



LA RACIONALIDAD IMPLÍCITA EN LOS SABERES HACERES DOCENTES DESDE LA RUTINA A LA COTIDIANIDAD

Méndez de Garagozzo, Ana^(P) (UPEL-IPB, Venezuela, anamendezg@hotmail.com)

Resumen

En esta investigación se construye una aproximación teórica pedagógica acerca de los saberes haceres docentes, para trascender desde un pensamiento rutinario al cotidiano, que coadyuve a la revalorización del profesor como el constructor permanente de la pedagogía, fundamentado en la reflexión como eje articulador entre el pensamiento y la acción, como expresa Schön (1992), para valorar los conocimientos que genera en la praxis, en el contexto multidisciplinario, complejo e incierto del ámbito educativo, a fin de superar los obstáculos epistemológicos que se oponen al desarrollo del docente y a la conformación de una praxis con un contenido crítico-emancipador, según Bachelard (1985), que trascienda desde lo cotidiano como afirma Héller (1977). Los participantes voluntarios en el estudio fueron once profesores de los Programas Electricidad Industrial y Mecánica Industrial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador “Luis Beltrán Prieto Figueroa”. Se orientó por una complementariedad epistémica discreta temporal entre el empirismo y el introspectivo vivencial, asumiendo la síntesis crítico interpretativa, direccionada por un sincretismo de diseños, entre el interaccionismo simbólico, la etnografía y la investigación acción. La didáctica investigativa sigue el modelo cuadripolar del conocimiento de Rusque (2001). La investigación es de campo de nivel integrativo, se empleó el análisis del discurso al cuestionario HIVIANDES, la negociación, las mesas de trabajo y un encuentro reflexivo de interformación. La validez y la fiabilidad se expresaron en la devolución sistemática y la triangulación de fuentes. Se concluyó que los docentes se adscriben a posturas positivistas, hay apertura para trascender un pensamiento rutinario y establecer las transformaciones mediante la reflexión crítica en espacios de interformación docente, a través de la comprensión de la aproximación teórica acerca de los saberes haceres docentes, en atención al profesional que se espera para el siglo XXI.

Palabras clave: Saberes haceres, Rutina, Cotidianidad

Abstract

This research construct approximation theoretic from know make teaching thinking routine daily for Teaching builder the pedagogy, foundation in reflection on action. Participate eleven actors of Program Electricity and Mechanics Industry of UPEL-IPB. Orientate for introspective leaving critical and design symbol and action research. Also model of Rusque (2001) the four parts from knowledge. This research is camp and analysis from discourse and tall reflections. There is possibility for change through critical reflection and conformation groups of work for professional from century XXI



1.- INTRODUCCIÓN

La importancia que históricamente se le ha otorgado a la práctica profesional, remite la necesidad de revisar la formación docente, como campo de la práctica y del conocimiento, para su transformación.

Para obtener resultados exitosos y duraderos es necesario comprender cómo piensan y cómo actúan los docentes, en un contexto donde emergen nuevas concepciones de la realidad; pues se debaten entre las formas tradicionales de realizar las prácticas pedagógicas y las nuevas propuestas.

Las concepciones predominantes, legitimadas históricamente, inciden en la permanencia de ciertos modos de interpretar la realidad educativa y de plantear la formación. Estas representan tendencias positivistas, desde donde se promueve una racionalidad técnica cuya intencionalidad es proponer la práctica como una aplicación de la teoría, desarticulándolas y cosificando el conocimiento, lo que propicia prácticas transmisionistas y acumulativas del conocimiento, donde no hay cabida para su construcción pertinente y significativa.

En general el conocimiento progresa en virtud de la capacidad de integrarlo a un contexto y a su conjunto total, para ello hay que asumir una forma diferente de comprender la realidad, que encuadre con la novedad del paradigma emergente, pues las crecientes críticas a los sistemas de formación, la crisis en la cual se encuentra inmersa la educación y un entorno cambiante, que exige respuestas, son motivos para asumir un cambio, que propicie en el docente el encuentro con otros modos de ser, sentir y actuar, para adoptar una postura fundamentada en la reflexión crítica reconstructiva, desde la interacción humana.

2.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS INICIALES. EL CONTEXTO TEÓRICO COMO BASE Y PRINCIPIO DEL CONOCIMIENTO

Cuando la investigadora se aproxima a la realidad para problematizarla y construir e interrogar el objeto de investigación, lo hace desde los supuestos teóricos que intuitivamente le permitan comprender y explicar la lógica del devenir de ese objeto de estudio, para su transformación.

Desde las teorías y la reflexión como eje articulador de la conciencia investigativa y la intencionalidad, el objeto de estudio se confronta inicialmente con los siguientes supuestos teóricos.

La teoría de la complejidad, expuesta por Morin (1999), propone que el hombre construye el conocimiento a través de una dialéctica entre él y el mundo como lo percibe, abordando la realidad desde su dualidad biológica y social. El aprendizaje se concibe desde el ámbito de las construcciones mentales y el contexto, considerando lo afectivo y lo experiencial, siendo el docente un actor, autor y



agente que propicia la afectividad, la cooperación y la solidaridad. Estos factores favorecen la construcción de una estructura conceptual basada en la reflexión y la criticidad, articuladora de los saberes.

Los planteamientos de Shön (1992) sobre la reflexión en la acción, como formas de construir el conocimiento práctico al volver sobre sí a través de una racionalidad práctica, pues la acción busca poner en práctica la eficiencia humana y la reflexión determina cómo aprenden.

La teoría de la acción, como la proponen Argyris, Putman y Mac Lain (1978), se refiere a la construcción del conocimiento al indagar participativamente en el comportamiento de los sujetos, los grupos o las organizaciones, a fin de analizar, interpretar y explicar el pensamiento tácito que subyace a la acción social y las maneras como aprenden. Asimismo, la teoría crítica, expuesta por Habermas (1986), para direccionar la acción con un contenido crítico emancipador, a fin de develar las ideologías y los modos dominantes que propician el establecimiento y permanencia de las rutinas, para manifestarse con elementos transformadores.

La sociología de la vida cotidiana de acuerdo a Héller (1977), quien define la cotidianidad como el ámbito de relaciones, actividades y formas de reproducción que hacen los individuos de la sociedad, a partir de la cual pueden surgir las transformaciones, desde la genericidad del particular.

Las rutinas según Montero (2000), referidas a repetir comportamientos heredados y poco reflexionados críticamente. Las ideologías dominantes inducen formas tradicionales de pensar, sentir y actuar, auspiciadas por la socialización, la cosmovisión, las creencias, las tradiciones y el sentido común.

La comprensión de las ideologías, según Giroux (1995), interpretadas como un conjunto de ideas y significados que existen en el nivel del discurso crítico o en el plano de lo establecido, así como en la conducta práctica. Asimismo, el potencial de la ideología crítica refiere el análisis crítico de las reificaciones de la vida cotidiana y las falsificaciones.

Existen inconvenientes que acarrear deformaciones al trabajo realizado por el investigador; Bachelard (1985) los denomina obstáculos epistemológicos. Éstos incumben al proceso de conocer y emergen en intimidad con él, atentando contra su desarrollo, se refieren a los conocimientos adquiridos en forma deficiente, la experiencia básica, el conocimiento inmediato o común, el general, el obstáculo verbal y el sustancialismo. Para superarlos se establece el concepto de ruptura, entre el conocimiento sensible y el científico, al acercarse al objeto.

La epistemología alternativa, las nociones de reorganización y realización planteadas por Perafán (2000) y Bachelard (1985). Se refieren a una racionalidad crítica dinámica capaz de volver sobre sí y develar las ideologías y los autoentendimientos del sentido común, para legitimar o transformar lo



establecido. Es un proceso de reorganización del pensamiento que establece rupturas y propicia la realización del sujeto epistémico, a fin de ordenar la realidad y construirla para sí, desde lo real humanizado.

La sistematización de las prácticas, es un proceso para producir conocimientos a partir de las experiencias de intervención en una realidad social, transformándola desde la reflexión realizada por los profesionales de la acción.

3.- VISIÓN DEL PROBLEMA

Las necesidades de cambio en educación y sobre todo lo pertinente a las prácticas educativas del docente se estiman desde el planteamiento de los bajos resultados en la obtención del saber, traducido en bajo rendimiento estudiantil, deserción escolar de los jóvenes, poca motivación por parte de los alumnos y los profesores, como impacto medible en consecuencia con las praxis profesional y la necesidad de conocer cómo construyen el conocimiento los docentes desde sus prácticas en la cotidianidad de los haceres. En este sentido el análisis de lo cotidiano devela el ámbito en que los docentes, como sujetos concretos e históricos, se reproducen, conocen y transforman la realidad.

Por ello hay que redefinir la concepción de la educación, orientándola hacia la formación de individuos que desarrollen sus potencialidades creativamente, direccionada por un compromiso social. Es así que la UNESCO propone repensar y reorientar la educación, en atención a un desarrollo duradero y sostenible. Asimismo, estima que las universidades se conviertan en los entes impulsores de la sociedad y reorienten la misión para propiciar el aprender a aprender y a emprender, la formación permanente y el servicio a la sociedad, fundada en criterios de calidad, pertinencia social y la inserción en un mundo globalizado a través de la internacionalización, estimulando, asimismo, la innovación.

Cabe preguntarse ¿Cómo fundar este pensamiento en el docente?, es posible que esto ocurra mediante la interformación y la crítica compartida, a través de un pensamiento que se reorganice continuamente para su realización, provocando rupturas con lo dado.

Se observa que los profesores de los Programas Electricidad y Mecánica Industrial del Departamento Educación Técnica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, quienes contextualizan esta investigación, han manifestado la necesidad de replantear el plan curricular y revisar las posturas desde las cuales realizan las prácticas educativas y direccionan la formación.

Se concibe la enseñanza y la formación de profesores como práctica contextuada sociohistóricamente, crítica y socialmente construida, con un soporte ético, integrando la ciencia, la ideología y la



cotidianidad. Se propone conocer cómo piensan y cómo actúan los docentes en la cotidianidad de los haceres y las relaciones que establecen con el conocimiento, la incidencia de las concepciones dominantes en las prácticas y en la construcción del conocimiento, para reflexionar críticamente sobre las prácticas y deconstruirlas reconstruirlas a través de un mejor saber hacer y convivir.

Objetivo General

Generar una aproximación teórica acerca de los saberes-haceres docentes que les permita trascender desde la rutina a la cotidianidad, para revalorizarse como constructores permanentes de la pedagogía y de los espacios educativos en el contexto de la educación superior.

Objetivos Específicos

-Analizar los factores que permiten a los docentes reconocerse en el modelo pedagógico que subyace al estilo de pensamiento en los Programas Electricidad y Mecánica Industrial del Departamento Educación Técnica de la UPEL-IPBLPFB.

-Interpretar los obstáculos epistemológicos y pedagógicos que inciden en el desarrollo de los docentes desde la caracterización de la rutina y la cotidianidad, para darle sentido a las innovaciones.

-Comprender las estrategias de desarrollo que impulsan a los docentes desde las nociones de realización y reorganización, como constructores del conocimiento teórico práctico en la cotidianidad de los saberes haceres en el contexto investigado.

- Crear espacios de interformación docente que expresen la reflexión sobre y en la acción para sistematizar las vivencias, a fin de clarificar y valorar los procesos metacognitivos que conlleven a la transformación de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad.

- Reflexionar sobre la pertinencia del paradigma investigativo propuesto por Rusque en la investigación acerca de los saberes haceres docentes.

- Construir una aproximación teórica acerca de los saberes haceres docentes que permita explicar y transformar un pensamiento rutinario al cotidiano desde los fundamentos epistemológicos, axiológicos y metodológicos en el contexto de la educación superior.



4.- JUSTIFICACIÓN

Atendiendo las expectativas que este nuevo siglo propone en relación a un mundo en constante cambio, globalizado, polarizado, con acentuadas diferencias sociales y en un marco moral seriamente cuestionado, el cual plantea una incertidumbre de paz y desarrollo, la educación propone una oportunidad de progreso social.

Por ello se le demanda a la educación superior la generación de respuestas que coadyuven a solventar esta situación, para convertir a las universidades en polos de producción y generación de conocimientos. Es este sentido, la investigación se aborda desde visiones emergentes más comprometidas con la comprensión de las acciones humanas, y el develamiento de los factores que inhiben el desarrollo personal y profesional de los docentes, desde una postura crítico dialéctica reconstructiva de las condiciones de existencia de éstos.

La Aproximación Teórica Acerca de los Saberes Haceres Docentes es relevante, al proponer el redimensionamiento de la praxis educativa, a fin de mejorarla, no sólo en el contexto investigado, sino en la UPEL y en educación superior en general, sobre todo al estar orientada por las premisas de la UNESCO para el profesional del siglo XXI.

Los aportes teóricos y prácticos de este trabajo se consideran significativos por el tema abordado, pues posibilita trascender un pensamiento rutinario, desde lo cotidiano, en el docente, al permitir que se deleve y emerja el sujeto epistémico orgánico transformador que habita en él y su fuerza reconstructiva.

5.- RAZÓN EPISTEMOLÓGICA DEL PARADIGMA CUALITATIVO

En el enfoque introspectivo vivencial, de acuerdo a Padrón (1994), el conocimiento se produce a partir de la interpretación de los simbolismos socioculturales que comparte un grupo, abordando la realidad humana y social a la que pertenece. Se concibe como la interpretación de la realidad subjetiva del sujeto, como se presenta en los espacios de conciencia, al acceder a la comprensión de un mundo mediatizado por las evidencias simbólicas que construye desde la introspección.

El conocimiento es un acto de comprensión. La ciencia se orienta a la transformación y emancipación del hombre. Por ello trasciende en una noción de sujeto y de realidad subjetiva, al superar la noción de objeto al exterior del sujeto y de realidad objetiva. Se refiere a visiones holísticas e histórico-



dialécticas, cuya validación se ubica en los simbolismos socioculturales de un momento-espacio de un sujeto temporal.

Se establece la reflexión en la acción como coexistencia paradigmática, pues ésta se constituye en factor decisorio en la introspección. La investigación aborda al colectivo sujeto-objeto de estudio, desde la creación de espacios reflexivos y la crítica reflexiva con sentido moral e histórico, para develar las rutinas y las ideologías dominantes a fin de provocar formas emancipadas de ser y actuar. Se considera una orientación óntico-epistémica relativista, siendo el constructivismo social un soporte clave para entender la noción del objeto planteada, donde se propone una dialogicidad entre el pensamiento y la acción con un fin articulador.

La investigación se apoya en el modelo cuadripolar explicitado por Rusque (2001), éste propone la didáctica investigativa como un espacio constituido por cuatro polos, desde una dialogicidad, para dar estructura al conocimiento desde la epistemología, la teoría, la morfología y la técnica, articulando espacio temporalmente el polo teórico y el morfológico, ya que al realizar y presentar la organización de los datos, se propone al mismo tiempo, el análisis y la interpretación de los resultados.

6.- ESCENARIOS DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación se realizó de acuerdo a la metodología de Escenarios como la propone Hévia (2000). En el cuadro 1 se presentan los ejes directores para el primer escenario.

Cuadro 1
Ejes Directores del Primer Escenario

ELEMENTO CLAVE DEL OBJETIVO	REFERENTES TEÓRICOS	INSTRUMENTO TÉCNICA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	AUTORES
Analizar los factores que permitan que los docentes se reconozcan en el modelo pedagógico que subyace al estilo de pensamiento.	<ul style="list-style-type: none"> - El docente de Educación Técnica y el departamento de Educación Técnica de la UPEL - Disquisiciones sobre los modelos pedagógicos. - El Paradigma ecológico y el modelo ecológico. - El docente como sujeto social intelectual orgánico transformador. - El intelectual y los modelos epistémicos - Aproximación teórica conceptual al profesor universitario. La universidad actual y la UPEL. 	<p>Cuestionario HIVIANDES</p> <p>Análisis del Discurso</p>	<p>Giroux (1990) Gallego (1997) Flórez (2000) Pérez G. (1998) Padrón (1996)</p>

Autor: Ana de Garagozzo



Hallazgos

Revelan una fortaleza en lo cognitivo. Tienen una visión del conocimiento como acumulación, algo dado y acabado, donde subyace una adscripción al positivismo que deviene de una postura realista. Se orientan por modelos pedagógicos tradicionales y comparten un simbolismo sobre el conductismo, es así que reproducen un saber hacer poco reflexionado críticamente que permanece invariante, caracterizado por la rutina. Solicitan la reconstrucción curricular, un modelo pedagógico para Educación Técnica. Consideran obstáculos pedagógicos el deterioro de la planta física, la escasa dotación, las políticas de la universidad y del Estado para Educación Técnica.

Significancia

Develar el modelo pedagógico da cuenta de las acciones y las prácticas que los actores realizan en la vida cotidiana, en atención a las posturas positivistas que los direccionan y de lo importante de reflexionar sobre las necesidades de cambio y de adscripción a una tradición desde la cual se instituyan las transformaciones, que como sujetos sociales e intelectuales orgánicos los comprometen. Los actores conocen las tradiciones e intentan adscribirse a las emergentes, para apropiarse de un saber hacer más pertinente. Se tiene una visión comprensiva de ellos en cuanto a los simbolismos y valores que comparten, en referencia a actuar desde un modelo pedagógico academicista o conductista, éste simbolismo se comporta como un obstáculo epistemológico. Se tiene una visión compartida sobre la necesidad de cambio, pero ¿Los docentes están preparados para la realización y permanencia en él?. La universidad ha estado inmersa en una tradición positivista y la deconstrucción de ideologías y realidades difícilmente se posibilita.

Luego, se accede al segundo escenario de investigación, el cual se propone desde la construcción y confrontación colectiva. Éste transcurre según se propone en el cuadro 2 donde se enuncian los ejes directores para esta fase.

Cuadro 2
Ejes Directores del Segundo Escenario

ELEMENTO CLAVE DEL OBJETIVO	REFERENTES TEÓRICOS	INSTRUMENTO TÉCNICA DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	AUTORES
<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar los obstáculos epistemológicos que inciden en el desarrollo de los docentes desde la caracterización de la rutina y la cotidianidad para darle sentido a las innovaciones. - Comprender las estrategias de desarrollo que impulsan a los docentes desde las nociones de reorganización y de realización. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las ideologías y las prácticas. - La vida cotidiana. - Obstáculos epistemológicos y pedagógicos al desarrollo profesional del docente. - Una epistemología alternativa. Las nociones de realización y reorganización. - Estrategias de desarrollo del docente 	<p>Mesas de trabajo</p> <p>Matriz FODA y estrategias</p> <p>Método GLATER</p> <p>Convergencia y divergencia</p>	<p>Giroux (1995)</p> <p>Héller (1997)</p> <p>Bachelard (1985)</p> <p>Perafán (2000)</p> <p>Flórez (2000)</p>

Autor: Ana de Garagozzo

Hallazgos

Los actores evidencian a la universidad y las estructuras curriculares, rígidas y cerradas, considerándolas un obstáculo pedagógico que frena el desarrollo y desempeño docente, pues los somete a una inercia. Las mesas de trabajo propiciaron una oportunidad para la reflexión compartida sobre las condiciones de existencia en la universidad, solicitan su continuidad para fortalecerse como un equipo.

Analizan los factores que pueden frenar su desarrollo, en atención a las propuestas educativas, las políticas de la universidad, la actitud de los directivos de turno, las creencias personales y las compartidas, proponen estrategias al contraponer los obstáculos. Plantean la reconstrucción de un modelo pedagógico para Educación Técnica al confrontar las posturas constructivistas y conductistas, la participación en el cambio y replanteo del diseño curricular y reflexionan intersubjetivamente sobre la científicidad de la pedagogía y su construcción.

Significante

En el colectivo se evidencia una acción intelectual dialéctica entre las ideologías dominantes y la estructura de necesidades sentidas, lo que posibilitó la emergencia de una ideología crítica con propósitos transformadores, al develar las rutinas y los autoentendimientos y proponer acciones en la cotidianidad. Se destaca que la ideología crítica se ubicó a nivel de los discursos y se aproximó a la

experiencia, en un intento por cuestionar el sentido común al convertirlo en objeto de análisis. Las mesas de trabajo permitieron que afloraran las tensiones y la autocrítica para adentrarse en otras concepciones. Se otorgó un sentido comprensivo a las prácticas y se formularon estrategias de desarrollo. Los cambios poco se realizaron, por ello se procedió a profundizar las acciones.

A continuación se muestra el cuadro 3 donde se presentan los ejes directores para el tercer escenario de investigación

Cuadro 3
Ejes Directores del Tercer Escenario

ELEMENTO CLAVE DEL OBJETIVO	REFERENTES TEÓRICOS	INSTRUMENTOS TÉCNICAS DE ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN	AUTORES
Crear espacios de interformación docente que expresen la reflexión sobre y en la acción para sistematizar y valorar las vivencias a fin de clarificar los procesos metacognitivos que conlleven la transformación de los saberes haceres desde la rutina a la cotidianidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Comprendiendo la ciencia que aplicamos. - Dilemas emergentes en Educación Técnica. - La metacognición un recurso para la reflexión sobre el cambio - La sistematización de las prácticas. - Las cinco disciplinas del saber. - La articulación de la teoría y la práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> Mesas de Inducción Cuestionarios Multitriangulación Análisis semántico Matriz de Vinculación Lógica 	<ul style="list-style-type: none"> Gallego (2000) Shön (1992) Senge (2001) Flórez (2000) Morin (2000)

Hallazgos

Hacen alusión a cambiar el nombre de Educación Técnica a Tecnológica y las consecuencias que se derivan de ello, pero significan poco sobre lo que eso conlleva. Proponen un cambio de paradigma que contiene la transformación de la pedagogía, así como la formalización axiológica y conceptual de la Educación Tecnológica.

La importancia de las habilidades y destrezas intelectuales por encima de las manuales. Valoran la interformación docente y la creación de espacios para reflexionar los problemas que vivencian y se disponen a reconstruir intersubjetivamente un modelo pedagógico más pertinente. No se pliegan a un modelo específico, sino que optan por posiciones donde prevalecen el modelo tradicional y el conductismo. Perciben en el currículo una orientación hacia un enfoque tradicional o conductista y proponen un modelo de corte integrador.



Significante

Se destaca que las actividades realizadas durante el encuentro reflexivo se generó conflicto cognitivo en los actores, una disonancia entre lo que se desea se concrete y lo que realmente realizan, relativa a abordar los problemas y preocupaciones sentidas. Asimismo se introducen en procesos psicológicos superiores que estiman la confrontación cognitiva y afectiva, lo que fue trascendido por el interés y la motivación. Algunos se refieren más a la novedad de la técnica creativa aplicada que a las hipótesis conceptuales construidas, otros advierten sobre la ampliación de su plataforma cognitiva, en atención a las lecturas y al análisis de las opiniones de los compañeros, otros destacan la oportunidad de clarificar y jerarquizar los dilemas.

Se creó una necesidad de acción y un sentido de pertenencia e inmersión en los problemas sentidos y la necesidad de adscripción a la pedagogía de las tecnologías y sus valores subyacentes. Se reconocen como el capital intelectual de la universidad y los agentes capaces de transformarla, desde un pensamiento dinámico, creativo, dispuesto a reconstruirse y reconstruir los espacios educativos históricamente determinados, con visiones prospectivas. Valoran la interformación y la conformación de equipos, la disposición al cambio, a la apertura, a arriesgarse. Evidencian una movilización del pensamiento, la comprensión de la necesidad de cambio y de comprometerse.

7.- METODOLOGÍA

La investigación es de campo y se enmarca en las ciencias fácticas, en el área de las ciencias sociales. Se asume el enfoque epistémico introspectivo vivencial según Padrón (1994), con una aproximación empírica inicial, articulados por las sinergias que se establezcan, como expresa Morin (1999), en el proceso recursivo de autoconstrucción de un modelo docente, producto de la transformación intersubjetiva de los mismos, al establecer lazos comprensivos con las estructuras que conforman el pensamiento del docente. Este sincretismo postural epistémico está ligado a los enfoques investigativos crítico e interpretativo, para permitir el cambio de la situación e identificar el potencial que poseen los actores y así estimar las nociones de realización y reorganización del pensamiento, desde la rutina a la cotidianidad.

La didáctica metodológica se abordó siguiendo el modelo cuadripolar propuesto por Rusque (ob.cit.), en atención a los cuatro polos del conocimiento y se ubica en el nivel integrativo. El diseño se orienta por los métodos etnográfico, investigación-acción e interaccionismo simbólico. Este



sincretismo metodológico permitió construir el fenómeno desde múltiples perspectivas. Los resultados reflejan la realidad de la situación estudiada, a fin de exponer la estructura y sus interacciones. La validación se realizó mediante la devolución sistemática de los datos suministrados y la triangulación de fuentes.

8.- CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

Transitar los objetivos de la investigación, como producto de la inserción voluntaria de los actores en el proceso investigativo, ha propiciado un despertar cognitivo-afectivo-experiencial en la consecución de los factores que incitan al cambio y la deconstrucción-reconstrucción de realidades, que como sujetos sociales orgánico transformadores son capaces de liderar, reconvirtiendo los espacios educativos, en la vida cotidiana, en ámbitos de trabajo compartido, bajo visiones que impulsan una práctica creativa, innovadora, pertinente y eficaz, a través de la valoración de un mejor saber hacer, por cuanto se han materializado horizontes teleológicos, bajo premisas axiológicas y utopías compartidas desde los discursos, que no se recreaban en la acción, pero que la reflexión compartida y la interformación docente han posibilitado.

La docencia universitaria muestra marcadas debilidades y conlleva una práctica tensionada, pues los profesores se movilizan entre fuerzas y resistencias de conservación y de transformación. Las investigaciones de carácter cualitativo, ésta en particular, contribuyen a la transformación de la docencia universitaria, al aperturar espacios reflexivos de confrontación con el sí mismo y con el otro, desde las subjetividades individuales/colectivas, pues permiten mejorar el conocimiento y la comprensión de los fenómenos educativos, al estimar novedosas visiones compartidas que motivan la realización de acciones transformadoras pertinentes a la praxis educativa.

Los encuentros reflexivos de interformación requieren profundizarse, manteniendo la visión del aprendizaje compartido, pues el docente es quien promueve y ejecuta los cambios que han de sucederse desde dentro de su ser. Se requiere propiciar la actualización permanente, pues la lógica evolutiva de esta área del saber así se lo reclama, a fin de reconstruirse y reconstruir los saberes de acuerdo a ella, asimismo insertarse en las políticas de Estado y accionar críticamente, para favorecer el compromiso, la participación y una visión acorde a la misión universitaria.

Las posturas crítico-dialécticas son pertinentes para abordar las investigaciones adscritas a la línea del pensamiento práctico del docente, pues permiten vivenciar desde las introspecciones, las condiciones de existencia de los sujetos y develar los mecanismos inhibidores, que en términos de



obstáculos epistemológicos y pedagógicos, incidan en el desarrollo de los mismos, para que emerja una subjetividad y una intersubjetividad autoconstituida mediante la reorganización y realización del pensamiento desde la cotidianidad.

9.- APROXIMACIÓN TEÓRICA ACERCA DE LOS SABERES HACERES DOCENTES

Esta aproximación teórica se presenta como un deseo de inserción en los movimientos liderados por la UNESCO, para reportar la educación como un motor para impulsar cambios, en atención a las formas evolutivas de la sociedad y la esperanza de construir un mejor futuro, un futuro sostenible, en el cual se humanice la condición humana y se fortalezca la condición ciudadana. Esto induce a repensar las acciones y a reformar el pensamiento, referido a la profundización de las reflexiones conscientes sobre las posturas modernas dominantes y sus consecuencias. Por ello es significativa la emergencia de propuestas que promuevan en las universidades, la comprensión del pensamiento del profesor para reconstruir y profundizar los propios sentidos, propiciando un nuevo y pertinente significado a las acciones educativas.

La aproximación teórica emerge, se diseña y ejecuta en dos fases. En la primera se propiciaron reuniones y se crearon espacios para la reflexión, mediante la realización de un encuentro reflexivo de interformación docente, a fin de generar procesos reflexivos, metacognitivos y sistemáticos a través del ejercicio de situaciones de aprendizaje vivenciales, que abordaron como autores, actores y agentes de las propuestas de cambio.

En una segunda fase, en la cotidianidad de los haceres, se profundizaron las transferencias a la práctica, producto de las reflexiones y de las transformaciones, así como del ejercicio de procesos metacognitivos y la sistematización de las experiencias para generar conocimientos pertinentes y un mejor hacer. En general, se propone un docente con un pensamiento complejo transdisciplinario, con capacidad para emprender y aprender en forma permanente, de articular lo filosófico, lo científico y lo estético, con un sentir democrático.

Fundamentos Teóricos de la Aproximación Teórica.

Fundamentos Epistemológicos

Ante el agotamiento de un paradigma surgen visiones que formulan un espíritu colectivo, una humanización de lo humano y la identidad terrenal. Estas miradas se encuentran a través de un



relativismo que da cuenta de un todo complejo, lo inacabado del conocimiento y la tarea de reconstruirlo, para beneficio de todos. Por ello hay que ordenar el caos y los posicionamientos, participar históricamente y construir lo real humanizado, para ser copartícipes de la era del conocimiento adquiriendo competencias para ello.

La reflexión y el ejercicio de la articulación de saberes propuestos por Morin (1999), permiten a los docentes posicionarse como sujetos del conocimiento, desetiquetándose de la condición de tecnócratas, para fortalecer su organicidad, practicidad y realización en la cotidianidad, a fin de emerger como un docente integral en el ejercicio de las funciones universitarias, para contextualizar los saberes, con un saber hacer que integre, interprete, analice, sintetice y relacione la información, a través de procesos metacognitivos, para que emerja un capital intelectual.

Fundamentos Axiológicos

Se pretende la formación de un profesional que participe hábilmente en un mundo competitivo, globalizado y cambiante, para enfrentarlo perpetuando la vigencia de los más elevados valores, pues la formación no se refiere a la construcción de habilidades y destrezas cognitivas solamente, sino a la construcción de competencias cognitivas y afectivas, fundamentadas en un saber ser, hacer y convivir, más humanizado.

La creación de espacios reflexivos de interformación docente, plantea una estructura comprensiva para crear un clima de tolerancia, argumentativo y de acercamiento, que permita abordar los conocimientos construidos por el otro, la forma de conocer, así como de sentir y actuar, lo que promueve la conformación de equipos de trabajo colaborativos y participativo.

Fundamentos Gnoseológicos

Se privilegia la concretud, como síntesis de objetividad-subjetividad propia de los abordajes crítico dialécticos. La especificidad de la educación y su valor diferenciador al interrelacionar los fenómenos y los entornos. El docente como sujeto social deviene según su historicidad y temporalidad, con prácticas liberadoras y transformadoras; para ello desarrollará y articulará las inteligencias. Con la emocional se conecta emocionalmente con sus congéneres en la intención social, con la espiritual será creativo, con sentido ético de las relaciones y capacidad de transformación, con la inteligencia racional reconstruirá los saberes con nuevas visiones, como sujeto epistémico objetivará los objetos de conocimiento, articulará las tres inteligencias para actuar sobre la realidad reorganizando el



pensamiento para su realización, creará conciencia con acciones constructoras de sociedades dinámicas, solidarias y democráticas, instituyéndose como un sujeto orgánico.

Fundamentos Ontológicos

Los supuestos que direccionan y articulan esta aproximación son consecuentes con intereses transformadores, con una visión de hombre como un ser social e histórico. El docente se estima como un sujeto investigador, capaz de transformar la realidad y crear historia, capaz de organizar realidades complejas. Se ocupa de la dinámica de los fenómenos, en la diacronía del devenir de la historia, fundado en una lógica dialéctica que posibilita, a través del pensamiento y la acción, el ordenamiento del mundo para sí, en procura de mejores condiciones de educabilidad y convertirse en un constructor de conocimientos, bien posicionado ante la era del consumo, el exceso de información y la ignorancia del olvido, pues su sentido histórico se lo posibilita.

Es significativo actualizar el patrimonio pedagógico recibido de quienes han precedido el proceso educativo que hoy convoca a los docentes del contexto investigado, para desarrollarlo y enriquecerlo con la reflexión-acción, la crítica constructiva y la experiencia.

Fundamentos Pedagógicos

Plantear estos fundamentos conlleva a formularse las razones filosóficas y epistemológicas de la pedagogía, para reconocer su estatuto científico y lo inacabado de su construcción, así como la formación de un pedagogo, con un discurso autoconstituido, posicionado de un saber pedagógico y disciplinar, con un fundamento humano que medie el proceso educativo, desde la hermenéutica de la diversidad humana, a través de una pedagogía comprensiva con un sentido crítico emancipador.

Asimismo, la formación se comprende como el proceso de humanización que conforma el desarrollo del potencial de cada uno, es el eje central de la pedagogía y se posibilita en una comunidad de pedagogos y didactas de su saber, que propicie la autotransformación de los estudiantes. Se refiere a la construcción de un proyecto ético de vida, con un sentido valorativo de las razones sociales del saber y de las relaciones con el otro, para constituir la afectividad, el sentido ético y político de la vida a través del proyecto curricular.

Razón Praxiológica

A través del proceso investigativo se ha tratado de construir una aproximación a un saber hacer docente más pertinente, contextualizado y dinámico, que se articule con la novedad del paradigma



emergente, para que el docente se autoconstruya como el autor, actor y agente de innovadoras acciones educativas, así como el intelectual orgánico transformador, que como sujeto epistémico construye el conocimiento como síntesis de la articulación del pensamiento y la acción, la teoría y la práctica, en escenarios complejos y concretos, para que en interdependencia con el otro se deleve como el hacedor de la pedagogía, el transformador de los espacios educativos, para que mediante la sistematización de experiencias transfiera a la práctica un saber hacer como el capital intelectual de la universidad.

En la movilización de la rutina a la cotidianidad, los ejes creativo, ético-formativo y el emprendedor, contribuyeron a este tránsito, pues se creó la línea de investigación Saber Hacer Docente. Ésta se devela como un espacio de interformación docente, en la constitución del docente intelectual orgánico transformador, y da cuenta de la razón praxiológica de la aproximación teórica.

10.- REFERENTES

Morin (1999). **Los Siete Saberes Necesarios a la Educación del Futuro**. Caracas: Ediciones FACES / UCV.

Schön, D. (1992). **La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Barcelona: Paidós.

Argyris, Ch. y Schön, D. (1978). **Organizational Learning: A Theory of Action**. Perspectiva C.A. Chicago: The Dryden Pres.

Habermas, J. (1986). **El Discurso Filosófico de la Modernidad**. Madrid: Editorial Taurus.

Héller, A. (1977). **Sociología de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Península.

Giroux, H. (1990). **Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición**. México: Siglo XXI editores.

Bachelard, G.(1985). **La Formación del Espíritu Científico**. México: Siglo XXI.

Perafán, A. (2000). **El Pensamiento Práctico del Docente**. Colombia: Magisterio



Padrón, J. (Mayo, 1994). **“Paradigmas de Investigación en Ciencias Sociales.** Disponible:
file:///D:/epistem_1/Lecturas%20Unidad%201/paradigmas.htm.

Rusque, A. (2001). **De la Diversidad a la Unidad en la Investigación Cualitativa.** Caracas:
FACES/UCV.

Carr, W. y Kemmis, S. (1988). **Teoría Crítica de la Enseñanza.** Barcelona: Martínez

Delors, J. y otros (1996). **La Educación Encierra un Tesoro.** Madrid: Santillana. Ediciones
UNESCO.

Flórez O., R. (2000). **Hacia una Pedagogía del Conocimiento.** Colombia: McGraw-Hill..

Méndez de Garagozzo., A. (2005a, Junio). “Disquisiciones sobre los Modelos Pedagógicos”. **Laurus.**
(19), 61-77.

Tünnermam, B. (1999). “La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Una
lectura desde América Latina y el Caribe”. **Educación Superior y Sociedad.** 10. (1), 7-34.

Vygotski, L. (1996). **El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores.** Barcelona: Harope.

11. CURRÍCULO VITAE

Ana María Méndez de Garagozzo, Ingeniera en Electrónica (UNEXPO), Magíster en Enseñanza de la Matemática UPEL-UCLA-UNEXPO y Doctora en Ciencias de la Educación USM, mención honorífica y publicación. Participó en eventos y talleres de capacitación en su área de competencia, ponente y conferencista nacional e internacional, ha escrito artículos educativos en EDUCARE y Laurus, diarios de circulación regional. Coordinadora de la línea de investigación Saber Hacer Docente, facilitadora de talleres, coordinadora del Proyecto “Actualización Tecnológica de los Laboratorios del Programa Electricidad Industrial”. Tutora y jurado en la maestría en Educación Técnica en el IPB y en la UNEXPO. Ha coordinado y coorganizado eventos de investigación. Representante profesoral ante el Consejo Directivo del IPB, coordinadora del Programa Electricidad Industrial del IPB, integrante de la Comisión Institucional de Currículo del IPB, responsable del laboratorio. Profesora agregado a dedicación exclusiva en la UPEL. Ganadora de la Beca “Gran Mariscal de Ayacucho”, es PPI, reconocimiento de la Asociación de profesores y Mención Honorífica en Educación “Premio Iberoamericano de Creatividad e Innovación 2005” en la ciudad de México.