestas a las situaciones que incomodan y la apertura de vías posibles en caminos que antes parecían inaccesibles.

Lo descrito antes, invita a reconocer la educación como un fenómeno que es vivido por personas, quienes contienen en sí un bagaje de conocimientos propios, los cuales le proveen una manera de apreciar el proceso. Sin embargo, esto no ha sido el lugar común, los esfuerzos investigativos, académicos y docentes se enfilaron durante mucho tiempo a ofrecer mejoras inconsultas, nacidas de supuestos teóricos y no de un encuentro con la realidad de quien vive el proceso. Tal aseveración tiene su base en las diferentes propuestas

ISBN 978-980-7464-28-4

que llenan los anaqueles universitarios, con muy buen sustento teórico pero desconectadas de la vivencia diaria de quienes participan en la formación magisterial. Por ende, es necesario vivenciar un cambio radical en el enfoque investigativo.

La experiencia relatada en este aporte es un ejemplo de esa transición, el investigador pasó de suponer aquello que necesitaban los estudiantes, a permitirles expresar sus percepciones sobre la educación. Esto, a través de un proceso recursivo de reflexión y análisis hermenéutico, lo que llevó a comprender una versión de la realidad, tan amplia y poco explorada que vino a replantear la manera de brindar la formación docente. Con impacto inmediato en quienes participaron en la investigación y posterior, en aquellos que a partir de ella puedan revalorar sus percepciones particulares.

El extracto presentado en esta contribución, es parte de una investigación doctoral, cuya génesis se ubica en la insatisfacción por lo que acontecía durante el proceso de formación docente en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico de Barquisimeto (UPEL-IPB), específicamente en el Programa de Educación Especial. Lo que se constituyó en el contexto geográfico y social para desarrollar dicho trabajo investigativo. El encuentro diario con jóvenes estudiantes de pedagogía fue el germen de todo, ellos asistían a clases, cumplían con las asignaciones pautadas y al pasar de los semestres recibían su título como profesor. Sin embargo, tal como lo expresaron los mismos alumnos y egresados en exploraciones iniciales, pocas o ninguna vez fueron increpados para conocer lo que pensaban y/o sentían por la educación. La docencia en la universidad estaba centrada en valorar cuanto sabían sobre el tema, que tan bien conocían las teorías educativas o manejaban las estrategias didácticas, sin dedicar mayor espacio a su aspecto social, emocional y estético.

La inconsistencia avistada en la tarea docente, llevó al investigador a cuestionarse en la motivación que impulsaba la educación universitaria por él ofrecida. Debatiéndose entre: formar docentes que conocieran teorías, técnicas, métodos y estrategias educativas o maestros que sintiesen gusto por educar. Tal reflexión le permitió comprender que había facilitado conocimientos sobre la educación de la persona, desconociendo la idea de la educación construida por los futuros docentes; por tanto era el momento de un cambio.

Dicho razonamiento, dio paso a la interrogante principal de la investigación: ¿Qué percepción tienen los estudiantes de pedagogía sobre la educación? Esto, indagado desde los aspectos cognitivos y sensibles.

El propósito de la investigación fue escudriñar en aquello percibido por los estudiantes acerca del fenómeno educativo. Todo ello, a través de la hermenéutica aplicada a relatos sobre las vivencias particulares, que cada uno de los versionantes experimentó durante su proceso formativo. En este sentido, se encuentra coincidencia con lo expresado por (González, 2020, p.47) al señalar:

Es de mi especial interés conocer cuáles son las ideas y concepciones de las estudiantes con relación al niño, así como escuchar sus experiencias y anécdotas vividas en el proceso, puesto que pudiera dar indicios de la naturaleza de sus estilos y haceres docentes para lograr una mejor comprensión del proceso individual que viven y del intercambio subjetivo que se produce en el trayecto formativo.

En la cita, la autora reconoce y valora la oportunidad de escuchar a sus estudiantes como medio para comprender su formación particular y el cruce de subjetividades que se producen durante sus estudios profesionales. Es por ello que, en este trabajo se dio lugar a las voces de quienes vivencian la formación docente. Sus relatos conformaron el bagaje de información base para la investigación desarrollada. En ella, se buscó proponer constructos teóricos que describiesen las percepciones de la educación, elaborados por aprendices de pedagogía. El interés estuvo centrado en comprender las corrientes de subjetividades emanadas de tales vivencias y de allí, abrir paso al estudio de los contenidos sensibles.

Para el desarrollo de tal proyecto, la fenomenología resultó el método idóneo porque busca llegar a la esencia del fenómeno. Todo ello a partir de la interpretación hermenéutica, de primer orden realizada por el propio versionante al verbalizar sus vivencias y luego la reconstrucción hecha por el investigador, como intérprete de segundo orden. De esta manera, quien investiga se sume en el mundo de vida de los participantes, al leer y releer sus textos, para luego extraer las unidades lingüísticas distintivas. A partir de ellas, construir las categorías de estudios, cuya comprensión buscó desocultar el

fenómeno de la percepción sobre la educación. Tal empresa fue concebida como una travesía epistémica que partió desde las reflexiones y los cuestionamientos iniciales, hasta nuevas y más afiladas interrogantes, pasando a través de las voces de los actores, sus propias reflexiones y un sistemático proceso interpretativo, organizado para tal fin.

Los pasos seguidos en la investigación hasta sus constructos finales son presentados en tres apartados, a saber: Revisión teórica, espacio en el cual se describe el posicionamiento epistémico que orientó el trabajo y los referentes guías. El método, donde se ilustra la planificación del recorrido y se expone la metodología utilizada para cada pauta del camino. Seguido, se presentan los hallazgos en tres secciones, mismas que constituyeron fases del proceso interpretativo: descripción, categorización e interpretación. Por último, se presentan las reflexiones finales, donde se replantea la formación docente a partir de los hallazgos encontrados sobre el fenómeno estudiado.

Toda esta experiencia resultó para el investigador y los participantes un viaje al encuentro consigo mismo, sus vivencias, construcciones propias y las significaciones otorgadas al fenómeno que les convoca: La educación. Asimismo, les llevó de vuelta a la esencia de quienes eligieron ser, para descubrir lo avanzado en el trayecto y lo que falta por transitar. En definitiva, una travesía heurística de gran relevancia en la formación de pedagogos.

Revisión Teórica

Al emprender un trabajo de investigación como el aquí expuesto, fue imperante cubrir dos aspectos primordiales: la definición del posicionamiento epistémico donde se visionó y orientó el proceso, y los referentes que sirvieron de guía para su desarrollo posterior. Esto es así, ya que intentar develar aquello que perciben los autores de un hecho, implica que el investigador esté claramente ubicado en los planos ontológicos, epistémicos, axiológicos y metodológicos. Así como, una revisión y selección exhaustiva de referentes que le permitan clarificar las ideas del tema a investigar.

A continuación, se presentan los fundamentos epistémicos que sustentaron la investigación y la concepción sobre percepción, en su dimensión cognitiva y sensible. Así

también, una exploración del concepto: educación; que refiere la manera como es concebido el fenómeno por el investigador, sustentado en autores específicos. Todo esto permitió tener un panorama definido del tema en estudio y evitó divagar entre las diversas acepciones que existen en la literatura.

Fundamentos Epistémicos

Este tramo se inició con la explicación de las ideas y preconceptos del fenómeno estudiado, construido a lo largo de la experiencia vital del investigador. Dicha acción fue necesaria para entrar en la fase de concientización y posterior suspensión de esos criterios, lo que permitió adentrarse fenomenológicamente en el *lebenswelt* o mundo de vida del otro. Tal ejercicio de epojé, significó un primer tramo de este viaje hacia dentro de la persona misma y que tuvo como primera etapa el ser propio de quien investiga.

En este sentido quien investiga, se definió a sí misma como una maestra dedicada a la docencia en las aulas de la UPEL-IPB. Institución a la que pertenece desde hace once años, adscrita al Programa de Educación Especial, contexto en el que desarrolló la investigación y donde tiene la responsabilidad de formar docentes. A esta ocupación se dedica, luego de interactuar por más de una década con educandos que presentaban condiciones específicas de aprendizaje. Sumado a esto, se auto percibe como persona y profesional segura de sí misma; con una visión optimista de la vida; interés genuino por la persona humana, más que sus posesiones. Convencida de la co-construcción como posibilidad generada en el encuentro de subjetividades y con una visión integral, humana y divina del acontecer diario. La descripción presentada caracteriza la postura desde la cual el investigador se acercó fenomenológicamente a los versionantes.

Otro aspecto abordado en esta revisión, fue la definición de la epistemología subyacente o “el estudio de aquel tipo de conocimiento que es altamente sistematizado y socializado (lo que muchos llaman conocimiento científico)” (Padrón, 2014: s/n). Ya que sí se buscaba un acercamiento a esa información, tal como señala el autor, era necesario establecer la manera para hacerlo. Atendiendo a lo señalado, el enfoque epistémico seleccionado fue el introspectivo vivencial, propuesto por el autor antes citado. En él, quien

investiga establece una relación estrecha con el fenómeno objeto de estudio. Por ende, fue necesario suspender las ideas propias para acercarse a la esencia del fenómeno, lo que es logrado a través del discurso y su análisis hermenéutico. Específicamente, conocer las percepciones construidas por los estudiantes de educación, desde las dimensiones cognitivas y sensibles.

En lo referido a la ontología, el idealismo fue la filosofía adoptada. La misma se entiende como la corriente en la cual el sujeto se convierte en el punto de partida del conocimiento. De esta manera, es posible acercarse a una realidad cambiante, particular y temporal. Sobre el método, fue necesario reflexionar acerca del propósito de la investigación, el cual estaba dirigido a conocer la manera cómo perciben la educación los estudiantes universitarios de pedagogía.

Por lo señalado antes, era necesario un diseño que permitiera comprender los significados que los participantes asignaban a sus percepciones, a partir de la reconstrucción de sus relatos. Es allí, donde el método fenomenológico emergió como la manera para ir en búsqueda de la esencia misma del fenómeno. Tal como su precursor lo describe en la premisa fundamental: *Zu den Sachen selbst!* O, volver a las cosas mismas. (Husserl, 1900/2006). En ella, exhibe una invitación a comprender las cosas, en el contexto donde suceden. No como algo dado, sino, como algo que se da, y en ese darse, su propia realidad y verdad es desocultada ante el otro, a través de la dialéctica.

En fin, los fundamentos epistémicos estuvieron conformados por el enfoque introspectivo vivencial, la corriente filosófica idealista y la fenomenología; como el método idóneo para emprender un sendero al ser de los versionantes. Tal búsqueda, orientada por la visión del fenómeno educativo, la introspección reflexiva y la dialéctica, como el punto de encuentro entre los intérpretes de una realidad compartida. Con estos referentes a la vista, el recorrido se dirigió a los temas claves que conforman el objeto de estudio, a saber: la percepción, educación y la formación docente.

Percepción

La percepción es un concepto que puede presentar matices diversos según la disciplina desde donde se estudie. Proviene del latín *percipere*, aprehender directo de una realidad. En filosofía, este concepto no se limita a la información que pueda llegar al cerebro a través de los estímulos (psicología), sino que involucra las imágenes que se construyen de lo percibido, a partir de las impresiones subjetivas causadas en el ser del sujeto. Es decir, conlleva en sí misma un proceso de atención y selección, porque no todo lo que se presenta ante los sentidos se convierte en percepción, es necesario que tal acontecer tenga un impacto en quien percibe. Luego, se inicia una etapa de interpretación que permite englobar el conjunto de impresiones en un todo con significado, de allí, el ajuste a la experiencia, que se convierte en vivencia. En torno a esto, Rosales (2015) señala:

La percepción como proceso se inicia en una selección, por cuanto de una pluralidad de posibles estímulos se centra en uno o algunos de acuerdo a ciertos intereses y necesidades. No todo lo que nos impacta inicia un proceso de percepción, es decir, no todo impacto sensorial pasa necesariamente a una fase de organización e integración en una trama de relaciones disponibles para el sujeto, y por tanto, los impactos deben ser atendidos para que alcancen un significado. (p.24)

La definición del autor citado describe la percepción como una secuencia de etapas que inicia con la impresión sensorial. Aclara también, que no todo impacto a los sentidos puede considerarse percepción, a menos que, el perceptor le atienda en forma particular. Así, se excluye todo el cúmulo de sensaciones recibidas, dejando solo aquellas que permitieron posteriormente una elaboración de vivencia. Esta acción individual y personal de seleccionar una entre un abanico de estímulos e impresiones para darles sentido y significado, constituyó un elemento revelador en esta investigación, ya que permitió direccionar la indagación hacia aquello que fue elegido como relevante para sí, por los individuos que se forman como docentes.

La percepción es entendida entonces, como: El tipo de vivencia intencional, que coloca al sujeto directamente en contacto con el mundo. Es la captación de un objeto

sensible que se da en persona, es decir, no como un signo, ni como una imagen duplicada del objeto real; en palabras de Husserl:

La apereibo al pronto y casi inevitablemente (esto es un hecho) en relación a mí yo; está ahí como vivencia de esta persona viviente, como estado suyo, como acto suyo, el contenido de esta vivencia está ahí como lo que se da a aquella persona a modo de contenido, como lo sentido por ella, como aquello de que ella es consciente; y la vivencia se inserta, junto con la persona que la vive, en el tiempo objetivo. (Husserl, 1950/1982: 54)

Así la percepción según el autor, es una experiencia donde el sujeto se hace consciente de lo percibido, de lo sentido por esto que percibe y que lo hace suyo o parte de sí, al pensarlo y sentirlo. Lo anterior, hace visible dos aspectos de la percepción: El cognitivo y el sensible. Porque la percepción no se dirige únicamente a cosas particulares, conceptos o hechos tangibles, sino también a estados de cosas (*Sachverhalten*). De manera que, al significar percepción en este trabajo, no solo se refiere al encuentro del sujeto con la concepción de enseñar, sino, al cúmulo de imágenes, sensaciones, emociones y razonamientos que le acompañan. En síntesis, ideas que de ella se hace el estudiante en un contexto, tiempo y espacio determinado, las que constituyen su imagen del fenómeno.

Una discusión importante en esta acepción es: ¿El percibir solo puede tomar lo dado en el momento? Es decir, ser la percepción aquello que ocurre en el instante que acontece. De ahí que, si deseo conocerla, debo estar presente cuando sucede. Lo anterior, constituía un gran obstáculo para el trabajo investigativo. Sin embargo, lo propuesto por Husserl permitió comprender que no se trata solo de lo inmanente percibido, sino la reflexión sobre aquello que se revela en imágenes de esas percepciones. Estas, no son el objeto real presente, sino elaboraciones que pasan a tener una significación particular en la corriente de vivencias de la persona.

En torno a lo planteado, se extrajo la siguiente afirmación “la percepción y sus componentes se transforman en objetos, cuando se efectúa una reflexión construida sobre la percepción inmanente dirigida a ellos... Primero el acto de percepción es vivido pre fenomenalmente; después se convierte en el objeto de una percepción reflexiva” (Conde,

2014, pp.67-68). En la cita, se vuelve sobre lo planteado por Husserl acerca de la percepción externa, en la cual se aprehende el objeto pre-fenomenalmente y a través de la reflexión se hace consciente.

Esa concienciación del fenómeno y el diálogo interior que se abre sobre él, permitió construir lo que Van Manen (2003) denominó: tema, en la investigación fenomenológica y que conlleva tres características a partir de la percepción sobre algo dado, a saber: invención, descubrimiento y revelación. Para él, tener una determinada percepción sobre un tema “puede parecer que tal percepción es un producto de, la «invención», es decir, mi producto interpretativo; el «descubrimiento», el producto interpretativo de mi diálogo con el texto de la vida; la «revelación del significado», es decir, el producto interpretativo dado a mí por el texto de la vida misma” (p. 106). Así, la percepción, es la lectura y el diálogo que establece el perceptor con el guion de lo vivido y que puede resultar en tema investigativo. Para el estudio que nos ocupa, el tema fue la construcción realizada del fenómeno educación, a partir de esa lectura que los participantes hicieron de sus propias experiencias vividas.

Por lo expresado antes, el trabajo se dirigió en indagar la percepción o imagen que habían construido los estudiantes del fenómeno educación, a partir de la interpretación que ellos asignaron a sus vivencias a partir del texto de sus vidas. Tales percepciones fueron estudiadas en sus dimensiones: cognitiva y sensible. Es sabio aclarar que estas dimensiones no son en sí procesos separados, ni consecutivos; sino constituyentes de una misma vivencia, solo distanciados con la intención de plantear dos perspectivas de una percepción. Así, se buscó conocer esa percepción reflexiva elaborada por los estudiantes sobre la educación, que es sin más, su afectación por el fenómeno.

Educación

La educación como categoría de la investigación, requirió ser definida de tal manera que contextualizara desde la teoría tal indagación. Así, etimológicamente el término educación proviene del griego παιδίον que es: *paidíon* ‘niño’ y γωγός o agōgós ‘guía y/o conductor’. Es decir, la ciencia de guiar al niño. Con base en lo anterior surgieron las

preguntas: ¿cómo guiarlo? Y ¿hacia dónde? Al respecto se encontró respuesta en la siguiente aseveración: “el hombre llega a ser hombre exclusivamente por la educación” (Kant, 1803/1985, p. 11). Entonces, la educación consiste en guiar al hombre a su propio desarrollo como Ser. Esta concepción coloca sobre la persona misma esa libertad/posibilidad de cultivar el potencial que hay en él; pero que es necesario desarrollar y optimizar a su máxima expresión.

A partir de los argumentos señalados, el autor plantea su idea de educación, asumiéndola como: “... Un arte cuya aplicación debe ser perfeccionada por muchas generaciones” (Kant, 1803/1985, p.3). En la cita, la educación se presenta como un arte perfectible. Lo que, en primer lugar, lleva a pensar la asunción del hecho educativo, más allá de la confluencia técnica de herramientas y estrategias; más bien como la posibilidad de re-crear vías para la construcción del ser humano. También sugiere este planteamiento que no es un arte acabado, mientras el ser humano se apropie de él, se irá transformando y perfeccionando de una generación a otra.

Por otro lado, se encuentra lo señalado por quien al hablar sobre educación afirmó: “Entendemos que no se trata de hacerle obrar por la fuerza, sino de moverle por un apetito que le excite” (Rousseau, 1976, p. 67). Este planteamiento expone que no habrá cambio, desarrollo o transformación solo por declararlo, imponerlo o coaccionarlo. En su lugar es necesario la motivación y el interés, como los resortes que muevan el verdadero aprendizaje.

Al sumar los conceptos de los autores citados, se entiende la educación como un proceso de formación integral del ser humano, con él llega a completarse y perfeccionarse en todas sus áreas. Esto, con la intención de que potencie las disposiciones que hay dentro de él. Tal proceso debe ser excitado en el interior de cada persona y esto, es un arte que se va transformando de época en época. La educación fue concebida entonces, para el contexto de esta investigación, como un arte combinado con una técnica, en el cual se forma el ser y hacer del hombre a través de un cúmulo de experiencias, que permiten al enseñante construir el gusto por lo vivenciado. Es por esto que, hablar de percepciones de la educación, no es sino hablar de vivencias presentes al experimentar el arte de educar.

Formación docente

La formación docente, es el proceso por medio del cual se concretan acciones para la consolidación del profesional en educación. El educador es considerado uno de los elementos fundamentales para garantizar la calidad educativa. Por ello, todas las vivencias que experimentan durante su formación inicial, deberían aportar en la construcción de un maestro de excelencia.

Ahora bien, ¿a quién se considera un buen docente? Según CERPE (2015) en la Consulta Nacional por la Calidad Educativa, desarrollada desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación los encuestados señalaron: los docentes deberían ser: “amorosos, comprometidos, cercanos a la comunidad, con conocimiento suficiente, habilidades y destrezas pedagógicas y creativos. También indicaron deberían proyectar una imagen agradable” (p.27). Los rasgos antes mencionados y que deberían caracterizar al docente, destacan por su inclinación a señalar elementos sensibles, relacionados con la emoción, valores, estética; también la cognición y la técnica. Lo cual se distancia bastante de la formación que vienen ofreciendo las diferentes casas de estudios en el país.

Las demandas de la sociedad venezolana actual, parecen inclinarse por un docente y una educación más humana, todo esto en un contexto globalizado y pragmático. De esta manera, el énfasis ya no debería estar en las habilidades técnicas, sino dirigirse los esfuerzos formativos a un docente más humano. En este sentido, López (2017) afirma:

La educación humanista deja de ser una tarea de formación de “buenas personas” o de “profesionistas con buenos sentimientos” o comportamientos morales aceptables, y se convierte en el desafío de formar a los profesionales del presente y del futuro con una visión de ética compleja; esta inicia en la auto-ética de la consciencia individual, pero se vive simultáneamente como una socio-ética en la que se requiere con urgencia de un compromiso con la justicia social, y como una antropo-ética que solicita un compromiso con el bienestar y la realización de la especie humana. (p. 209).

La formación de un docente humanista según lo señalado por el autor, debe buscar profesionales situados en su realidad, con visión global, una nueva ética para la complejidad y renovada visión de su entorno social, que genere un compromiso consigo mismo y su entorno. Todo esto partiendo de procesos reflexivos, mediados dialógicamente. Por lo cual, es necesario atender el asunto de la formación inicial para los docentes desde una nueva premisa: quien se forma, es un sujeto humano en autoconstrucción (López, 2006). Por tanto, la oferta educativa profesional debe atender a ese humano y posibilitar desde la reflexión la construcción propia y de los otros. Se asiste así, a una nueva concepción de formación profesional para una educación más humana.

Al tomar la formación humanista como uno de los referentes que sirven de andamiaje al presente trabajo investigativo, se tiene que, indagar en las construcciones elaboradas por los estudiantes a partir de sus percepciones respecto al fenómeno educación, es un paso en la dirección correcta, si se busca partir de una experiencia formativa que nace del sujeto y entorno a él. De esta manera, quedan descritos los constructos principales que orientaron el desarrollo de la investigación.

Método

El recorrido se desarrolló desde el enfoque introspectivo-vivencial con los postulados ontológicos idealista, metodológicamente inscrito en el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y el método fenomenológico; todos estos elementos sirvieron de fundamento para la planificación del trayecto investigativo. El mismo se ubicó en dicho paradigma y método, ya que se intentó escudriñar cuestiones de significado, explicitando la esencia de la experiencia en los actores. Lo anterior, coincidió con la intención del trabajo, ir a la esencia de los versionantes sobre el fenómeno educación. A sabiendas de viajar a un terreno cargado de emociones, intenciones y subjetividad, tal como lo es la persona humana, un sujeto cognoscente constructor de su realidad.

Entonces, al trasladar este referente al campo de estudio, resultó la metodología más favorable, siendo que la formación de docentes implica elementos técnicos al mismo tiempo que emociones, sentimientos, impresiones y/o concepciones, es decir, subjetividad.

Dejar esto a un lado sería como suprimir el principal sentido de su acción. En la fenomenología se busca comprender cómo los sujetos vivencian el fenómeno en sí, y lo hace desde la descripción y la reflexión. Ahora bien, esta indagación se direcciona a la esencia del fenómeno y no a situaciones aisladas que puedan presentarse. Es decir, la propia reflexión del sujeto sobre ese aparecer, es lo que da lugar a su esencia como fenómeno; no el darse de los objetos a los sentidos, sino una vez aparecido, adentrarse en su naturaleza constituyente.

Al atender estos principios, se orientó la presente investigación a intuir la esencia de la educación desde lo pensado y lo sentido por los sujetos, la cual emergió a través del discurso. Por lo que fue necesario tomar los relatos de los versionantes y escudriñar en ellos, buscando sus partes constituyentes, estableciendo las relaciones semánticas propias de esta manera de indagación, interpretando los discursos y comprendiendo los mundos vividos descritos por ellos. En esta línea de la fenomenología aplicada a los asuntos pedagógicos, se ubicó a Van Manen (2003) quien refiere:

La experiencia vivida constituye el punto de partida y también el de llegada de la investigación fenomenológica. El objetivo de la fenomenología radica en transformar la experiencia vivida en una expresión textual de su esencia, de tal modo que el efecto del texto sea a la vez un revivir reflejo y una apropiación reflexiva de algo significativo: una nodón por la cual un lector cobre vida con fuerza en su propia experiencia vivida. (p. 56)

Lo anterior, permitió visualizar en términos prácticos el hacer de la fenomenología, un develar de las experiencias vividas en torno al tema que se investiga convirtiéndolo en texto. De esta manera, se buscó que fuese un reflejo de lo vivido; para reflexionar sobre él y extraer lo significativo de cada experiencia. Y así alcanzar a describir lo que cada participante de la investigación, asumía como su percepción del suceso educativo.

Todo lo descrito en los párrafos anteriores, resumen el posicionamiento metodológico desde el cual se desarrolló esta travesía, lo que constituyó el mapa sobre el cual fue trazada la ruta a seguir. Dicho itinerario, estuvo marcado por siete paradas, a saber: La epojé del investigador a través de la reflexión; arqueo bibliográfico; selección de

los versionantes y recolección de sus percepciones sobre el fenómeno. Para el procesamiento de la información recogida, se utilizó una adaptación del modelo GLATER, el cual propone las fases: descripción, categorización e interpretación. Por último, se inició un nuevo proceso reflexivo, propio de la recursividad fenomenológica.

Selección de los versionantes y recolección de la información

Los versionantes significaron para este trabajo, los habitantes del lugar; aquellos que viven el fenómeno y constituyen el hacer específico que se investiga. Son “... los sujetos, objeto de estudio, las personas que harán parte de la investigación... Aquí no importa el número, lo que realmente importa es lo que los informantes tienen para decir” (Mendieta, 2015: 148). Para el autor, no es relevante la cantidad de personas que participan en el proceso, sino el bagaje de información que tiene para compartir y la correspondencia de esta con el propósito de la investigación.

Los versionantes seleccionados fueron seis estudiantes del programa de educación especial de UPEL IPB, ubicados en el nivel de integración, es decir, entre el noveno y décimo semestre. Estos co-autores fueron identificados con una letra que representó su nombre formal, ellas fueron: G, S, M, L, J y V. Al realizar la selección de los lugareños fueron definidos unos criterios de inclusión que permitieron precisar el proceso. A saber: Ser estudiantes de educación especial; cursantes de los dos últimos semestres o egresados con menos de un año de haber obtenido su título; con disponibilidad y disposición para participar abiertamente en la experiencia de investigación. Para el proceso de recolección de la información, fue necesario seleccionar técnicas e instrumentos pertinentes con la metodología fenomenológica. Aquí, no se trató solo de una simple recolección de datos, sino de comprender que:

Lo más importante siempre es el significado de la experiencia vivida. La investigación fenomenológica trata de «tomar prestadas» las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquellas para poder llegar a comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana”. (Van Manen, 2003, p. 80)

El autor destaca, lo relevante de acercarse adecuadamente a la información para tomar las vivencias de los participantes, por ende, la escogencia de la técnica resulta un proceso que debe ser atinado. En este sentido, se utilizó la entrevista inicialmente como vehículo para entablar relaciones conversacionales grupales e individuales con los versionantes, a través de un encuentro grupal. En el mismo, se buscó explorar y reunir material narrativo de las experiencias vividas por cada uno de ellos sobre la pregunta fenomenológica: ¿qué es la educación?

Una vez recogidas las vivencias perceptivas emanadas de esa primera exploración, convertidas en texto a través de la transcripción sistemática del discurso, se organizaron los relatos de tal manera que pudiese identificarse en cada versionante sus percepciones. Así, se ubicaron los vacíos y expresiones difusas en las respuestas para algunas interrogantes, las cuales fue necesario ampliar; por lo que se continuó con las entrevistas a profundidad. A partir de las narraciones recopiladas se prepararon los guiones para las entrevistas particulares y formularon preguntas de tipo abiertas que permitieron completar los relatos del primer encuentro. Recogida la información a través de las técnicas de entrevista grupal y a profundidad, se obtuvieron los datos en bruto necesarios de los relatos acopiados. El paso siguiente fue procesar y analizar hermenéuticamente la información.

La técnica de procesamiento utilizada fue la propuesta por el modelo GLATER, la cual “requiere desarrollar el plan de análisis que consiste en trazar la puesta en práctica de las tres fases del proceso analítico durante toda la investigación. Estas fases son: descripción, categorización e interpretación. En la interpretación se asumen explicación y teorización” (González y Hernández, 2011, p. 25). Las autoras sugieren construir un plan que permitiese el desarrollo del análisis en sus tres momentos. Así, se procedió a diseñar dicha ruta, la cual comenzó con la transcripción y análisis de la información; luego se procedió a clasificar la información recogida en temas y categorías creadas o emergentes; seguido fue triangulada la información al contrastar las voces de los lugareños con las de los autores y la del investigador, quien, como intérprete de segundo orden, intentó dar

significado a dichas reflexiones. Por último, se construyó a partir de la hermenéusis, un constructo teórico sobre las percepciones del fenómeno educación.

Finalmente, en lo concerniente a transferibilidad o aplicabilidad de los hallazgos, se prestó especial atención a mantener la interpretación centrada en el núcleo problema, profundizando la revisión de cada aspecto que emergió en el discurso, para triangular la información y llegar a una elaboración lo más precisa posible de los constructos que emergieron.

Hallazgos

Una vez planeado todo lo referido al proceso investigativo, se dio inicio a la travesía heurística. En este apartado se registra el relato de la misma, en la cual emergieron los hallazgos de la investigación. Es decir, las evidencias de lo encontrado en esta búsqueda por comprender las percepciones sobre la educación, construidas por los estudiantes universitarios y la llegada a constructos teóricos pertinentes. Este momento fue desarrollado en tres secciones siguiendo el modelo GLATER de González y Hernández (2011); a saber: Descripción; categorización e interpretación.

Fase: Descripción

En esta fase se transcribieron los registros audiovisuales de toda la información recopilada, los cuales fueron clasificados junto a los manuscritos de entrevistas por informante. En dicho proceso, se revivieron los relatos recogidos y a sus autores, mientras verbalizaban las vivencias que le permitieron construir sus percepciones de la educación. En la tabla 1 se presentan un extracto que evidencia lo manifestado por cada participante.

Tabla 1

Entrevista Grupal. Transcripción del diálogo con los participantes

Interrogante	G	S	M	L	J	V
-¿Qué es la educación?	-Más que un concepto, para mí la educación es como un <u>encuentro</u> que tienen los estudiantes y el docente, <u>donde no solo van a aprender los estudiantes, y nosotros vamos a enseñar</u> . - -La educación es un encuentro. Que ese encuentro permita dar muchas cosas, un aprendizaje recíproco, <u>que sea divertido</u> . - -Como que exista <u>comunicación</u> .	-Creo que... y ya saliendo por lo menos del plano, digamos docente, la <u>educación es una interacción dinámica que tiene un individuo con otro y consigo...</u> . -Si, es una <u>interacción</u> dinámica porque, es un constante movimiento que tiene al relacionarte y al conocerla, que escapa ya de las paredes o de las estructuras que brinda la formación, yo lo veo así. Es <u>dinámica</u> , dinámica constantemente-	-Es un infinito <u>aprender y enseñar, no solo enseñar, sino que voy a estar constantemente aprendiendo</u> , no me puedo quedar en que yo solamente soy el <u>que estoy arriba y voy a manipularlos</u> , no. Cuando dicen que hay esa interacción, lo que me dice es que yo <u>voy a estar aprendiendo constantemente y debo tener esa meta interior de que yo algo debo aprender de esos estudiantes, así sean niños...</u> Entonces para mí la educación es eso, <u>es innovar...</u> -	--La educación es <u>oportunidad, oportunidad de ser formadores y a la vez de ser formados y eso se da continuamente porque estamos siendo</u> , -	-La educación para mí, va más allá, además de ser un <u>proceso dinámico que nos ofrece la vida, donde tenemos diversas oportunidades y diversos contactos para aprender, es el arte. Es como un arte de aprender desde diferentes perspectivas, desde diferentes puntos...</u> -	-“El aprendizaje es algo <u>constante, algo muy dinámico, complejo</u> .” -Mi idea de educación, <u>que es generadora de cambios, no solamente porque va a meter conocimientos en la cabeza, que sabemos eso no es lo ideal...</u> -

Nota: Elaboración propia a partir de las versiones de los estudiantes seleccionados.

La tabla anterior muestra un segmento del aporte vivencial que cada participante sumó a la investigación. Los relatos completos fueron organizados por versionante y momento de recepción, lo que permitió establecer un continuo del discurso y completar el proceso de análisis, interpretación y comprensión que la fenomenología demanda.

Fase: Categorización

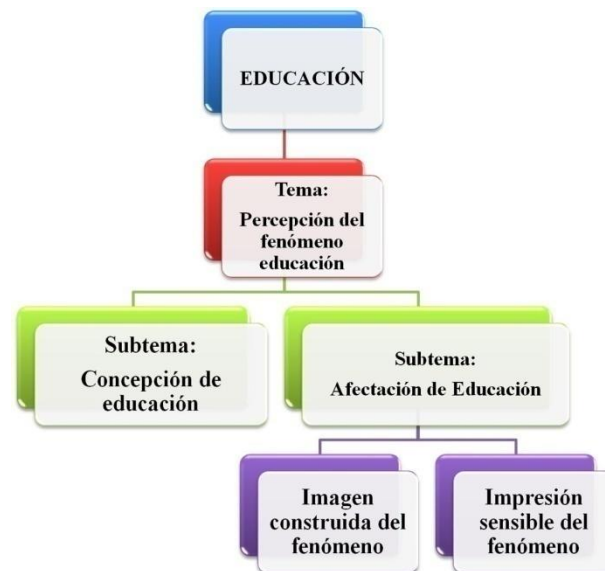
Este momento de la investigación consistió en identificar las unidades lingüísticas que recogieron las significaciones de los participantes, para lo cual, se hizo una relectura de los diálogos transcritos, subrayando las palabras que sintetizaban lo referido por los versionantes. Las primeras en aparecer, están referidas al concepto de educación manejado por los participantes, ellas pueden observarse en la tabla 1, a saber: *encuentro, interacción, proceso, dinámico y generador de cambios*, entre otros. Luego, se continuó con el resto de los relatos. Las unidades lingüísticas extraídas se agruparon por temas, de los cuales

emergieron categorías y subcategorías.

En esta fase, comenzaron a verse destellos iniciales de los hallazgos; por ejemplo: la versionante **V** definió la educación como “proceso dinámico” y al describir su imagen de la educación, mencionó: “estático y rígido”. Evidenciando, algunas contradicciones que impulsaron a profundizar la indagación. En la figura 1, se ilustra la red de temas que emergieron del análisis realizado:

Figura 1

Red de temáticas de la investigación



Nota: Elaboración propia.

La figura 1 expone el tema central de la investigación: **La Educación**, el cual fue abordado a partir de la interrogante clave: ¿Qué percepción tienen los estudiantes del fenómeno? Con base en esta pregunta surgieron las temáticas del trabajo investigativo, en este aporte: *la percepción del fenómeno*. Asimismo, del tema en cuestión emergieron dos subtemas: concepción de educación, en el que se escudriñó lo elaborado cognitivamente por cada uno de los participantes y la afectación ante el fenómeno en estudio, el cual refiere

a la impresión causada en el ser de la persona. Esta última se disgrega en dos ramales que constituyen elementos propios del conocimiento sensible: La imagen construida y la impresión sensible del fenómeno.

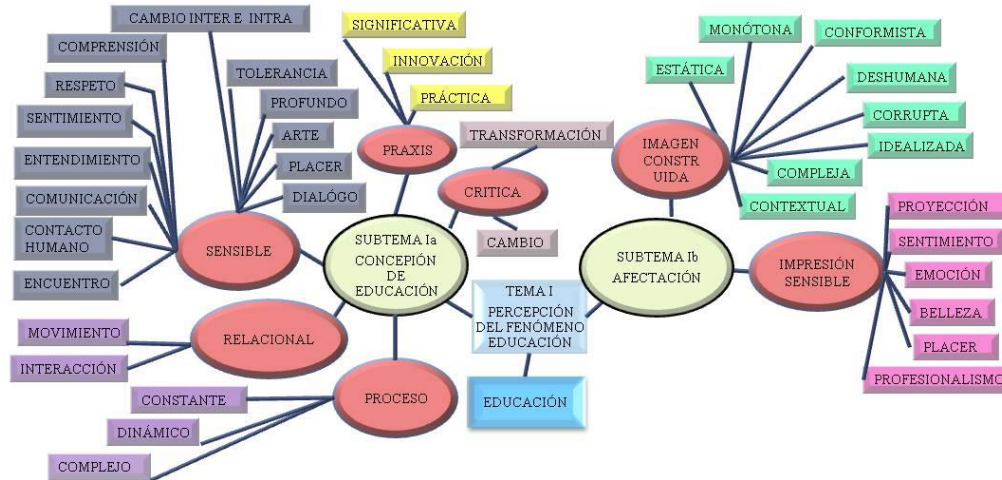
La percepción de la educación desde el aspecto cognitivo, permitió describir los conceptos elaborados por los estudiantes sobre el tema en estudio. Así, emergieron un total de cinco categorías y un importante número de subcategorías, las cuales se mencionan a continuación: a) Proceso, subcategorías: Dinámico, constante y complejo. b) Relacional, subcategorías: Interacción y movimiento. c) Praxis, subcategorías: practica, innovación y significativa. d) Crítica, subcategorías: Cambio y transformación, Por último, e) Sensible, subcategorías: Encuentro, contacto humano, comunicación, diálogo, entendimiento, cambio inter e intrapersonal, comprensión, respeto, tolerancia, sentimiento, arte, profundidad y placer. Lo presentado, resalta el amplio abanico de términos con los cuales los estudiantes caracterizaron la educación, destacando una clara inclinación a conceptualizar el fenómeno desde su arista sensible.

Por otro lado, el subtema afectación del fenómeno se refirió al conjunto de sensaciones, emociones e incluso imágenes mentales, que permiten describir la impresión provocada en el interior de los sujetos a partir de la aprehensión del fenómeno educativo. En esta línea de pensamiento, emergieron las siguientes categorías y subcategorías: a) Imagen construida del fenómeno, las subcategorías fueron: Estática, monótona, conformista, deshumana, idealizada, contextual, corrupta y compleja. b) Impresión sensible del fenómeno, categorías: Emoción, sentimiento, placer, belleza, proyección y profesionalismo.

A partir del proceso de categorización, se construyó una red categorial cuyo contenido sentó las bases para el proceso interpretativo y de comprensión posterior. la figura 2 ilustra ese tejido de categorías:

Figura 2

Red categorial sobre las percepciones de la educación.



Nota: Elaboración propia.

En la figura 2 se registra todo el conglomerado de tema, subtemas y categorías, surgidas durante el proceso de categorización de la información recogida durante las entrevistas. En él, fue posible reconocer claramente la manera como es concebido cognitivamente el fenómeno educación por los estudiantes. En paralelo, pudo extraerse la afectación que el fenómeno provocaba en los versionantes, al identificar la imagen percibida y la impresión sensible del fenómeno. Esta fase constituyó en sí misma, un gran esfuerzo intelectual, cognitivo y emocional. Puesto que, demando del investigador imbuirse en el mar de relatos y textos, buscando extraer la esencia de lo que ellos significaban, evitando en lo posible sesgar con su propio criterio lo dicho por los participantes. La categorización permitió establecer una correlación entre los elementos cognoscitivos y los sensitivos.

Fase: Interpretación/Explicación

El proceso interpretativo desarrollado llevó implícito la acción reflexiva a partir de la red categorial construida en la fase anterior. En él se buscó comprender el fenómeno

desde el sujeto mismo, la reflexión y el diálogo. Tal como lo exponen en su modelo González y Hernández (2011) “La interpretación es la fase en la cual interrogamos a la evidencia categorizada y codificada, para construir su significación. En dicha fase re contextualizamos la evidencia seccionada, sus temáticas, categorías y conceptos” (p. 54). De esta manera, se partió de la red categorial, para construir su significación desde la evidencia misma, y en el contraste con argumentos teóricos.

En este proceder emergieron una serie de ideas para las construcciones teóricas sobre las percepciones de la educación. Siguiendo a Coffey y Atkinson (2003) Se buscó “ir más allá de los datos y desarrollar ideas... podemos pensar en las teorías en términos de tener ideas y usarlas” (pp.166-167). Tal como refiere la cita, a partir de la reflexión, se generaron ideas de las cuales emergieron nuevas proposiciones teóricas. La intención fue trascender la información emanada por los participantes y permitirse desocultar lo que ellas contienen.

Todo lo anterior, permitió elaborar dos constructos (constructo A y constructo B a partir de los cuales emergieron los hallazgos de la investigación.

Constructo A. *La educación* ha sido conceptualizada por los participantes como una idea dinámica, propia del quehacer social, donde las personas se encuentran, transforman y forman como ser humano. También fue caracterizada como una experiencia sensible, paseándose por acepciones como sentimiento, arte y placer. Las aseveraciones anteriores tienen sustento en expresiones de los versionantes, como las siguientes: -“Mi idea de educación es que es generadora de cambios... Esa *transformación* es para mí generar una diferencia... La persona puede cambiar por la educación”- (V). También, -“Más que un concepto, para mí la educación es un encuentro que tienen los estudiantes y el docente... Y en ese encuentro... también vamos a tener un aprendizaje-” -“La educación es *respeto* de la persona como ser individual, como persona única que tiene su propia realidad” (J).

Tales afirmaciones evidencian una concepción activa y personal del proceso educativo. Al revisar la teoría existente, se encontró a Ortega (2017) quien propone:

La educación es un encuentro con el otro... un encuentro de dos por el que la existencia de ambos (educador y educando) adquiere una nueva dimensión la define y la constituye como humana... fuera de esta relación responsable... no se educa, solo se instruye. (p. 27)

Así, el autor puntualiza la educación como un suceso intersubjetivo y humano, fuera de esta dimensión, no podría considerarse como tal. De esta manera, ambos (autor y versionantes) coinciden en estos planteamientos.

Constructo B. *La imagen de la educación* construida por los versionantes para el subtema afectación del fenómeno, es la de un engranaje complejo, donde la rutina y la invariabilidad son las constantes, signado por el aburrimiento y desinterés de sus actores. Frases como estas confirman lo antes señalado: -“Hay una educación estática, llena de aburrimiento, desánimo y ganas de salir del aula... (G). -“La educación es monótona, con empuje de surgir, se quiere reinventar; pero tiene una oposición y un desafío grande que no todos están dispuestos a asumir” (M); -“Una dualidad entre lo que debería ser y lo que es” (S). Los argumentos anteriores describen la imagen sensible o la afectación provocada por el fenómeno educación en los versionantes, una fija, invariable y desagradable. Lo hasta aquí descrito, presenta clara semejanza con lo señalado por Videla y Torrejón (2019)

Lamentablemente la escuela ha sucumbido a lo monótono y estático del procesamiento de la información. Ya no hay tiempo para el asombro como movimiento afectivo hacia la totalización del asunto. La falta de transiciones temporales durante las interacciones del proceso educativo en la escuela, han desplazado al suspenso, la curiosidad y el asombro que orienta la atención a la novedad, volviéndose el tiempo monótono. (p. 30)

Los autores manifiestan pesar al observar como el fenómeno educación, caracterizado por el movimiento afectivo, producto del encuentro, la interacción y lo novedoso ha sido desplazado por la monotonía e inactividad. Esto coincide plenamente con la imagen descrita por los versionantes.

Los constructos presentados develaron la presencia de dos vertientes antagónicas en las percepciones de la educación: la imagen sensible y el concepto de educación

construido cognitivamente por los participantes. Un análisis profundo de este aspecto permitió elaborar los siguientes hallazgos de la investigación:

a) Existe una contradicción entre lo conceptualizado cognitivamente y lo apreciado como sensible del fenómeno educación. Al releer los constructos elaborados a partir de los discursos analizados, quedó develada una gran contradicción. Los estudiantes tienen un concepto de educación con unas premisas definidas, pero su imagen construida es totalmente opuesta. Para ellos, el concepto de educación es muy diferente a su imagen de la misma. La conciben como un proceso dinámico, activo y en movimiento; pero la imagen construida es la de una realidad estática, rígida y monótona. Para ellos, concepto y afectación, son diferentes y antagónicos.

La educación fue asociada conceptualmente a dinamismo, movimiento, acción. El concepto de educación fue descrito por los participantes como dinámica, de movimiento y acción. Dichas categorías contienen la idea de desplazamiento, energía y cambio. Es de resaltar como en las acepciones mencionadas, coincidieron todos los participantes de la investigación, lo que no da lugar a dudas que para ellos “-es algo constante, algo muy dinámico-” (**V**); es también, cambio, movimiento e interacción “-con otros y consigo mismo-” (**S**). Es en definitiva un proceso, que se mueve, transforma y complejiza. En este sentido, se comprende el concepto de educación construido por los participantes, con base en la teoría de la construcción social del conocimiento. En este, se concibe como un proceso que cambia constantemente en función de las personas que lo componen, el contexto y los objetivos. Por lo cual, no puede quedarse estático, repetitivo y encerrado en estructuras inamovibles; es cambiante, trascendente y transformador.

Por su parte, el fenómeno educación se aprecia afectivamente como estática, rígida y monótona. En lo referido a la idea del fenómeno, quedó al descubierto como los participantes perciben la educación como estática, rígida y monótona. En sus relatos aparecieron imágenes severas sobre la educación y trajeron a la reflexión lo monótono que les resulta el proceso educativo. Dicha reflexión, permitió a los participantes expresar sus imágenes construidas desde lo sensible, ellas: “-Como que no se mueve, que siempre es lo mismo, no hay avances-” **G**. La aseveración de **G** da cuenta de una imagen que no se

mueve, sin cambios ni transformaciones por lo que les resulta rutinario, monótono y susceptible de perder rápidamente el interés en ella. De esta manera, se percibió una imagen de la educación sin variación, poco atractiva y significativa.

b) Lo humano en la educación. Otro elemento distintivo fue la también contradictoria posición de lo humano en la educación. En la comprensión de los discursos, emergió la acepción educación como fenómeno humano; casi todos los estudiantes conceptualizaron el proceso educativo como una vivencia de seres humanos, para y con humanos. Definiendo como su objetivo, la transformación de la persona, en la cual se busca completar el desarrollo de sus habilidades y potencialidades. Para el resto de los seres vivos sus funciones son adquiridas por instintos; las personas en cambio, necesitan ser educadas, porque fueron creados con la posibilidad de razonar. En este sentido, la reflexión es el rasgo distintivo de los seres humanos, por ello una educación humana sería aquella que promueva la capacidad reflexiva, el diálogo y el intercambio. Tal como se refiere a continuación:

(La educación) es un proceso humano en el cual, a partir de la comprensión del ser, pueden establecerse cambios y abrir la adecuación de las formas para responder a la esencia. Todo esto, para trascender a la formación y enrumbarse a una transformación de la persona, lo que definitivamente deja a las puertas de una nueva manera de ver la educación. (Vásquez, 2019, p.48)

La cita anterior, confirma la trascendencia que debe tener la formación de los docentes, respondiendo a la esencia de la educación, para *trans-formar* al estudiante como persona y provocar una nueva visión del proceso educativo. La concepción de la educación expresada por los estudiantes está impregnada totalmente de esta acepción.

Ahora bien, más allá de lo conceptualizado, los participantes de la investigación perciben a la educación en su hacer como: deshumanizada. Señalaron pérdida de su naturaleza. Esto constituyó un hallazgo relevante, puesto que las políticas educativas del país y toda la legislación existente al respecto la definen como humana. Sin embargo, las respuestas de los participantes giraron en torno a los términos: deshumanizada, normativa y corrupta. Categorías de fuerte contenido y significación. Citas como: “-La educación no

es tan humana-” (L); “-El sistema corrompe... la educación se diluye como esencia-” (S). Presentaron un tono afectivo negativo; en ellas quedaron develadas las percepciones que los estudiantes tenían de la educación. Un fenómeno con poco interés por la persona, alterado en su constitución originaria y que había perdido su esencia. Es por esto que, la vivencia del fenómeno resultó desalentadora, para los participantes quienes la perciben con una imagen incoherente y poco agradable.

Los hallazgos permitieron comprender que los docentes en formación se encuentran vivenciando una contradicción cognitiva-afectiva. Y ese contenido, le acompaña en su acercamiento al campo profesional. De tal manera que, egresan profesionales cargados de antítesis, una confluencia de contradicciones que se proyectará en su hacer docente y que demanda urgentes acciones transformadoras.

La indagación fenomenológica hasta aquí desarrollada, develó aspectos poco estudiados en el campo de la formación docente. La percepción, en la concepción y afectación del fenómeno y las relaciones de contraste, así como la exposición del ser de los versionantes en esta área, constituyó una valiosa experiencia investigativa, con incidencia directa en el quehacer áulico de las instituciones donde se forman a los futuros maestros. Y representó una vuelta a la esencia de la educación como fenómeno.

Reflexiones Finales

La experiencia de adentrarse al fenómeno en estudio a través de los discursos de quienes lo viven, resultó desafiante, valiosa y significativa. Los hallazgos emergentes abren nuevos caminos investigativos y permitirán redireccionar la formación de los docentes, con base en criterios más cercanos a la persona que se forma como profesional. Atender a las percepciones de los estudiantes, significó adentrarse en un mundo poco escudriñado y lleno de información, lo cual develó significaciones y contradicciones que conviven en el ser.

Así, se hizo evidente la contradicción que existía en los participantes de la investigación, sobre el concepto de educación y su apreciación sensible, como descriptores

ISBN 978-980-7464-28-4

de una subjetividad minada por discrepancias. Ahora bien, esto no es todo lo que encierra el mundo subjetivo de los estudiantes. Aún hay temas que deben ser estudiados, como, por ejemplo, la construcción de esas percepciones. ¿Qué elementos aportaron para que estas se constituyeran tal como son? ¿Es acaso un tema limitado temporalmente al espacio vivido dentro de la universidad o esto ocupa un mayor rango temporal? Estas son algunas interrogantes que contribuirían a ampliar el conocimiento sobre el fenómeno en estudio.

Por otro lado, queda el llamado para quienes guían los programas de formación de docentes, para dejar a un lado “el manajo” de conceptos pedagógicos y ofrecer una formación más cercana al ser. La formación profesional docente debe revisar sus propósitos. Pero, no ir a un mero cambio curricular, sino a un proceso de transformación en el cual se propicie la reflexión del futuro docente sobre sus propias creencias y se anime a reconstruirlas (López, 2006, p. 166). La aceptación del mundo subjetivo cargado de imágenes, conceptos y sensaciones en el interior de cada persona, constituirá también un paso importante en este proceso. Esto es así, si mantiene el objetivo de formar una mejor persona, por ende, un mejor pedagogo. Es decir, un profesional de la docencia cuya apreciación de su carrera sea cónsona con su sentir por la misma.

Referencias

- Coffey y Atkinson. (2003). *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Conde, F. (2014). *Tiempo y conciencia en Edmund Husserl*. Editora académica USC.
- CERPE (2015). Consulta nacional por la calidad educativa. Resultados. Ministerio del Poder Popular para la Educación. Centro de Reflexión y Planificación Educativa. <http://www.cerpe.org.ve/index.php>
- González, F. (2020). Subjetividades desde la formación docente en Educación Inicial: El niño vivido. *Revista Andina De Educación*, 3(1), 46-52. <https://doi.org/10.32719/26312816.2020.3.1.6>

- González, G. y Hernández, T. (2011). Análisis e interpretación de la información en la investigación Cualitativa. UPEL-IPB.
- Husserl, E. (1982) *La idea de la fenomenología. Cinco lecciones*. (M. García Baró, Trads.) Ediciones Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1950).
- Husserl, E. (2006) *Investigaciones lógicas I*. (J. Gaos y González Trads.) Editorial Alianza. (Trabajo original publicado en 1900).
- López, M. (2006) Una filosofía humanista de la educación. Trillas.
- Mendieta, G. (2015) Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andinas*. 17 (30) pp. 1148-1150.
- Kant, I. (1985) *Tratado de Educación*. (C. Maldonado. Trad) Ediciones Rosaristas (Trabajo original publicado en 1803).
- Ortega, P. (2017) La educación es un encuentro con el otro. *Revista virtual REDIPE* 6 (8). Pp. 25-36.
- Padrón, J. (2014). *¿Qué es la epistemología?* En: *Epistemología en Rvd. Universidad del Zulia*.
- Rosales, J. (2015) Percepción y Experiencia. *EPISTEME NS*, 35 (2) 21-36.
- Rousseau, J. (1976) *Emilio o de la Educación*. Editorial Nacional.
- Videla, R. y Torrejón, A (2019) ¿Tiempo objetivo de aprendizaje o temporalidad de la experiencia de aprendizaje en la escuela?: aproximación ecológica de la cognición. En Videla, R. (Ed.) *Pasos para una ecología cognitiva en educación*. (pp. 15-35) Editorial de la Universidad de la Serena.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una educación de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books.
- Vásquez, M. (2019). 7. Educación personalizante. Propuesta para una vía de acción a la inclusión educativa. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa* 2.0, 23(1), 159-187. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.15>

SIGNIFICACIONES ATRIBUIDAS AL ESPACIO GEOGRÁFICO AMBIENTAL EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA

SIGNIFICANCE ATTRIBUTED TO THE ENVIRONMENTAL GEOGRAPHIC SPACE IN AN EDUCATIONAL COMMUNITY

María Alejandra Rojas

Unidad Educativa Colegio Del Santísimo

Nellys Marisol Castillo Rodríguez

Mariela Sofía Pérez

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL)

Instituto Pedagógico de Barquisimeto (IPB)

Venezuela

Resumen

La investigación tuvo como intencionalidad realizar la integración hermenéutica respecto a las significaciones atribuidas al espacio geográfico ambiental por miembros de la comunidad educativa. Esta aproximación se desarrolló desde la mirada del paradigma interpretativo y de acuerdo al método fenomenológico hermenéutico. Se realizaron entrevistas a cinco actores sociales de la Comunidad Educativa “Colegio del Santísimo”. Los hallazgos emergentes develaron las categorías: sentido de pertenencia, visión crítica, actitudes ambientales, acciones para el cuidado del ambiente, entre otras que conforman una construcción social y afectiva sobre el espacio geográfico ambiental de la institución educativa. El abordaje fenomenológico condujo a la interpretación de los significados de las experiencias vivenciadas de apropiación, identificación y significación del espacio geográfico ambiental y las reflexiones sobre el ambiente y el papel de la educación en su cuidado y preservación.

Descriptor: espacio geográfico ambiental, significaciones, comunidad educativa, educación ambiental.

Abstract

This research was proposed to accomplish the hermetical integration concerning the meanings attributed to the environmental geographic space by the members of the educational community. The interpretive paradigm perspective and the hermetical phenomenological method was developed in this study. Five social actors, members of the Educational Community “Colegio del Santísimo”, were interviewed. The emerging findings revealed the categories Sense of belonging, critical vision, environmental attitudes, actions to protect the environment, among others, that create a social and affective construction on the environmental geographical spaces of the educational institution. The phenomenological approach led to the interpretation of the appropriation, identification, and meaning experiences of the environmental geographic space and the reflection of the environment and the role of education in its care and preservation.

Key words: environmental geographic space, meanings, educational community, environmental education.

Contexto que Motivó la Investigación

El avance de la actividad industrial y tecnológica, el crecimiento poblacional con su demanda voraz de consumo, entre otras actividades, producen directa e indirectamente, deterioro ambiental. La relación producción-productividad-consumo ha visto alterado el equilibrio propio de los siglos anteriores incrementándose vertiginosamente desde finales del siglo XX y en el presente siglo. El ritmo acelerado de la actividad productiva ha sido proporcional a la apropiación de espacios geográficos en las diversas latitudes del planeta, siendo el hombre el único responsable de los daños y capaz de frenar lo acontecido hasta la actualidad. A propósito, Pasek (2004), destaca:

El mundo de hoy se considera sustentado en una compleja red de relaciones humanas y de interacción con el ambiente que conlleva una gran cantidad de problemas ambientales debido, por una parte, a la concepción que hasta ahora se ha tenido del ambiente, centrada exclusivamente en el componente natural y en la consideración del hombre como eje gravitacional (antropocentrismo) y no como integrante cuyas acciones ayudan o empobrecen la conservación del mismo. (p.35)

De acuerdo con esto, en las últimas décadas los sistemas sociales han desequilibrado incontrolablemente el entorno que constituye su hábitat, sus continuos efectos lo conducirán inevitablemente a la destrucción. También se piensa que el hombre como ente manipulador de las variables provocadoras de estas situaciones, puede lograr el control, mejora y solución de las mismas, para lo que requiere aplicar mecanismos de compensación fundamentados en la internalización de principios basados en valores.

Aunque generalmente no nos detengamos a reflexionar si nuestras acciones afectan o no el medio en el que vivimos, sabemos que "los escenarios que rodean y sustentan nuestra vida diaria ejercen una gran influencia en la manera de pensar, sentir y comportarse" (Valadez y Landa, 2002, s/n). Existe una estrecha vinculación entre la vida cotidiana y los cambios espacio-temporales que configuran el contexto sociocultural y repercuten en las modificaciones del pensamiento, comportamientos y viceversa. Sin duda que los ambientes físicos impactan la naturaleza de la conducta humana, a su vez revelan

ISBN 978-980-7464-28-4

las características personales y culturales de los sujetos que en ellos habitan e interactúan. Por tales motivos, los seres humanos requieren una adecuada percepción del medio donde habitan para hacerse una correcta visión de la estructura y funciones que lo norman y tomar las medidas ideales para mantener su equilibrio, a través de la educación y los valores como principios fundamentales que la rigen (Ferrer, 2001).

No obstante, lograr cambios positivos en el comportamiento de las personas respecto al cuidado del entorno donde habitan, requiere un proceso que inicie en el núcleo familiar y se extienda a la escuela, de manera que permita la coexistencia en armonía de los sistemas sociales y naturales, la actitud y el desarrollo de una cultura hacia el cuidado del entorno natural y del creado por el hombre. En cuanto a estas relaciones Tibaduiza (2009), nos hace saber que:

El ser humano no puede sustraerse a su condición de ser natural ni social, ambas condiciones se complementan. Así, lo que cada individuo de una sociedad piensa y siente del espacio en el que vive, depende de cuál sea el uso que la comunidad haga de éste, podríamos decir entonces, que cada ser humano es la proyección de su comunidad, su visión sobre el espacio es inherente a la cosmogonía y a la cosmovisión de su cultura, comunidad, nicho o grupo social. (p.26)

En virtud de ello, cada individuo que pertenece a un espacio geográfico, en el cual vive o visita diariamente, se comporta en él de acuerdo con la educación y valores adheridos a su forma de ser, en medio de una sociedad que responde a hábitos, costumbres o culturas. Y gracias a la capacidad de adaptación que posee, éste es capaz de accionar en nuevos espacios.

De acuerdo con la psicología ambiental, “el efecto de la relación entre el ambiente y la conducta es recíproco; es decir, las personas influyen en las condiciones del ambiente mientras que el ambiente también influye en la conducta humana” (Valadez y Landa, 2002, s/n), en estas interacciones del sujeto con su espacio vital, se definen ambos. De tal forma, que los sujetos no pueden ser analizados fuera del contexto que los hace, y el espacio a su vez se comprende e interpreta solo a través de las acciones e identidades desarrolladas por los sujetos.

Para los referidos autores, la percepción del ambiente, determina las actitudes y la conducta ambiental del sujeto. Para ellos, este es un proceso psicológico fundamental para la adaptación al ambiente físico, su comprensión y desenvolvimiento en él, pero a la vez alertan que para que el sujeto pueda asumir una conducta responsable y darle uso efectivo, éste debe tener una clara percepción del mismo. Existe una fuerte conexión entre la naturaleza de la conducta humana, la consciencia del sujeto sobre su espacio vital y el sistema de valores que éste ha desarrollado dentro de una comunidad y durante su proceso educativo. Desde esta perspectiva, se rescata el concepto de ambiente cuya composición va más allá de los factores físico-naturales e integra factores sociales, económicos, entre otros.

En este sentido, el comportamiento ambiental debe llevarse a cabo según Girón y Leyva (2013) como “aquella acción efectiva, deliberada y anticipada, realizada de manera individual o en un escenario colectivo, a favor de la preservación de los recursos naturales, así como del bienestar individual dirigida a obtener una mejor calidad del medio ambiente” (p.120). Desde esta posición surge el llamado a realizar esfuerzos por vincular al hombre con la naturaleza, pero de forma tal que comprenda que en la estrechez de esta relación se requiere responsablemente evaluar la trascendencia de sus acciones con el ambiente. Dicha definición, está entrelazada con la de lugar, como una construcción colectiva, un espacio común y cotidiano donde se generan día a día interrelaciones y vinculaciones afectivas entre los sujetos y entre ellos y los lugares.

Conforme con los planteamientos precedentes, la consciencia del sujeto sobre su espacio vital y su sistema de valores, es el resultado del conocimiento acumulado en la experiencia formal e informal, proceso en el que la educación juega un papel esencial. Según esta perspectiva, la educación se concibe como el proceso que aproxima a los sujetos dentro la sociedad, contribuyendo a la construcción y reconstrucción de valores, ideas, acciones y formación del ser ético. De allí, que sea importante educar no solo para aprender contenidos, sino que es imprescindible para promover y desarrollar valores que a lo largo de la vida se evidencien en nuestro modo de ser, accionar y ayudar a otros a asumir el compromiso con la sociedad.

Contrariamente, al ubicarnos en la realidad vivida tanto en el panorama mundial como local, se visualiza una crisis planetaria caracterizada por problemas ambientales causados por el individuo común, sobre esto los docentes de la institución seleccionada para este estudio reflexionan:

(...) somos nosotros, quienes estamos contribuyendo al deterioro ambiental y nosotros en vez de contribuir a que el ambiente no sea dañado, nosotros somos los primeros, o los pioneros diría y, en que ese ambiente no sea rescatado, que no tenga el valor que debe tener nuestro propio ambiente. (O, Durán. Entrevista personal, 11 de diciembre de 2018)

Las palabras de la docente revelan su preocupación y responsabilidad por la crisis ambiental, permiten establecer las razones por las que debe implementarse la educación ambiental (EA), como un área de suma importancia. En la EA se producen escenarios para la reflexión y la comprensión de las relaciones de interdependencia y reciprocidad con el entorno, esto facilita la construcción de un conocimiento crítico de la realidad biofísica, social, política, económica y cultural del individuo (Flórez, 2012).

De acuerdo a lo expresado por la docente, la EA es un proceso complejo de comprensión y reflexión sobre la dinámica hombre-naturaleza, el cual es necesario impartir dentro y fuera de las aulas de clases, de manera consciente, significativa y responsable. No pueden desarrollarse la sensibilidad, ni acciones generosas hacia el ambiente como metas de un nuevo paradigma educativo, si no se propicia el cultivo y crecimiento de los principios promovidos por la EA, si no se forma desde sus ideales y fundamentación, en las prácticas que dejan huellas positivas, si no se orienta a los sujetos a actuar de forma correcta, y evitar los comportamientos indebidos, realizados desde siempre. Desde esta visión, un miembro del personal administrativo de la comunidad educativa reflexiona:

(...) debería ser prioridad en las instituciones ahora, porque aparte de las materias académicas que ven los muchachos normalmente, el ambiente es algo que nos atañe a todos, desde bueno pues... desde el principio hasta el fin, o sea, eso va a ser siempre, siempre va a estar con nosotros, y el hecho de inculcarle a los muchachos

normas o hábitos de higiene para mejorar su salud ambiental sea tanto en la casa, en la calle, en el aula sobre todo, eso debería ser prioridad, sin embargo, no, allá (el colegio) eso no se ve mucho, o sea no se ve mucho impartir esa educación ambiental a menos que sea en las materias que así lo ameriten. (M, A. Entrevista personal, 29 de noviembre de 2018)

La reflexión de la actora social expresa que es prioritario implementar una EA transformadora para la formación integral de los estudiantes, aunque esto aún no se materializada en la institución. Testimonios como el presentado, invitan a explorar el escenario donde cobra vida la comunidad educativa de la institución señalada.

Para el desarrollo de la presente investigación, se seleccionó la institución educativa y sus espacios comunes, oficinas, patio, cancha como el escenario donde se descubre la riqueza humana, la intelectualidad y colaboración entre cada ser humano que integra esta comunidad educativa. La Unidad Educativa “Colegio del Santísimo”, fue creada en año 1967, dirigida y administrada por la Congregación Siervas del Santísimo y de la Caridad, formando parte de la Asociación Venezolana de Educación Católica (AVEC).

En esta institución educativa lleva a cabo la formación de jóvenes desde la etapa inicial hasta el bachillerato. Cuenta para tan valiosa función con personal docente de diferentes especialidades, administrativo y obrero, quienes integran junto con sus estudiantes y representantes la comunidad educativa. De esta manera, la Unidad Educativa del “Colegio del Santísimo” representa “el espacio geográfico ambiental”, es decir, el lugar que alberga los elementos humanos, físicos y naturales en constante dinámica. En efecto, es en los espacios institucionales donde se establecen nexos ambientales-educativos, evidenciados a través de las prácticas, valores y lineamientos que sus miembros cumplen basados en sus principios.

Así como se menciona el espacio geográfico ambiental, es relevante resaltar como elemento fundamental unido a este, el concepto de comunidad educativa, componente humano que da significatividad al presente estudio, debido a que simboliza la riqueza del conocimiento, la consciencia, experiencia y el futuro de ese espacio. En tal sentido, la comunidad educativa está representada por sus distintos integrantes, quienes cumplen en

ella sus labores y se convierten en protagonistas de la investigación emprendida. Movidas por la dinámica institucional y las preocupaciones de los actores educativos, las investigadoras (una de ellas docente del área de geografía en el colegio), percibieron cotidianamente cómo cada actor educativo configura su espacio vital institucional de manera particular, cada uno lo concibe y acciona en él de singular manera. Esto incrementó la inquietud por conocer a profundidad cómo esto ocurría. Las dinámicas descritas motivaron la investigación cuyo propósito es comprender los sentidos y significados atribuidos por la Comunidad Educativa “Colegio del Santísimo” a su espacio geográfico ambiental.

En la riqueza discursiva de sus protagonistas, se evidencia la diversidad de opiniones, sentimientos, conocimientos y problemas vividos o percibidos por cada miembro de esta comunidad. El acercamiento a esta realidad nos motivó como investigadoras a compartir nuestras preocupaciones con relación a la situación ambiental institucional. El dialogo develó coincidencias y divergencias, finalmente quienes decidieron participar lo hicieron motivados por la motivación compartida, de ahí su compañía y testimonios para este estudio.

Durante este transitar, se evidenciaron ideas, expectativas y valores otorgados al espacio geográfico ambiental por la comunidad educativa. Allí, no solo el estudiante debe reflexionar, también es importante que lo hagan sus directivos, ellos encabezan la estructura y gestión organizacional, además de cumplir el importante rol de establecer lineamientos para el desarrollo de cada año escolar. Es imperativo que la reflexión incluya a los docentes como responsables de contextualizar una práctica educativa sustentada en a los postulados y esencia de la EA.

Diversos miembros de la comunidad educativa, señalan que dentro la institución existe la fragmentación y la saturación de contenidos; alertan acerca de lo necesario de abordar temas u objetivos transversales, áreas curriculares y actividades integradoras que faciliten la implementación de una educación bajo la égida de la ética del cuidado del ambiente y el desarrollo de valores en una visión holística. De acuerdo con las opiniones de los mismos actores, estas orientaciones pedagógicas y curriculares son consideradas

ajenas al trabajo docente. Caso contrario ocurre tanto con el personal administrativo como el obrero, quienes manifiestan sentirse involucrados en diversos aspectos correspondientes al sentir ambiental desde su propio lugar de trabajo. En el caso del personal obrero, este desarrolla día a día una labor ardua, involucrada directamente con el uso de los recursos para la limpieza del plantel educativo, utilizan racionalmente el agua, clasifican los desechos, reúsan materiales, mantienen pulcros los espacios y comunican al resto de la comunidad lo necesario de que todos contribuyan en el mantenimiento y aseo del colegio.

Con actitud similar al personal obrero, la docente de geografía, expresa su preocupación por la situación ambiental en la institución, y pese a lo insuficiente de las áreas verdes, desarrolló diversos proyectos orientados a la reutilización y ahorro del agua y otras modalidades creativas para la reciclar materiales, esto de acuerdo con los lineamientos y la coordinación del ministerio de educación. También implementó la reutilización del papel para elaborar trabajos, como práctica común en casi todos los cursos y secciones. Otra de las actividades realizadas en el área de geografía, fue la recolección de materiales plásticos y su reciclaje, con la colaboración de algunos estudiantes.

A pesar de las distintas iniciativas dentro de la institución, sus actores también critican errores importantes en sus prácticas. Señalan como una de las fallas más significativas, la falta de seguimiento y cuidado a lo implementado. Aunado a lo anterior, identifican como un nudo crítico, el uso excesivo de decoraciones para la presentación de proyectos al final del año escolar. Aunque se utilizan materiales de reúso, este material no es realmente aprovechado, tampoco reutilizado para otras celebraciones dentro del plantel, perdiendo la intención inicial. La situación mencionada, revela resistencia en los docentes, incluso si los estudiantes utilizan el papel de provecho para la presentación de sus trabajos, esto repercute negativamente en la evaluación y en la calificación asignada. En este punto, los docentes argumentan la pérdida de estética en sus producciones. Razón por la cual, muchos evitan hacerlo y terminan utilizando materiales nuevos.

Aunado a ello, se evidenció la exigua participación en las actividades realizadas, el escaso valor dado a la colaboración y contribución de los miembros de esta comunidad

educativa, no solo con la institución, sino también con las familias, personas en general, y sobre todo con el planeta, el cual experimenta una herida que cada día se abre más y es sentida con mayor impacto gracias a la acción inconsciente del hombre. Lo mencionado resulta preocupante, por ser estas prácticas ineludibles para el desarrollo consciente de un perfil ético necesario en cada ser humano, en cada ciudadano, además de formar parte obligante del accionar educativo. Ante estos hechos, resultó valioso poder escuchar desde las voces de los integrantes de esta comunidad educativa ¿qué conocimientos, apreciaciones y valoraciones tienen cerca de la realidad ambiental existente dentro y fuera de su institución? ¿Cuáles sentimientos, vivencias y reflexiones poseen? ¿Cuáles significados entretejen como imaginario con respecto a su espacio geográfico ambiental?

El desarrollo de la investigación acerca de las significaciones atribuidas por la Comunidad Educativa Colegio del Santísimo a su espacio geográfico ambiental, constituyó una vivencia inmediata, diaria, cotidiana. Asimismo, permitió develar y descubrir los saberes de los actores sociales, habitantes de un espacio geográfico ambiental, expuesto a las transformaciones y alteraciones, alentadoras o perjudiciales, a las diversas formas de vida que en él se encuentran.

Horizontes Teóricos

De acuerdo con las representaciones ambientales emergentes en la aproximación inicial al fenómeno estudiado, se revelaron los horizontes teóricos que permitieron posteriormente la integración hermenéutica con respecto a los sentidos y significados atribuidos por la Comunidad Educativa “Colegio del Santísimo” a su espacio geográfico ambiental. Entre los horizontes teóricos que facilitaron la comprensión e interpretación del conocimiento manifiesto en los discursos de los miembros de la comunidad educativa estuvieron: (a) el ambiente integrado al espacio geográfico, (b) La Institución Educativa en el contexto de Espacio Geográfico Ambiental.

El Ambiente Integrado al Espacio Geográfico

El Ambiente, es visto como un espacio integrado por diferentes elementos, tanto naturales como sociales, que muestran una dinámica transformadora a través del tiempo. Desde esta posición, la naturaleza es una unidad de elementos vivientes, no vivientes y socioculturales. De acuerdo con Galochet (2009), la sociedad es un factor que irrumpe en la armonía de esta relación, porque explota, degrada y modifica la naturaleza. Agrega la consideración de que el ambiente está integrado por un cuerpo psicológico, dentro del cual toda su estructura se percibe, imagina y representa a través de símbolos. Estos aportes fundamentan significativamente la presente investigación, al querer generar reflexiones partiendo de la interpretación y comprensión del espacio geográfico ambiental desde la óptica de la comunidad educativa, de acuerdo con sus percepciones y significaciones ambientales.

De este modo se hace alusión a la naturaleza y a un ambiente sensible ante las acciones humanas, transformado desde que fue habitado por las diferentes comunidades primitivas hasta las actuales, para satisfacer sus necesidades, pero también percibido por el hombre a quien finalmente el contexto hace en reciprocidad, vivimos en un mundo culturalmente construido. Para comprender tal interpretación, es pertinente reflexionar sobre lo planteado por Aledo (2011), este autor manifiesta que:

Los hombres, merced a la cultura, viven en un mundo simbólico, no en un mundo natural. Expresado con otras palabras, en cuanto la realidad es absorbida por los sentidos y transferida la información al cerebro, estos datos son transformados en elementos significantes a través de esas estructuras dotadoras de significado que son las culturas. Las culturas otorgan significado a la realidad y, por tanto, hacen que el ser humano viva en un mundo simbólico que se superpone al mundo físico. Por tanto, la realidad, independientemente de su existencia física, es un constructo cultural y, por ende, también lo es el entorno, la naturaleza. El entorno en el que nos movemos es insuflado de significados culturales. (p.6)

En este sentido, desde los postulados de esta investigación, el ambiente es percibido a través de los sentidos y significados otorgados por los actores sociales de la institución

ISBN 978-980-7464-28-4

en estudio. Una comunidad que forma parte de un espacio geográfico ambiental construido en la cotidianidad, la experiencia y relación con una realidad dada, y asociada a la geografía. Una ciencia que se ha transformado en el tiempo, pasando de la simple descripción de la tierra a la interpretación y análisis de toda una dinámica que engloba factores humanos y naturales.

Las ideas precedentes conducen a una definición de la geografía es definida como “ciencia que estudia las variaciones de las distribuciones espaciales de los fenómenos de la superficie terrestre (abióticos, bióticos y culturales), las relaciones del medio natural con el hombre, y el análisis de las regiones en la superficie de la tierra” (Estébanez, 1982, p.8). La geografía tiene como objeto de estudio contemplar el espacio geográfico, el cual es visualizado, comprendido e interpretado desde diferentes ópticas, ajustadas a las diversas corrientes geográficas. De este modo, el espacio geográfico es entendido como el conjunto de objetos geográficos, naturales y sociales, todos en movimiento, un conjunto de formas, cada una de las cuales contiene fracciones de la sociedad (Tibaduiza, 2009).

Por su parte, Vargas J. (2013) establece fundamentalmente la acción del hombre sobre el ambiente natural, como factor que da origen a una visión social del espacio geográfico, una “construcción del hombre actuando en sociedad sobre los medios ambientes o naturaleza del Biociclo terrestre” (s/n). El autor agrega que en esta definición, subyace el argumento de que el hombre es realmente quien le da carácter geográfico al ambiente o paisaje, es por ello que se refieren básicamente dos tipos de paisajes, el natural y el humanizado o cultural.

Dentro de esta concepción el espacio geográfico es entendido como una construcción humana que interrelaciona aspectos físicos y sociales. De manera que los espacios educativos son vistos como espacios vinculantes del sentir ambiental desde el cual podemos posicionarnos ante la realidad, así como sensibilizarnos para una convivencia capaz de transformar la sociedad a través de acciones directamente vinculadas a acrecentar o disminuir la calidad de vida de todos los seres vivos.

La Institución Educativa en el contexto de Espacio Geográfico Ambiental

El lugar donde se desarrollan los procesos educativos está constituido por elementos que le permiten establecer una dinámica capaz de crear y ejecutar distintas actividades dentro del mismo. Este lugar o espacio, contempla personal humano, aspectos físicos, estructuras definidas como aulas de clases, oficinas, canchas, cantinas y baños; así como aspectos naturales, bien sean plantas, animales, agua, suelo y aire.

La institución educativa surge de la integración de todos estos elementos, la misma resulta una organización humana en la que coinciden sujetos con diversas tareas y roles, responsables del cumplimiento y la consolidación de los fines y metas de la educación (Chacón et.al, 2008). La institución encuentra elementos identificadores de la misma en los sujetos y sus interacciones, a través de las cuales se configuran comportamientos comunes, en los que participan factores tanto internos como externos. De esta manera, las instituciones educativas no solo son organizaciones sino también espacios de reflexión y elaboración cultural.

Como organización educativa, la institución involucra actividades intrínsecas a la práctica docente, así como al quehacer estudiantil, las tareas administrativas y de mantenimiento, actividades insertas en una estructura organizativa y en la que ocurren procesos de reflexión, indagación, proyectos de aprendizaje, entre otros que favorecen la formación de ciudadanos en sus diferentes edades y etapas conformadas. La integración de estos elementos, sujetos y acciones, configuran el hecho y el espacio educativo.

Contrarias a otras instituciones, las educativas se fundamentan, desarrollan y permanecen en un lugar determinado, reglamentado, delimitado (espacio educativo), con condiciones particulares que la diferencian de otros escenarios, organizaciones e instituciones. Esta reglamentación, estructura y organización, establece las actividades y funciones que definen su objeto dentro de un sistema educativo en el cual acciona para la concreción de sus objetivos. Alejada de su espacio específico, configuración, función social y estructura organizativa, la institución educativa, deja de estar ligada a sus elementos constituyentes, sin los cuales, sencillamente no cumple su misión, ni rol como principal formadora de ciudadanos a través del proceso educativo. En virtud de lo expuesto, puede

ISBN 978-980-7464-28-4

afirmarse que las instituciones educativas y el hecho educativo o actividad escolar, se contextualizan necesariamente en un lugar específico, debidamente establecido.

De igual manera, la institución educativa como organización formal, posee en su estructura un andamiaje de roles que le conceden estabilidad y continuidad en el tiempo y le permiten el desempeño de sus funciones independientemente de las características personales de sus integrantes (Santos, 1997). En cuanto a los requisitos formales exigidos a esta entidad social como organización se encuentran: (a) unos fines definidos tanto en la teoría como en las políticas y normativas respectivas, (b) los sujetos que la integran, lo hacen de manera estable, responden peviamente a una serie de trámites formales que deben cubrir obligatoriamente, inscripciones, contrataciones, entre otros, (c) poseen estructuras definidas, en ellas diferentes personas cumplen diversas funciones las cuales les han sido asignadas, (d) tienen normas de funcionamiento que les confieren una particular identidad cultural (variable interior), (e) poseen enclave material y espacial que la identifican en el tiempo y espacio. Esto último, constituye un referente o variable de la cultura exterior, la cual determina las prácticas internas o institucionales.

En concordancia, se revela como uno de los aspectos claves en la constitución de la cultura e identidad de la institución educativa, la ocupación, organización y uso del espacio, lo que da como resultado una doble configuración, como lugar y territorio. De acuerdo con esta afirmación, Viñao (2004) menciona que:

La institución escolar ocupa un espacio que deviene, por ello, lugar. Un lugar específico, con unas características determinadas, al que se va, en el que se permanece unas ciertas horas de unos ciertos días, y del que se viene. Al mismo tiempo, esta ocupación del espacio, y su conversión en lugar escolar, lleva consigo su vivencia como territorio por quienes con él se relacionan. De este modo es cómo, a partir de una noción objetiva, la de espacio–lugar, surge una noción subjetiva, una vivencia individual o grupal, la de espacio-territorio. (p.280)

Según este análisis, el espacio donde se contextualiza el proceso educativo tiene naturaleza geográfica, es un escenario de acción en el que se producen interacciones humanas, también interacciones entre el hombre y su espacio físico natural, a través de las

cuales construyen significados y una cultura particular. Como categoría espacial, este lugar facilita la comprensión de la realidad social y particularmente la educativa, la resignificación de sus actores y actividades, tanto internas como del entorno donde la escuela se ubica. Ciertamente, la institución educativa como espacio geográfico ocupa una entidad geométrica abstracta definida por lugares y objetos concretos, con los cuales los docentes, estudiantes, personal administrativo y obrero que la integran experimentan a través del movimiento (Tuan, 1976, Tibaduiza, 2009, Vargas, 2012), pero también en ella se construyen realidades sociales y materiales que organizan dicho espacio (Claval, 2002), lo que define su identidad.

Este concepto del espacio educativo, guarda gran similitud con el de espacio geográfico, entendido como “el conjunto de estructuras espaciales y las relaciones entre ellas, que ocurren en la superficie de la tierra como objeto de la acción, la dotación de sentido y la interpretación de los seres humanos” (Tibaduiza, 2009). Distante a la visión inicial del espacio geográfico como recurso y su relación con el hombre en términos de necesidad, posesión o aprovechamiento (en su enfoque naturalista funcional), el espacio geográfico ha pasado a ser considerado un elemento vinculado a la acción humana y cultura, su pensamiento, percepciones y representaciones, por lo tanto, sujeto a su transformación.

Esta posición del espacio geográfico, constituye el objeto de estudio de la perspectiva humanística de la geografía. Visión fundamentada en los aportes de la fenomenología y la corriente filosófica existencialista, que privilegia al ser humano en cuanto a la experimentación y significación del espacio. En tal sentido se reconoce en la geografía humanista, una oportunidad para abordar las relaciones hombre-naturaleza, su conducta geográfica, sus sentimientos e ideas respecto al espacio y lugar (Vargas 2012).

Tuan (citado por Tibaduiza, 2009), señalado como uno de los máximos representantes de esta concepción de la geografía, acota que “la relación entre el ser y el espacio es una experiencia comprensible en los términos expuestos por la fenomenología, de modo que es posible una fenomenología del lugar como experiencia espacio-temporal

de los seres humanos (p. 28). Los aportes de estos autores, fundamentan la idea de que es posible, desde una visión fenomenológica y hermenéutica el abordaje de estas relaciones.

Vincular el espacio geográfico con el ambiente, es posible gracias a la dimensión territorial del espacio, tanto en términos conceptuales como prácticos. También lo es, si se integran en una misma aproximación conceptual y metodológica, los aportes de la geografía ambiental con los de la geografía humanística, en una aproximación holística de la geografía humanista ambiental, la cual hace posible llegar a la comprensión e interpretación de la dinámica de un lugar determinado y definido como el “Colegio del Santísimo”. En consecuencia, esta institución educativa con sus elementos físicos, naturales y humanos en su constante dinámica, toma la esencia e identidad del espacio geográfico ambiental.

Transitar Metodológico

El presente estudio de naturaleza cualitativa, se adhiere a los postulados de una fenomenología interpretativa o hermenéutica, abordada como una posición filosófica orientada al descubrimiento del sentir y significados de una comunidad educativa. Se trata de la comprensión del ser en el mundo, considerando que la creación de conocimientos no puede percibirse exclusivamente desde el ser individualizado, sino desde su existencia en un mundo construido colectivamente, del que forma parte cada sujeto con sus creencias, percepciones, sentimientos, significados producto de sus interacciones. Al respecto, León (2009) siguiendo a Heidegger, destaca que el ser humano es lo que hace en el mundo, pues una reducción fenomenológica a la experiencia privada es insostenible.

En estos planteamientos se ubica la esencia de esta investigación, al querer develar las atribuciones otorgadas al espacio geográfico ambiental, comprender que en cada lugar donde se vive e interactúa existe una dinámica social que moldea y hace de los sujetos seres capaces de otorgarle significado a su entorno. Durante esta experiencia, las investigadoras cotidianamente percibieron cómo la Comunidad Educativa “Colegio del Santísimo” configuraba su espacio vital institucional de manera particular, que cada uno lo concebía

y accionaba en él en forma única. De esto emergió un conocimiento integral, construido en las vivencias, la manifestación del ser y esencia, lo que reivindica el valor del hecho social ambiental. En esta experiencia, las investigadoras buscaron conocer al colectivo estudiado, involucrarse en sus realidades y dinámicas internas, tratando de identificarse con ellos para comprenderlas en su totalidad (González y Rodríguez, 2010).

La investigación cualitativa constituyó así, una fuente inspiradora para revelar el conocimiento subyacente en los significados individuales y colectivos, gracias a la interpretación de los saberes, sentimientos, opiniones y actitudes, se generó un cuerpo de aproximaciones teóricas capaz de dar respuesta a las inquietudes planteadas durante los inicios de la investigación, de tal manera que fueron recreadas las significaciones de estudiantes, docentes, directivos, personal administrativo y obrero sobre su realidad socio-ambiental (Piñero y Rivera, 2013). En las consideraciones sobre esta perspectiva de la investigación, encontramos el "arsenal metodológico suficiente y adecuado para garantizar la generación de los constructos teóricos que se persiguen" (Núñez, 2007, p.105).

Fenomenología y Hermenéutica como Perspectiva Metodológica dentro de la Investigación

El método para el abordaje investigativo en el presente estudio se inspira en los principios del paradigma interpretativo o fenomenológico hermenéutico. El mismo está relacionado directamente con la investigación llevada a cabo en su propósito de develar desde las voces de los protagonistas sus significaciones, haciendo hermenéutica sobre su entorno. Es así, como fenomenológica y hermenéuticamente significamos nuestras vidas y todo lo que va aconteciendo en ella, cada vivencia y pensamiento de los sujetos representa la posibilidad de exteriorizar lo percibido y observado. En cuanto a este proceso de interpretación del mundo y la vida, Galíndez (2019) aporta que:

Debe entenderse este despliegue conceptual acerca de la hermenéutica en el sentido de la indagación y del modo que se involucra el investigador a través de la participación lingüística con los otros, donde la subjetividad se mantiene articulada

a la recolección de la información sobre el mundo de la vida, liberada en las formas de comunicación con los informantes acerca de la realidad del ser humano, que construye el mundo común, en intercambio de ideas, descripciones, razonamientos y diálogos expresivos de riqueza interpretativa. (p.19)

Es por ello que la presente investigación se vinculó directamente con este método, por el proceso de comunicación sincrónica con los actores, porque el investigador pertenece a su realidad y puede interactuar con ellos, además de facilitar ubicar aquellos rasgos que facilitan la construcción de conocimientos. En esta investigación no existe una comprensión única del fenómeno, por el contrario, aglutina a una diversidad de pensamientos, creencias y significados propios, además de conocimientos interdisciplinarios que permiten describirlo. Igualmente, se considera dentro del escenario educativo abordado, personas que desempeñan roles en diferentes áreas, con concepciones particulares, que otorgan sentido a la situación de interés gracias a la participación de todos como miembros de esta comunidad, revelando significados de acuerdo con las experiencias de cada uno, es decir, se asumen intervenciones individuales, que posteriormente forman parte de un conjunto teórico.

En este sentido, el método fenomenológico hermenéutico permite explorar el mundo de la vida, a través de metodologías narrativas reflexivas que “acceden tanto a las dimensiones prácticas como lógicas del conocimiento” (Ayala, 2008, p. 413). De igual forma busca responder a las interrogantes que el investigador se plantea en cuanto a cómo los fenómenos se presentan. Es por ello, que al pretender mostrar en la investigación la significación desde la conciencia y el saber de la comunidad educativa sobre su entorno ambiental, se requirió asumir un trabajo en el que prevaleció el respeto al pensamiento, recurriendo a la interpretación y significado de las experiencias de cada sujeto, tal cual como son vividas y percibidas por ellos.

De allí el valor de posicionarse con esta intención de sus referentes y así poder diseñar el transitar metodológico, lograr interpretar los sentidos y significados que otorgan los miembros de la Comunidad Educativa “Colegio del Santísimo” a su espacio geográfico ambiental y reflexionar sobre ello. De acuerdo con estas intenciones, procedimentalmente

se vivenció un proceso dinámico y recursivo, centrado esencialmente en la relación entre cada actor y su comunidad, guiado por la necesidad de comprender sus intersubjetividades. En resumen, un diseño andamiado en el transcurrir de la vivencia, caracterizado por su emergencia, no linealidad, dialogicidad y recursividad, transversado por procesos recurrentes de reflexión.

De esta manera, aunque no existe una receta para llevar a cabo el método fenomenológico, se entiende la necesidad de contar con pautas que permitan orientar el estudio. En este punto, Ayala (2008) señala en cuanto a la fenomenología hermenéutica que esta:

(...) no es un método en el sentido de un conjunto de procedimientos de investigación que se pueden dominar de un modo relativamente rápido. Sin embargo, aunque la fenomenología no cuenta con un ‘método’ específico convencional, sí se desarrolla a través de un camino (methodos). (p.411)

Considerando estas ideas sobre la influencia metódica de la fenomenología hermenéutica permitió adecuar y orientar el recorrido por los diferentes momentos del estudio, siendo necesario asumir un orden que facilitó el cumplimiento de las intencionalidades previstas.

Diseño y Fases de la Investigación

En el presente estudio, el transcurrir metodológico fue enriquecido con las orientaciones de Rodríguez et al. (1996). Estos autores señalan una fase preparatoria, el trabajo de campo, la analítica y la informativa, tal como han sido descritas y representadas en el gráfico 1. Cabe destacar que dentro del diseño de la investigación cualitativa intervienen que permiten engranar el proceso y cada una de sus fases o etapas de estudio. Existe un recorrido claro que según Piñero y Rivera (2013), “está constituido por un sistema abierto y flexible de acciones técnicas específicas que dan cuenta de la ruta seguida por el investigador durante el proceso de investigación” (p.82). Durante este proceso se visualizan las capacidades del investigador como redactor, observador, un ser comprensivo e interpretativo, estando entre sus funciones evidenciar creatividad para abordar el

fenómeno, lugar y sujetos de la investigación, en la búsqueda y construcción del objeto de estudio.

Figura 1

Desarrollo de las Fases de la Investigación



Nota: Elaboración propia

Participantes y Contexto de Estudio

Quintana (2006), señala como criterios para seleccionar a los participantes de una investigación los siguientes: la *pertinencia*, *conveniencia*, *oportunidad* y *disponibilidad*.

De acuerdo con lo anterior, el grupo estudio seleccionado estuvo conformado por 5 actores sociales, con edades comprendidas entre 15 y 55 años. Entre ellos, (01) miembro del personal directivo, (01) administrativo, (01) obrero, (01) docente y (01) estudiante, quienes conviven en la institución desempeñando cada uno un rol y función específica e integrados en la conformación de la comunidad que representan.

Técnicas para el Acopio de Información

El medio a través del cual se obtuvo la información inicial correspondiente a la percepción del fenómeno a estudiar, fue la técnica de la observación participante. Esta técnica representa una valiosa herramienta de entrada a los escenarios de investigación, porque permite una aproximación a las experiencias, acciones cotidianas y al mundo de los actores del fenómeno en estudio, lo que facilita su comprensión e interpretación (Piñero y Rivera, 2013). En este sentido, se llevó a cabo un proceso sostenido de observación para explorar la dinámica cotidiana e interna en los distintos escenarios culturales, sociales y personales, en diferentes circunstancias y momentos. Esto fue posible, gracias a que una de las investigadoras ejerce funciones docentes en la institución.

Asimismo, se apeló a la técnica de la entrevista en profundidad a través de un guión, redactado con preguntas generadoras que buscaban un primer relato no sesgado, que sirviera de base para ahondar en el estudio y posteriormente generar nuevas interrogantes.

Interpretación de la Información

Esta fase representa una de las etapas más significativas en la trayectoria de la investigación. Puede decirse que la interpretación de la información es un proceso que se aleja de lo tradicional, está sujeto al dinamismo la reflexión y creatividad, no sigue una dirección lineal (Piñero y Rivera, 2013). En concordancia y debido a lo diverso de la información recolectada, fue necesario asumir un procedimiento emergente, desarrollado de acuerdo con las consideraciones de las investigadoras y las orientaciones teóricas de algunos autores.

En este sentido, basados en lo expuesto por Martínez (2006), el procedimiento de categorización fue realizado siguiente manera: (a) se transcribieron detalladamente los contenidos de información protocolar en los dos tercios derechos de las páginas, numerando las páginas y las líneas para facilitar después las referencias; (b) se dividieron los contenidos en porciones o unidades temáticas (párrafos o grupos de párrafos que expresan una idea o un concepto central) ; (c) la categorización, es decir, clasificar,

conceptualizar o codificar mediante un término o expresión que sea claro e inequívoco (categoría descriptiva), el contenido e idea central de cada unidad temática.

En cuanto a la triangulación, es un procedimiento entendido como la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno e implica reunir una variedad de datos y métodos para referirse al mismo tema. Mujica y Montero (2020), refieren la triangulación como “una técnica de complejización y profundización en el conocimiento del ámbito de estudio, mediante el empleo de diferentes fuentes de información” (p.209). Siguiendo a Stake (1998), la triangulación puede realizarse con diversas estrategias, a través de las cuales se aglutinan datos, métodos, actores, teorías. Procedimientos considerados en el presente estudio, con el propósito de confrontar los relatos de los actores, teóricos emergentes y las perspectivas de las investigadoras, con el fin de corregir los posibles sesgos de la investigación.

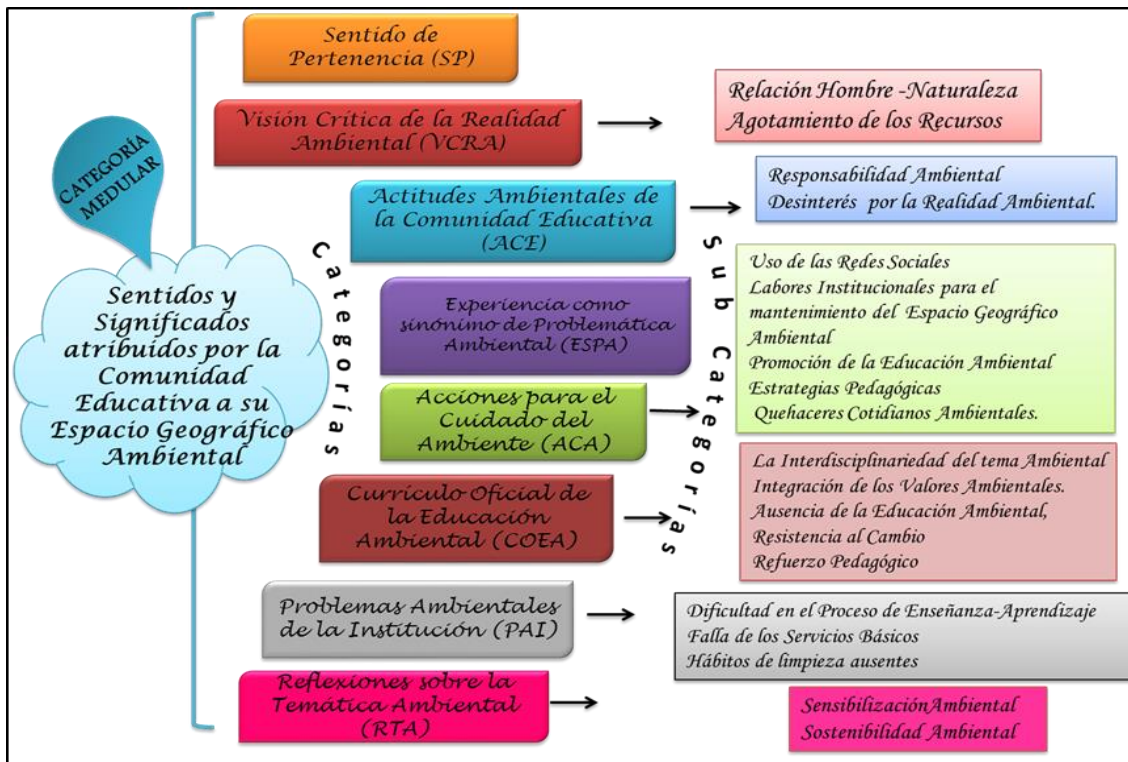
Significados Construidos

En este momento, se detallan las unidades de interpretación, categorías y subcategorías emergentes de los discursos de los actores, provenientes del desarrollo de las técnicas seleccionadas para su recogida. El gráfico 2, muestra el proceso hermenéutico en el cual el lenguaje es el medio del que se desprenden significados destinados a ser reflexionados. Gracias a ello, se identificaron las unidades que responden a los sentidos y significados construidos por los sujetos en referencia a su espacio geográfico ambiental.

La categoría medular se identificó como: ***Sentidos y significados atribuidos por la comunidad educativa al espacio geográfico ambiental*** la cual es intrínseca al ámbito de estudio, ubicado dentro de un espacio delimitado llamado “Colegio del Santísimo” siendo este una comunidad educativa integrada por directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo y obrero, quienes permitieron generar un proceso de diálogo enriquecido por las experiencias y anécdotas en cuanto al tema ambiental.

Figura 2

Mapa de categorías y subcategorías



Nota: Elaboración propia

Identificadas las categorías y subcategorías emergentes en el transitar investigativo, a la luz de sus relaciones se vislumbró la visión hermenéutica e interpretativa del espacio geográfico ambiental en la Comunidad Educativa “Colegio del Santísimo”. Realidad concebida como una red de sistemas complejos imbricados en la interacción e intercambio de significados en la acción humana, con el propósito de comprenderla, generar conocimientos y entender el fenómeno estudiado. Partiendo de lo expuesto, seguidamente se describen las categorías construidas:

1. Sentido de pertenencia. Esta categoría expresa el significado, sentimientos y valores de los actores sociales por su institución, lugar de trabajo al que pertenecen y se identifican, más allá de labores desarrolladas, se vislumbra estima incondicional por sus compañeros, convertidos en amigos y en muchos casos, con quienes afinan lazos de familiaridad. Refiere

también el compromiso y entrega por el espacio al que han pertenecido durante años, convirtiéndose en la mayoría de las veces, en un segundo hogar. Así es revelada en las voces de sus actores:

¡Ay! Yo siento que este colegio es como mi casa, como mi hogar, mi segundo hogar, y le tengo mucho cariño porque aquí en este colegio he dejado toda mi vida, mi trabajo mis alegrías, el compartir, la lucha, todo, todo, sí he dejado todo en este colegio yo lo quiero mucho, y yo digo que este es mi colegio, esta es mi casa, este es mi hogar. (EHD-SP- 20L33-39)

Si nosotros no cuidamos nuestro colegio, no cuidamos esa parte de lo que es la limpieza, que se lo debemos dejar todo al obrero, no, nosotros somos parte de la vida de este colegio, y a nosotros no se nos va quitar nada por mantener limpio el aula de clases o nuestra institución. (EPD-SP-36L390-395)

2. Visión crítica de la realidad ambiental. El tema de la realidad ambiental surge en la reflexión crítica acerca de la vida en el planeta, asociada a los inconvenientes confrontados como consecuencia de la dinámica social. Problemática que según los actores, se manifiesta en medio de la indiferencia humana, y cada momento se agudiza con más fuerza. En las siguientes líneas los miembros de esta comunidad expresan sus preocupaciones al respecto:

(...) la verdad de la realidad ambiental es crítica. (EE-RAG-1L16-17)

¿Cómo hacemos nosotros para que ese ambiente pues no se dañe, al ambiente llamamos todo, todo es el ambiente, el ruido forma parte del ambiente, la parte del aire también forma parte del ambiente, ajá entonces qué estamos haciendo, estamos como acabando con lo que es nuestro propio ambiente? (EPD-VCRA- 29L68-74)

3. Actitudes ambientales de la comunidad educativa. Cada persona posee principios, pensamientos e ideas, positivas o negativas dependiendo de la repercusión que tengan en terceras personas, bienes públicos o privados. Según estos aspectos el sujeto responde al tema ambiental. Para Girón y Leyva (2013) las actitudes ambientales son “disposiciones valorativas hacia alguna característica del medio y su protección o hacia algún problema relacionado con éste; los elementos que las conforman son las creencias que

se mantienen al respecto, el afecto hacia el entorno natural y las intenciones conductuales” (p.120). Los actores sociales las exponen así:

(...) el colegio trata de mantener una actitud positiva y tratar de incentivar hacia la cultura de ayudar al medio ambiente. (EE-ACE-1L17-20)

(...) en cuánto al ambiente...he podido observar que hemos tomado más conciencia de que el colegio hay que cuidarlo, no es que el colegio es mío, el colegio es de todos, de todos los que están aquí. (EHD-ACE-23L168-171)

(...) entonces hay que cuidar el agua, mejorar el ambiente, mejorar, yo creo que si lo logramos... si lo vamos a lograr. (EHD-ACE-25L245-247)

4. Experiencia como sinónimo de problemática ambiental. Se refiere a la rutina, prácticas y vivencias de los actores a lo largo de su vida como parte de la naturaleza, las problemáticas o situaciones que perjudican al planeta y que se vuelven preocupaciones. Hablar de experiencia, indica conocer los episodios experimentados en el hogar, comunidad, espacios recreativos, lugares de trabajo, entre otros:

(...) en tu propia comunidad tú te puedes dar cuenta, por ejemplo, yo en apartamento no, pero en las casitas que colindan alrededor tienen que cocinar con leña, y eso es contaminación ambiental, eso está dañando nuestro ambiente. (EPD-ESPA-36. L349-354)

(...) ahora tenemos la realidad, tenemos falla de agua, no hay el agua como es, sino con cisterna para poder sobrevivir, porque tenemos escasez de agua, empezando por la casa mía que no nos llega allá y tenemos ese problema, escasez de agua. (EPO-ESPA-13. L24-28)

(...) vivimos en una zona de mucho monte, de mucha tierra, pues siempre se trata de mantener la casa, lo que es el área de la casa pues limpia, pues la parte de los alrededores sin monte, para evitar estén insectos, zancudos, mosquitos, que eso también trae muchas enfermedades. (EPA-ESPA-7. L46-51)

5. Acciones para el cuidado del ambiente. Es una categoría muy importante, representa todo lo que los seres humanos realizaron, hacen o piensan hacer para el cuidado, preservación y conservación del ambiente. Entre ellas consideran diferentes

alternativas, proyectos o sencillamente ideas que se concretan o planifican para beneficiar el espacio en el que se encuentra la sociedad, familia o comunidad educativa. Al respecto los actores señalan:

(...) incentivar por lo menos con campañas, por lo menos por internet, por las redes sociales, hasta mi propia participación de evitar tirar papelitos, que nos enseñen a economizar el agua, tratar de reducir el uso de plásticos y de reusar. (EE-ACA-3L98-103)

6. Currículo Oficial de la Educación Ambiental. Debido a las consecuencias, nivel de impacto y los evidentes estragos que ha causado la mano del hombre a la naturaleza, globalmente se reclama formalizar la formación ambiental dentro de los sistemas educativos de cada país. Leyes, tratados y principios internacionales y nacionales, han plasmado de acuerdo con la realidad de cada lugar, la necesidad de hacer del tema ambiental un aspecto impartido por las instituciones tanto para estudiantes como para el resto de personas, siendo este conocimiento requerido desde los niveles iniciales hasta los superiores. Los protagonistas lo valoran de diversas formas:

(...) debería ser prioridad en las instituciones ahora, porque aparte de las materias académicas que vemos, que ven los muchachos normalmente, el ambiente el algo que nos atañe a todos... (EPA-COEA-7L65-68)

(...) debería de implementarse, hace falta también, esa es como otra materia. (EPO-COEA- 14L51-52)

(...) sería un punto muy bueno para promover esa cultura del cuidado del ambiente, ya que es algo que se nos ha olvidado al ser humano como tal, al estudiante, se le ha olvidado esa cultura, esa disciplina como tal y sería bueno que se implementara. (EE-COEA- 2L48-52)

7. Problemas Ambientales de la Institución. En toda institución educativa, el proceso de enseñanza – aprendizaje constituye la piedra angular sobre la cual se establecen los objetivos y las distintas prácticas educativas dentro de sus espacios, los cuales son un espacio de intercambio de conocimientos y desarrollo de habilidades. Sin embargo, en este espacio pueden presentarse situaciones determinadas por factores

ambientales que inciden en la enseñanza y el aprendizaje dentro del aula de clases. De manera que en esta categoría se aborda el reconocimiento de la problemática ambiental que acontece en la institución educativa. Se visibiliza cómo las personas confrontan distintas situaciones en materia ambiental dentro del espacio educativo.

(...) nos podemos dar cuenta que la parte geográfica, la parte ambiental se ha dañado mucho, lo que es la parte de calor..., estamos en un ambiente que relativamente se ve bien, pero es un ambiente donde no hay aire y se tiene que dejar la puerta abierta, imagínate tú cuando cierras el aula con 47, 48 estudiantes, es muy fuerte en cuanto a la parte auditiva, como docentes y también ellos como estudiantes no podemos escuchar, bueno hay esa dificultad. (EPD-PAI-29L43-51)

(...) el “Colegio del Santísimo” forma parte de un espacio ambiental, tenemos alrededor una comunidad, y si en esa comunidad colapsan las cloacas, el Colegio Del Santísimo va a tener esa problemática. Si al frente del Colegio del Santísimo nos están colocando la basura, eso está contribuyendo a la contaminación ambiental, porque llega un momento profe en que esa basura va a oler mal, y eso se va a venir para acá para el colegio, entonces de una u otra manera, estamos en un ambiente, y ese ambiente debe de estar sano porque debe permanecer y estar personas pues que estén sanas... (EPD-PAI-34L291-302)

(...) la realidad ambiental actual del colegio se ve afectada por la falta de agua, actualmente tenemos mucha escasez de agua y por lo general los baños son los que sufren las consecuencias, nos hemos bandeado con camiones cisterna que se pagan a través de la misma comunidad educativa, los consejos educativos. (EPA-PAI-6L21-26)

8. Reflexiones sobre la temática ambiental. Resulta valioso asumir posturas ante la realidad ambiental experimentada en la institución educativa, especialmente cuando permite llevar a la reflexión aquellas circunstancias que colocan en peligro los espacios del entorno inmediato. Observar, internalizar y opinar con sólidas posiciones, permite acceder a nuevas posibilidades, en la que los ciudadanos dediquen tiempo, ideas y rescaten el

ambiente donde se desarrollan para la vida, de acuerdo con esto, los protagonistas destacan lo siguiente:

(...) que valoren, que valoren todo lo que tienen ahora, porque cada vez parece que se nos va agotando más la cantidad. (EPA-RTA-11L247-249)

(...) no tengo palabras, hay tanto que decir, pero me gustaría que todo chamo que pueda, pueda escuchar esto, cada persona que se ponga a pensar un poquito en cómo está nuestro planeta, y cómo estuvo antes que el ser humano comenzara a botar su basura de manera descarada por así decirlo, que pensarán en lo bonito que podía estar nuestro planeta si nosotros cuidáramos, si nosotros pudiéramos minimizar la basura y reusar más, reciclar así nuestro planeta sería muy distinto al que conocemos. (EE-RTA-4L151-160)

Integración Hermenéutica

Interpretar el espacio geográfico ambiental, como una construcción social y socio-natural, en la cual se configura una compleja red de relaciones humanas, de apropiación, identificación y significación, mediadas y vinculadas con una cultura particular, implica en este caso, reconocer en la institución y comunidad educativa, un propicio escenario para la construcción de la espacialidad en los sujetos desde una perspectiva de la formación ciudadana ambiental.

En este sentido, el espacio en el que habita el ser humano determina la creación de experiencias cotidianas, las cuales lo llevan a generar alternativas, soluciones y la mediación ante cualquier dificultad relacionada con su entorno inmediato. En el espacio de la Comunidad Educativa “Colegio del Santísimo” se encuentran elementos humanos, naturales y materiales que interactúan y se visualizan en situaciones concretas y complejas. En la interconexión de estos elementos se devela como aspecto fundamental el sentido de pertenencia atribuido por los miembros de la comunidad educativa a su espacio geográfico ambiental. A lo anterior se suman la convivencia y el respeto que manifiestan estas personas tanto con ellas mismas, como para con el espacio en el que interactúan. De igual modo ocurre con sus actitudes, como seres humanos experimentan situaciones cotidianas

sobre las que reflexionan acerca del tema ambiental, ante la indiferencia y las acciones de otros miembros de la comunidad.

Respecto a esta preocupación, los actores exaltan el compromiso en la formación de seres sensibles ante la naturaleza, capaces de crear, opinar e implementar actividades, de esta manera la Educación Ambiental surge como una necesidad para educar y generar el conocimiento, que cada ciudadano requiere para lograr un comportamiento ecológico que propenda a la convivencia hombre-naturaleza responsable, armónica. Una “educación transformadora orientada hacia la sostenibilidad” (Álvarez y Vega, 2009, p.247).

En cuanto al fenómeno ambiental, estas cavilaciones son un llamado a la conciencia, sensibilización y responsabilidad para actuar, conciben al ser humano como parte del espacio, y al espacio como un lugar también sensible, merecedor de consideración, respeto y valoración, percibido como objeto social construido cultural e históricamente. Desde esta mirada amplia, el ambiente se concibe como la conjunción entre los elementos del ambiente natural, con otros de tipo territorial, social y político. Estas argumentaciones coinciden con Flórez G., et al (2012), en su posición de plantear la actual concepción ambiental como un “sistema complejo constituido por las interacciones entre el ser humano, la sociedad y la naturaleza, sobre el cual influyen positiva o negativamente, aspectos políticos, culturales, económicos, éticos y estéticos en dichas relaciones” (p.379).

Finalmente, se observa dentro de los intereses y deseos de la comunidad educativa la búsqueda del bienestar, la consolidación y equilibrio, pero también la preocupación, desánimo y desesperanza, esto se refleja en sus miradas, gestos y en sus palabras. Son la muestra de un entramado de sentimientos, vivencias y experiencias, que se desarrollan en una institución integrada por la disposición personal y colectiva de hacer de su espacio geográfico ambiental un lugar de encuentro, reflexión y transformación para el presente y futuro.

Reflexiones De Cierre

Sin duda es fundamental la formación en materia ambiental en todos los niveles educativos. Los estudios en esta área, propician la transformación de la práctica

educativa, promueven la indagación e investigación de nuevas temáticas y la reflexión sobre la repercusión del comportamiento humano en la naturaleza y vida cotidiana. Ejemplos como el desarrollado revelan lo necesario de promover el interés por el abordaje del tema del espacio geográfico y la educación ambiental desde perspectivas epistemológicas más cercanas a los sujetos, sus experiencias, creencias, pensamientos y sentir, como una forma de aproximación a aspectos más relacionados con la conciencia humana y la trascendencia de ésta a la acción educativa.

En igual orientación, se reconoce en la fenomenología hermenéutica y los procedimientos de sistematización de la información, la oportunidad para captarlas actitudes, comportamientos, sentimientos y acciones experimentadas por la comunidad educativa, lo que permitió interpretar su desenvolvimiento en el espacio geográfico ambiental institucional y la conciencia sobre sus problemáticas. Especialmente, al indagar acerca de los conocimientos, apreciaciones y valoraciones tiene la Comunidad Educativa del “Colegio del Santísimo” cerca de la realidad ambiental existente dentro y fuera de su institución, se descubrió que estas personas, comprenden y reflexionan en la mayoría de los casos sobre su realidad ambiental a partir de situaciones cotidianas, en el hogar o en la escuela.

Docentes, estudiantes y personal administrativo y obrero, en conjunto construyen sus conocimientos y reconocen al hombre como único generador de las dificultades y desastres ambientales. Al respecto, identifican la relación hombre-naturaleza como crítica, debido a la falta de conciencia y la ausencia de valores ambientales, estando el planeta en etapa convulsiva en cuanto a la problemática ambiental global. Esta información junto al interés por el tema ambiental, constituyen el fundamento para el emprendimiento de procesos de formación que involucren a todos los miembros de la comunidad educativa, lo que trascendería a la mejora.

En cuanto los sentimientos, vivencias y reflexiones de los sujetos que configuran el espacio geográfico ambiental de la comunidad estudiada, en medio de esta labor, fue significativo escuchar las anécdotas y rutinas vividas por los protagonistas, quienes miraron retrospectivamente y regresaron a su niñez, a sus costumbres, al seno de la

familia, a los valores ambientales obtenidos a través de la crianza. Exaltaron su compromiso institucional, apego y amor por la labor llevada a cabo en beneficio del ambiente. Destacaron lo inestimable de los aprendizajes desarrollados dentro de la institución, y cómo formar parte de esta comunidad contribuyó a elevar el sentido de pertenencia por la misma. En sus discursos, se evidencian actitudes cargadas de preocupación, y en la mayoría de los casos se refieren a la juventud, como quienes asumen una actitud indiferente, aunque reconocen que otras personas que pertenecen a la institución asumen compromisos, actitudes positivas y optimismo ante los episodios que se desarrollan, especialmente desde aquellas actividades que hacen desde sus competencias, espíritu de trabajo y perseverancia. De acuerdo con las situaciones descritas, es necesaria la integración formal de estrategias y contenidos en el currículo oficial, en la gestión y el desarrollo curricular, en aras de lograr fortalecer los valores ciudadanos e institucionales para la construcción sana del espacio geográfico ambiental, y el aprovechamiento de las iniciativas ya desarrolladas.

Estos hallazgos evidencian en el imaginario de estas personas, cómo significan la educación, especialmente la educación ambiental como la fuerza que mueve y puede cambiar su espacio y al mundo.

En la educación ambiental está siempre latente la preocupación por las generaciones futuras, también por la actitud de la juventud. Es por ello, que se convierte en un objetivo fundamental de la EA la motivación y la formación de la consciencia, los valores y responsabilidad por el entorno, el aprecio por los espacios más cercanos y los buenos hábitos al respecto.

Referencias

Aledo, A. (2011). *La crisis ambiental y su interpretación sociológica*. Universidad de Alicante.

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/12937/15/tema%201.%20crisis%20socioambiental.pdf>

- Álvarez, P. y Vega, P. (2009). Actitudes ambientales y conductas sostenibles. Implicaciones para la educación ambiental. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 245-260. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17512724006.pdf>
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativas posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26(2), 409-430. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94001>
- Cacho, L. (2015). *La educación del ser. Un nuevo paradigma educativo para el desarrollo del talento*. Fundación Promete. <http://www.promete.org/files/La-Educaci%C3%B3n-del-Ser-Dossier.pdf>
- Chacón, L., Arce, J. y Heredia, F. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Revista Laurus*, 14 (26). 319-346. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76111491016.pdf>
- Claval, P. (2002). El enfoque cultural y las concepciones geográficas del espacio. *Boletín de la A.G.E.* 34. 21-39. <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/425/396>
- Conde, C. (2004). *Integración de la educación ambiental en los centros educativos. Análisis de una experiencia de investigación-acción*. [Tesis doctoral no publicada]. Repositorio institucional Universidad de Extremadura, Cáceres: <http://dehesa.unex.es/handle/10662/398>
- Ensabella, B. (2016). *Polis, Revista Latinoamericana*, 15(43). 683-688. https://scielo.conicyt.cl/pdf/polis/v15n43/art_31.pdf
- Escalona, A. (2011). La investigación cualitativa: una alternativa para investigar en el ámbito educativo. *Educare*, 15(1), 151-165. <https://es.slideshare.net/aliriotua/la-investigacion-cualitativa-una-alternativa-para-investigar-en-el-ambito-educativo>
- Estébanez, J. (1982). *Tendencias y Problemática Actual de la Geografía*. Editorial Cincel.
- Ferrer, V. (2001). *Conservación Ambiental*. Fundación para el Desarrollo Económico de la Región Centro Occidental (FUDECO).

- Flórez, G. (2012). La educación ambiental: una apuesta hacia la integración escuela-comunidad. *Praxis & Saber*, 3(5), 79-101. <https://doi.org/10.19053/22160159.1135>
- Flórez, C. y Mosquera, J. (2013). La relación ser humano – naturaleza frente a los derechos fundamentales en el territorio. *Alimentos Hoy*, 21(28), 79-96. <https://alimentos hoy.acta.org.co/index.php/hoy/article/view/159>
- Flórez, G., Velázquez, J. y Arroyave, M. (2017). Formación ambiental y reconocimiento de la realidad: Dos aspectos esenciales para la inclusión de la educación ambiental en la escuela. *Revista Luna Azul*, 45,377-399. DOI: 10.17151/luaz.2017.45.19
- Galíndez, Y. (2019). Representaciones sociales del liderazgo estudiantil desde la visión desde los estudiantes de pregrado de la UPEL IPB. *Educare*, 23(3), 6-31. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1165/1168>
- Galochet, M. (2009) El medio ambiente en el pensamiento geográfico francés: Fundamentos epistemológicos y posiciones científicas. *Cuadernos Geográficos, Revistas de la Universidad de Granada*, 44(1), 7-28. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/cuadgeo/issue/view/44>
- Giron, M. y Leyva, J. (2013). El eje ambiental en la escuela "La Esperanza": un estudio sobre actitudes y comportamientos ambientales. *Innovación Educativa*, 13(63), 117-147. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732013000300008
- González, F. y Rodríguez, M. (2010). Problemática epistemológica de la investigación cualitativa. *FACES, Universidad de Carabobo*, 2(6). <http://servicio.bc.uc.edu.ve/faces/revista/a2n6/2-6-10.pdf>
- Gutiérrez, L. (2015). Problemática de la educación ambiental en las instituciones educativas. *Biografía*. 0(0), 547-596. DOI: <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.onum.obio-grafia547.596>
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la Epistemología Ambiental: de la articulación de ciencias al diálogo de saberes*. CEAPEDI Website: <http://www.ceapedi.com.ar/imagenes/biblioteca/libreria/299.pdf>

- León, E. (2009). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis Revista Latinoamericana*, 22(2009), 1-14. <https://journals.openedition.org/polis/2690>
- León, N. (2007). *Que es la educación*. Universidad de los Andes, *Educere*, 11(39), 595-604. <http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n39/art03.pdf>
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI, Facultad de Psicología UNMSM*, 9(1), 123-146. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/vo9_n1/pdf/a09v9_n1.pdf
- Mujica, D. y Montero, A. (2020). La investigación educativa desde la perspectiva de estudiantes y docentes del programa de biología UPEL-IPB. *Educare*, 24 (1), 198-221. <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1234>
- Núñez, J. (2007). *Saberes campesinos y educación rural*. UPEL.
- Ochoa, O. e Hidalgo, C. (2016) Caracterización de la Cultura ambiental en la gestión de la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado. UCLA. *Compendium*, 19(37). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/880/88049677003/html/index.html>
- Osorio, C. (2018). *Representaciones y epistemes locales sobre la naturaleza en el pacífico Sur de Colombia*. Universidad del Cauca.
- Pasek, E. (2004). Hacia una conciencia ambiental. *Educere*, 8(24), 34-40. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12234>
- Pernía, J. (2018). *Orientaciones educativas ambientales para un modelo de universidad sustentable en la UCAB a partir de su comunidad de aprendizaje*. [Tesis Doctoral, Universidad Católica Andrés Bello]. Repositorio institucional UCAB: <http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT1843.pdf>
- Piñero, M. y Rivera, M. (2013) *Investigación cualitativa: Orientaciones procedimentales*. Subdirección de Investigación y Postgrado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Quintana, A. (2006). *Metodología de Investigación Científica Cualitativa*. http://cienciassociales.webcindario.com/PDF/Cualitativa/Inv_quintana.pdf

- Rodríguez, E. (2010) *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la Educación Básica Secundaria*. GEOPAIDEA Website: <http://geopaideia.org/wp-content/uploads/2018/11/GEOGRAFIA-CONCEPTUALSECUNDARIA.pdf>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.
- Rosario, V. (2012). *Casos de investigación e innovación: Procesos para la transformación de las prácticas e instituciones educativas*. Palibrio.
- Santos, M. (1997). *La luz del prisma: para comprender las organizaciones educativas*. Aljibe.
- Silva, O. y García, L. (2015). La dimensión ambiental en el comportamiento cotidiano del estudiante de la Tercera Etapa de Educación Básica. *Educare-UPEL-IPB, Segunda Nueva Etapa 2.0*, 14(2), 7-29. Recuperado de: <https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/237>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Tibaduiza, O. (2009). La construcción del concepto de espacio geográfico a partir del comportamiento y la percepción. *Revista Tiempo y Espacio*, 23, 25-44. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/TYE/article/view/1752/1696>
- Vargas, G. (2012). Espacio y territorio en el análisis geográfico. *Reflexiones*, 91(1), 313-326. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/1505>
- Vargas, J. (2013). *El espacio geográfico, un producto social*. LECTURAS DE GEOGRAFÍA E HISTORIA Website: <https://josevargasponce.wordpress.com/2013/06/24/el-espacio-geografico-un-producto-social-prof-jvp/>
- Valadez, A. y Landa, P. (2002). Investigaciones cualitativas en el ámbito de la psicología ambiental: Una revisión bibliográfica. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala*, 5(2). <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/22666/21405>.

Viñao, A. (2004). Espacios escolares, funciones y tareas: La ubicación de la dirección escolar en la escuela graduada. *Revista Española de Pedagogía*. 228, mayo-agosto 2004, 279-304 <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/995415.pdf>

COMITÉ CIENTÍFICO

Nombre		Afilación Institucional
<i>PhD. Edwin Roger Esteban Rivera</i> edroer@gmail.com		Universidad Nacional Hermilio Valdizán, Huánuco, Perú. https://orcid.org/0000-0003-4669-1268
<i>PhD. Maria Guissepina Vanga</i> mvanga@utm.edu.ec		Universidad Técnica de Manabí, Ecuador https://orcid.org/0000-0003-0143-8381
<i>PhD. Aguirre-García, Juan Carlos</i> jcaquirre@unicauca.edu.co		Universidad del Cauca Popayán, Colombia https://orcid.org/0000-0003-0938-2730
<i>PhD. Luis Guillermo Jaramillo-Echeverri</i> ljaramillo@unicauca.edu.co		Universidad del Cauca Popayán – Cauca - Colombia https://orcid.org/0147-1622-8433-4002
<i>PhD. Marco Antonio Jiménez García</i> marcoacatlan@gmail.com		Universidad Nacional Autónoma de México. Ciudad de México, México. https://orcid.org/0000-0002-9623-1780
<i>Msc. Sebastián Galvis Arcilla</i> sebastiangalvis1985@gmail.com		Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://orcid.org/0000-0001-9326-8265
<i>PhD. Clara Inés Jaramillo Gaviria</i> clarajaramillo@usantotomas.edu.co		Universidad Santo Tomás Bogotá Colombia https://orcid.org/0000-0001-5703-1412
<i>PhD. Mercedes Valentina Salazar Gómez</i> mvsalazar271260@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. https://orcid.org/0000-0001-8195-0056

ISBN 978-980-7464-28-4

DOI: <https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005>

<i>PhD. Roberto Carlos Ontiveros Cepeda</i> rocaonce@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio" https://orcid.org/0000-0002-4272-6518
<i>PhD. Ahimara Coromoto Frías</i> wahymarus@hotmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural El Mácaro "Luis Fermín", https://orcid.org/0000-0003-4226-2108
<i>PhD. Vicmer Maraceli Rodríguez</i> rodriguezmaraceli@gmail.com .		Colegio Alternativo Acuarela Del Sol: Arequipa, Perú
<i>PhD. Togliatty Tahití Toro de Jiménez</i> togliattydejimenez@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto https://orcid.org/0000-0001-7743-4278
<i>PhD. José Amador Sánchez Carreño</i> jsanchezc239@gmail.com		Universidad de Oriente https://orcid.org/0000-0002-3767-5453
<i>PhD. Karla Migdalia Flores Ferrer</i> karlaflores2708@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto https://orcid.org/0000-0003-1962-3745
<i>PhD. Debbiee Solangel Carmona de Sada</i> debbieecarmona@gmail.com		Instituto de Educación Superior Sindicato de Educadores De Buenos Aires" (SEDEBA) Argentina https://orcid.org/0000-0002-6942-9943
<i>PhD. Winston Alfonso Quintero.</i> winstonq5dcmh@gmail.com		Universidad Politécnica Territorial "Andrés Eloy Blanco" de Barquisimeto-Venezuela https://orcid.org/0000-0002-3828-4104

PhD. Mary Carmen Guédez Meléndez marycguedez@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto https://orcid.org/0000-0001-5076-0137
PhD. Carlana Josefina Astudillo Escalona carlena.astudillo@gmail.com		Universidad Politécnica Territorial José Antonio Anzoátegui, (UPTJAA) https://orcid.org/0000-0002-8758-6352
PhD. Marvin Jesús Chirinos Calles mjchirinos@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural El Mácaro “Luis Fermín” https://orcid.org/0000-0003-4712-488X
PhD. Francia Becerra Hernández franciabh@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa” https://orcid.org/0000-0001-5786-9469
PhD. Maria del Pilar Alonso Dos Santos mapial@gmail.com		Universidad Yacambú, Lara Venezuela https://orcid.org/0000-0002-9622-1750
PhD. Ana Cecilia Reyes anacereyes@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto https://orcid.org/0000-0002-9322-7276
PhD. Ana Yahritza Alvarado anayarihtza@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto http://orcid.org/0000-0002-6893-6150

<i>PhD. Doris Elida Fuster Guillén</i> doridfusterquillén@gmail.com		Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima Perú. https://orcid.org/0000-0002-7889-2243 .
<i>PhD. María del Carmen De Castro Zumeta</i> marias36@hotmail.com		Universidad de Carabobo. Facultad de Ciencias de la Educación. Naguanagua, Venezuela https://orcid.org/0000-0001-7857-618X
<i>PhD. María Victoria Alzate Piedrahita</i> mgomez@utp.edu.co		Universidad Tecnológica de Pereira-Colombia https://orcid.org/0000-0002-6152-3759
<i>PHD. María Lourdes Piñero Martin</i> malopima@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto https://orcid.org/0000-0002-7038-2871
<i>PhD. Oscar Javier Barragán Abreu</i> ojbarragan@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto https://orcid.org/0000-0002-8715-2204
<i>PhD. Esperanza Piña de Valderrama</i> esperanzapv@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Barquisimeto https://orcid.org/0000-0003-3593-2046
<i>PhD. Juan José Hernández Marcano</i> hernandezmjj@gmail.com		Universidad Politécnica Territorial “José Antonio Anzoátegui” http://orcid.org/0000-0003-1737-5880
<i>PhD. María Eugenia Carrillo Ambard</i> mcarrilloambard@gmail.com		Universidad Pedagógica Experimental Libertador

		https://orcid.org/0000-0002-4536-6618
<i>PhD. Emilia Ramona Caruci Lozada</i> emykaruci@gmail.com		Universidad Pedagógico Libertador- Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio https://orcid.org/0000-0003-2352-0028



PUBLICACIÓN FINANCIADA Y EDITADA POR:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR INSTITUTO
PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO
"LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"
DIRECCIÓN DEL INSTITUTO
UNIDAD DE PUBLICACIONES

EN COLABORACIÓN CON LA SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y
POSGRADO
PROGRAMA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN
PROGRAMA DE PROMOCIÓN Y DIFUSIÓN DE LA INVESTIGACIÓN



LA2020000186

ISBN: 978-980-7464-28-4



9 789807 464284