



ISSN 2477-9342
NÚMERO 8 AÑO 4
JULIO - DICIEMBRE 2018

ifp

INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA

REVISTA DEL CIEGC



Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Extensión Académica San Cristóbal
Centro de Investigación Educativa “Georgina Calderón”



ifp INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN: 2477-9342

Año 4 N° 8
julio – diciembre 2018

INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

Investigación y Formación Pedagógica es una revista arbitrada del Centro de Investigación Educativa Georgina Calderón (CIEGC). Publicación semestral que pretende convocar a los docentes a sistematizar reflexiones, ideas o problemas relacionados con su práctica pedagógica, de allí que tiene como objetivos (a) promover la investigación como vía para la transformación del pensamiento crítico y reflexivo; (b) Impulsar la discusión y reflexión sobre los temas educativos con base en las tendencias teóricas actuales. La revista ofrece la posibilidad de presentar reportes de investigación, experiencias didácticas innovadoras, ensayos y reseñas.

Depósito legal: ppi201502TA4700

ISSN 2477-9342

Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC está incluida en los siguientes índices y bases de datos

Revenicyt

Redib

J4F

Actualidad Iberoamericana

I20R

Diálogos en Mercosur

LatAm Estudios

LatinRev

ROAD

DOAJ

BASE

EQUIPO EDITORIAL

Douglas A. Izarra Vielma
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Director/Editor

Rosario Ramírez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
Secretaria

Consejo Editorial

Víctor Díaz Quero
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Faviola Escobar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Mariángela García Vivas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
(Venezuela)

Daisy Rojas
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Nelsy Carrillo
Docente del Ministerio del Poder Popular para la
Educación (Venezuela)

Consejo Asesor

Ivette Ceballos
Universidade do Estado de Mato Grosso (Brasil)

Nelly Balda
Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia)
José Alberto Cristancho
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)
Cecilia Navia Antezana
Universidad Pedagógica Nacional (México)

Michel Nieto Bermúdez
Universidad Antonio Nariño (Colombia)

Aldo Ocampo González
Centro de Estudios Latinoamericanos de
Educación Inclusiva (Chile)

Judith Pérez Castro
Universidad Nacional Autónoma de México
(México)

Yovanni Alexander Ruiz Morales
Universidad Nacional Experimental del Táchira
(Venezuela)

Nhora Esperanza Sayago Ortíz
Corporación Universitaria Minuto de Dios
(Colombia)

Investigación y Formación Pedagógica

Revista del CIEGC

www.ciegc.org.ve

<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/index>

Depósito Legal: ppi201502TA4700

ISSN:2477-9342

Traducción: Diego Morales Vivas

Diseño Gráfico: Ing. Reinaldo Clemente



Editorial

Douglas A. Izarra Vielma
daiv@ciegc.org.ve
Editor

En junio de 2017 el equipo de Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC decidió dedicar un número al tema de la ética y los valores. Consideramos que en torno a ese tema se evidencia un interés creciente y por ello se tomó la decisión de realizar una convocatoria especial con la intención de ofrecer a la comunidad académica trabajos con la necesaria calidad y rigor científico que puedan constituirse en aportes significativos y referentes para la promoción de la investigación en el área de los valores y la ética profesional.

Convivencia, *ethos*, cultura de la vida, valores, cultura de paz, dignidad, conductas no éticas... son algunos de los descriptores que presentan los trabajos incluidos en el presente número de nuestra publicación. Esto evidencia la diversidad de perspectivas desde las cuales se puede abordar el estudio de la ética, en este caso, contamos con la participación de autores de diversos contextos y que asumen su investigación desde diferentes enfoques teóricos.

María del Carmen De la Luz Lanzagorta, Juan Martín López Calva y Martha Leticia Gaeta González desarrollaron un trabajo de investigación en torno al tema de las conductas no éticas en la investigación científica. Asumen como punto de partida la creciente preocupación en el contexto académico por la proliferación de conductas que contravienen los principios éticos en el quehacer investigativo, en este caso particular, el análisis se realiza a partir de la indagación en investigadores en formación y consolidados.

En el segundo reporte de investigación Haydeé Sánchez realiza la sistematización de las experiencias realizadas en la Universidad Nacional Abierta en relación con la música como espacio para la promoción de los valores y la cultura de paz en la educación inicial. La autora recoge el trabajo realizado por los estudiantes del programa de formación docente desde el año 2011 hasta el 2017.

El tema de la dignidad humana es tratado por Daisy Magaly Rojas Narvaez, la autora asume su análisis a partir del testimonio de estudiantes universitarios desde el personalismo de Mounier, Maritain y Wojtyla. El trabajo resalta la importancia de la autodeterminación a través de la autonomía y la libertad a los fines de dignificar a la persona en función de las oportunidades que tiene para desarrollar sus capacidades.

Alfonso Luna Martínez y Cecilia Navia Antezana presentan los resultados del proyecto “El ethos profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica en una escuela primaria”. Los autores analizaron las prácticas de intervención en la gestión de la convivencia de maestros en una escuela primaria del sur de la Ciudad de México. Los resultados evidencian que los docentes realizan sus prácticas desde significados y posiciones éticas particulares.

Las concepciones que en relación con el concepto “cultura de la vida” tienen los instructores y facilitadores de los centros de las instituciones salesianas del estado Táchira fue el objeto de estudio asumido por Miguel Ángel Macías Bayona. El autor concluye en la necesidad de desarrollar programas de formación para asegurar una promoción adecuada de valores en las instituciones educativas.

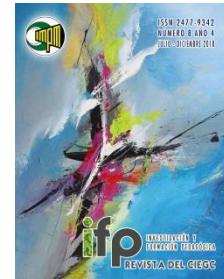
Finalmente, Eddy Domínguez reflexiona sobre el sentido ético de la evaluación educativa. A partir de la revisión de los trabajos de Foucault y otros autores establece la necesidad de superar la visión de evaluación asociada a control y poder (panoptismo).

Nuestra publicación continúa de esta manera su proceso de formación y consolidación como un espacio para conjugar las voces de múltiples autores en pos de realizar aportes significativos en torno a temáticas de interés para los educadores de todos los niveles del sistema educativo.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEG C

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Conductas no éticas en la investigación científica desde la mirada de investigadores consolidados e investigadores en formación

Non ethical behaviors in scientific research from the study of consolidated researchers and formation researchers

María del Carmen De la Luz Lanzagorta¹, Juan Martín López Calva² y Martha Leticia Gaeta González³
juanmartin.lopez@upaep.mx

1 Benemérita Universidad Autónoma de Puebla - Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla 2 y 3 Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla (México)

Recibido 21 de febrero de 2018 / aprobado 06 de junio de 2018

Palabras clave

Ética profesional, conductas no éticas, formación de investigadores, educación superior.

Keywords

Professional ethics, unethical behaviors, researchers training, higher education.

Resumen

La presencia de conductas no éticas en la investigación científica es un problema de creciente preocupación en el medio académico. Existen diversas conductas que contravienen los principios éticos del quehacer investigativo según algunos autores como Aluja y Birke (2004) ¿Cuál es la percepción de investigadores consolidados y de investigadores en formación acerca de las conductas no éticas en el proceso de investigación? Este artículo responde a esta pregunta a partir de entrevistas realizadas a académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México y a estudiantes que cursan los últimos períodos de programas doctorales en distintas áreas disciplinares en una universidad privada del centro de la República mexicana. El marco teórico que sustenta este trabajo y sirve de enfoque para analizar la información se centra en la ética principialista que concibe el comportamiento ético desde el cumplimiento de ciertos principios fundamentales aplicables a toda actividad profesional (Hortal, 2002).

Abstract

The presence of unethical behavior in scientific research is a problem of growing concern in the academic world. There are several behaviors that contravene the ethical principles of research as stated by some authors such as Aluja and Birke (2004). What are the perceptions of consolidated researchers and research trainees about unethical conduct in the research process? This article answers this question from interviews with academic members of the National Researchers System (SNI) of Mexico and students attending the last academic periods of doctoral programs in various subject areas at a private university in the center of Mexico. The theoretical framework underpinning this work and serves as an approach to analyze the information focuses on principialist ethics that conceive ethical behavior from the compliance of certain fundamental principles applicable to all professional activity (Hortal, 2002).



Conductas no éticas en la actividad científica: planteamiento del problema

Aluja y Birke (2004, p. 92) afirman que “...las últimas 2 décadas se han caracterizado por un aumento en el reporte de violaciones de la integridad científica...” y consideran que se debe a que se ha incrementado el número de científicos y académicos, pero que hay menos posibilidades de encontrar buenos empleos. (Hirsch, 2016, p. 83)

El problema de las conductas no éticas en la actividad científica se ha venido incrementando hasta volverse un tema preocupante en todos los ámbitos relacionados con la generación y difusión del conocimiento y de la formación de los futuros investigadores. Como lo señala esta cita de Aluja y Birke tomada de un trabajo de Hirsch (2016), en las últimas dos décadas se ha generado una explosión en el número de casos reportados sobre violaciones a la integridad científica, llegando a darse incluso en investigadores muy reconocidos, miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) de México y con una amplia trayectoria.

Los autores mencionados señalan como posibles causas el incremento en el número de científicos y académicos combinado con una falta de oportunidades de obtención de buenos empleos. Otras causas tienen que ver con la creciente exigencia de productividad que plantean los organismos certificadores de la calidad de la investigación y la lucha por conseguir o mantener los estímulos que el Estado ofrece para incentivar la producción científica y tecnológica, que están sujetos a evaluaciones cada vez más severas y construidas desde una visión cuantitativista y productivista de carácter más empresarial que académico. Además de estos elementos se encuentra sin duda una carencia en la formación ética profesional de quienes van a dedicarse a la actividad de investigación, quienes muchas veces ignoran y otras relativizan o descalifican los criterios válidos de actuación que deben regir la actividad de generación de conocimiento.

En el mismo trabajo, Hirsch (2016) reporta a partir de una investigación realizada en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y en tres universidades de Valencia, España, algunos tipos de conductas no éticas que agrupan en dos posibles campos de causalidad:

- Inobservancia, evasión y cultura permisiva
- Problemas para encontrar un buen empleo y presiones en los lugares de trabajo

A partir de Martinson, Anderson y de Vries, la investigadora mexicana Ana Hirsch (2016) enlista diez conductas no éticas que se presentan con frecuencia en el mundo académico:

...falsificar los datos de la investigación; ignorar aspectos centrales de los requerimientos humanos de los sujetos; no dar cuenta de su involucramiento en empresas cuyos productos se basan en la propia investigación; tener relaciones con estudiantes, sujetos de investigación o clientes que puedan ser interpretadas como cuestionables; usar las ideas de otros sin obtener su permiso y sin dar el crédito correspondiente; uso no autorizado de información confidencial; no presentar los datos que contradicen la investigación; evadir aspectos menores de los requerimientos humanos de los sujetos; no mencionar el uso por parte de otros investigadores de información defectuosa y cambiar el diseño, metodología o resultados de un estudio en respuesta a la presión de la fuente de financiamiento (p. 85).

Todas estas conductas contrarias a la ética afectan seriamente no solamente la dimensión ética de la investigación haciéndola menos valiosa en términos humanos y sociales por usar medios inadecuados para obtener, procesar o analizar la información, sino que también inciden en los resultados mismos de los proyectos dado que como se puede ver en la cita anterior, no solamente se plagia información sin dar crédito a sus autores sino que también se cambian los diseños metodológicos y aún los resultados y se llega incluso a la falsificación de información.

De esta manera, las conductas no éticas producen investigación cuestionable tanto en su calidad moral como en su calidad científica, deteriorando el proceso de avance del conocimiento y llegando a afectar a personas y grupos humanos específicos.

Aluja y Birke (2004, pp. 23 y 87) dividen este tipo de conductas en dos grupos dependiendo del nivel de gravedad que revisten. Por una parte definen las conductas éticamente inaceptables como la “violación de códigos, normas o contratos existentes” y por otro lado plantean las conductas éticamente cuestionables que son “las que están fuera del marco de principios éticos esperados más no formalmente establecidos en códigos o normas”. Estos autores afirman que existen tres conductas éticamente inaceptables que son las predominantes en la literatura internacional. Estas tres conductas son: el plagio, la falsificación de datos y la fabricación de datos (Hirsch, 2016).

El presente trabajo reporta resultados de una investigación realizada en una universidad privada del centro de la República Mexicana que cuenta con posgrados en las áreas de Ingenierías, Negocios, Artes, Humanidades y Ciencias Sociales. El objetivo fue explorar la percepción de estudiantes de niveles avanzados de programas doctorales en distintas áreas de conocimiento y de profesores que son miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) acerca de las conductas no éticas en la investigación científica.

La pregunta que se planteó como eje de la investigación fue:

¿Cuál es la percepción de los investigadores consolidados y de los investigadores en formación acerca de las conductas no éticas en el proceso de investigación?

La ética de principios en la investigación: fundamento teórico

Según afirman Morin, Roger y Motta (2006), la ruptura entre la ética y el conocimiento científico se dio a raíz de la emergencia histórica del proyecto de la modernidad que en su falsa visión de objetividad separó el juicio de hecho, propio de la ciencia, del juicio de valor, de carácter ético. Esta ruptura trajo como consecuencia la separación del conocimiento y el sujeto cognoscente, proceso que según Morin (1999) hay que esforzarse por revertir.

Esta ruptura empezó a ser cuestionada a partir del final de la Segunda Guerra Mundial, pues a partir del Holocausto y todos los horrores producidos con el apoyo en la investigación científica, se hizo evidente la urgencia de reincorporar la dimensión ética al trabajo científico, abonando con ello a la reintegración del sujeto que conoce al conocimiento.

Esta reinscripción de la ética en la actividad científica se inició en el campo de la Medicina, en la que se establecieron protocolos rigurosos para el trabajo de investigación e intervención teniendo como objetivo fundamental salvaguardar la dignidad de las personas. Es en el campo de las ciencias médicas que surge la llamada Ética de principios o Ética principialista que ha sido después adoptada y aplicada a todos los demás campos disciplinares.

La Ética principialista postula cuatro grandes principios que deben ser respetados para considerar que una actuación profesional es válida éticamente. Estos principios son: el

principio de beneficencia, el principio de no maleficencia, el principio de autonomía y el principio de justicia (Hortal, 2002).

El principio de beneficencia plantea que toda actividad profesional debe ejercerse para producir un bien a las personas y a la sociedad. Se trata de hacer bien la profesión para hacer el bien con la profesión, es decir, de cumplir el requisito de un trabajo de gran calidad pero orientado siempre a la generación de un bien para las personas y para la sociedad.

El principio de no maleficencia, que Hortal afirma se encuentra por encima del de beneficencia, consiste en el planteamiento de que toda actividad profesional debe evitar a toda costa generar un daño a las personas o a la sociedad en la que se encuentra inmersa.

El principio de autonomía postula que todo profesional debe considerar a su cliente, paciente o usuario de sus servicios como una persona con dignidad y capacidad de participación en las decisiones que le van a afectar. Un profesionista debe evitar entonces la toma de decisiones unilateral sin informar ni consultar a la persona o grupo que va a ser finalmente afectada –en principio para bien- por la acción a emprender.

Finalmente, el principio de justicia considera que toda profesión debe verse como un instrumento para construir una sociedad justa y que todo profesionista tiene que tratar a su cliente o paciente de manera justa (Hortal, 1996).

El trabajo de investigación debe considerarse plenamente como una profesión y está por lo tanto, sujeto a la aplicación de estos principios. Todo proyecto de investigación debe contemplar desde su diseño hasta su difusión pasando por su proceso de indagación el respeto al principio de beneficencia, es decir, hacerse bien y hacerse para hacer algún bien a una persona, grupo o comunidad humana.

Todo proyecto de investigación tiene que incluir en todos sus pasos un cuidado especial por evitar cualquier daño a los sujetos –e incluso a los animales de cualquier especie- que intervienen como informantes o parte de un experimento, sondeo, entrevista o encuesta.

Desde el principio de autonomía debe exigirse a cualquier proyecto de investigación desde su concepción hasta su realización un trato a los sujetos participantes como seres pensantes, libres y responsables, capaces de intervenir en las decisiones que les van a afectar.

Una parte importante de este trato como sujetos autónomos consiste en informarles plenamente de los objetivos, alcances, método y resultados esperados del proyecto, solicitar su consentimiento informado para participar garantizando el manejo confidencial de su información personal y devolverles al final los resultados.

Finalmente, como parte del principio de justicia, las investigaciones tienen que orientarse hacia la construcción de condiciones de vida más adecuadas para todos los seres humanos, contribuyendo a la edificación de una sociedad más justa. Como parte de este horizonte, el diseño e instrumentación de la investigación debe basarse siempre en un trato justo tanto a los autores que se van a consultar para fundamentar el trabajo como a los sujetos que aportarán la información para generar los resultados y a los miembros del equipo de investigación que realizan el trabajo.

La deontología profesional formula ante todo de deberes y obligaciones (deon en griego significa deber), busca establecer un conjunto de normas exigibles a todos los que ejercen una misma profesión.

Sin la perspectiva ética, la deontología se queda sin su horizonte de referencia. No acaba de quedar claro el sentido y el por qué de las normas deontológicas; no se ve claro hacia dónde apuntan, qué clase de bien tratan de conseguir. La deontología exige actuaciones. La ética propone también y pide motivaciones. (Hortal, 1996, p. 3)¹

La ética de principios se relaciona con la deontología profesional pues plantea ciertos deberes y obligaciones exigibles a todos los que realizan una actividad profesional, en este caso la de la investigación. Pero esta visión deontológica tiene siempre referencia a una perspectiva o sustento ético más amplio que aclara el sentido de estas normas y deberes, definiendo el bien que tratan de conseguir las actividades de un profesional ético, aportando además las motivaciones para realizar este trabajo desde un horizonte significativo para los actores del proceso.

Método

El presente estudio enmarcado en el método cualitativo (Creswell, 2012) parte de una mirada fenomenológica a fin de profundizar en el conocimiento y comprensión de las conductas no éticas en el proceso de investigación. Para ello, se propuso un acercamiento desde la experiencia de académicos miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI)

¹ El documento original fue publicado en Ethical Perspectives 3 (1996). La versión en español fue tomada de <https://goo.gl/JtgDfz>

y de estudiantes que cursan los últimos períodos de programas doctorales en distintas áreas disciplinares. Cabe señalar que este estudio forma parte de una investigación más amplia sobre ética profesional y responsabilidad social en la investigación científica.

Participaron en el estudio 15 investigadores consolidados miembros del SNI y 12 investigadores en formación de una universidad privada ubicada en el centro de la República mexicana. Se buscó tener una representación de los informantes en dos sentidos: en cuanto a los distintos programas de posgrado de la institución participante y respecto a las siete áreas del conocimiento que establece CONACyT. En las tablas 1 y 2 se muestran las características de los participantes.

Tabla 1.
Descripción de los investigadores pertenecientes al SNI (n=15)

Sexo	N° de sujetos	Edad Media	Desviación Típica	Nivel en el SNI	N° de Sujetos	Área del CONACyT	No. de sujetos
Mujeres	5	47,4	8,26	Candidato	1	3	1
				Nivel I	4	4	1
					5	1	
					6	2	
Hombres	10	44	11,34	Candidato	1	2	1
				Nivel I	9	2	1
					4	3	
					5	4	
					7	1	

Áreas del conocimiento: 2.Biología y Química; 3.Medicina y Ciencias de la Salud; 4.Humanidades y Ciencias de la Conducta 5.Ciencias Sociales; 6.Biotecnología y Ciencias Agropecuarias; 7.Ingenierías

Tabla 2.
Descripción de los investigadores en formación (n=12)

Sexo	N° de Sujetos	Edad	N° de Sujetos	Posgrado	N° de Sujetos	Período Académico	N° de Sujetos
Mujeres	7	20-29	2	Dirección y Mercadotecnia	1	Inicial	3
		30-39	3	Biotecnología	2	Intermedio	3
		40-49	4	Planeación Estratégica	4		
Hombres	5	50-59	2	Ingeniería Biomédica	2	Último	6
		60-69	1	Pedagogía	3		

Para recabar la información se tomó como técnica de indagación la entrevista semi-estructurada, conformada por tres preguntas que atendían a dos categorías: conductas no éticas en el proceso de investigación y prácticas para una formación ética (Tabla 3). La guía

de entrevista se fundamentó en las propuestas teóricas de Hortal (2002) y Morin (2005), así como de otras investigaciones previas sobre el tema (Hirsch y López, 2014; López-Calva, 2010).

El propósito del estudio se dio a conocer al inicio de las entrevistas y éstas fueron grabadas, siguiendo un protocolo de ética para el desarrollo y tratamiento de la información. Se recurrió al análisis de contenido para el examen de los datos y con base en ello, se revisaron las categorías definidas que permitieron la discusión (tabla 3):

Tabla 3.
Categorías de análisis y descripción

Categorías	Descripción
Conductas no éticas en la investigación	Argumentos que refieren los participantes sobre lo que consideran como conductas éticamente inaceptables en la investigación científica.
Prácticas para una formación ética	Conductas que desde la perspectiva de los participantes se deben tomar en cuenta para formar investigadores éticos.

Resultados

Para los investigadores en formación una conducta éticamente inaceptable en la investigación puede ser considerada cobrar las asesorías que un investigador experto da a alguien en formación; esto no se refiere a las asesorías cuyo pago está estipulado por una universidad, pero sí a aquellas que se solicitan de manera adicional a algún profesor o experto. Además, la arrogancia o prepotencia que pueden practicar algunos investigadores con reconocimientos o mayor trayectoria, es considerada una seria falta de ética; la falta de integridad o la falta de consistencia al hacer las cosas, así como manifestar algunas ideas pero no llevarlas a cabo.

Por otro lado, los resultados de las investigaciones que pueden ser perjudiciales para la humanidad o bien que pueden aportar parcialmente pero no tener un fuerte impacto positivo o resolver necesidades, también son consideradas como conductas no éticas por parte de los investigadores, lo cual alude al incumplimiento de los principios de no maleficencia y beneficencia, respectivamente (Hortal, 2002).

En una investigación experimental, es importante calcular de manera correcta las muestras, pues una conducta no ética puede ser “usar” más sujetos, ya sean animales o más aún personas, de los que realmente se requieren; además, es preciso contar con los

consentimientos informados y que la investigación sea útil. Conductas no éticas pueden ser no reportar los resultados que arrojó la investigación, sesgar la muestra, alterar resultados o hasta inventar resultados. También se puede considerar como conducta no ética un mal manejo de recursos, humanos y financieros, administrativos y académicos: teorías, conocimiento ya generado, o bien copiar, falsear, plagiar otro escrito.

Por otra parte, para los investigadores, una conducta no ética pueden ser no trabajar con rigor científico, eso pone en duda cualquier trabajo de investigación; o bien, poner en riesgo a los sujetos de investigación. Sin embargo, representa un gran problema la falta de honestidad intelectual, inventar resultados, inventar encuestas, es una falta de rigor y una falta a los valores básicos de la investigación científica. Es necesario mostrar integridad en la investigación, ética, citar de manera adecuada las fuentes consultadas, hacer una revisión de la literatura adecuada, hacer referencia a los trabajos consultados, otorgar los créditos correspondientes, respetar la veracidad del proceso, pues es grave basarse en el trabajo de otros y no darles crédito o “usar maquilladores” para lograr un trabajo de investigación.

Por otra parte, la falta de relevancia del tema a investigar puede ser una conducta no ética, se espera que se trabaje en un tema que le interesa a la comunidad científica. En algunas ocasiones se valora más investigar sobre un tema relevante aunque el rigor no sea tan apegado a la metodología; esto puede ser adecuado, sobre todo si es un tema que va a resolver un problema que apremia a la humanidad, un tema emergente.

Los investigadores también consideraron a la falta de humildad, no querer compartir los conocimientos como conductas no éticas, pues de la misma manera, tienen impacto en los resultados de la investigación. Varios investigadores refieren haber vivido en su etapa de estudiante, de doctores en formación, que sus profesores no les dieran los créditos necesarios, por lo que consideran relevante reconocer el trabajo de becarios, tesistas, en general, de los investigadores en formación. En esta función docente, también es necesario no olvidar la formación de los alumnos por dedicarse a escribir artículos, pues también constituye una conducta no ética.

Ante todo, debe respetarse la dignidad del sujeto que se está investigando, pues siguiendo a Hortal (2002) ésta sería la conducta no ética más considerable en el proceso de

investigación.

Los investigadores en formación consideran que llevar a cabo conductas no éticas está relacionado con una carente formación en valores, desde el hogar, pues la dinámica familiar actualmente lleva a que los padres no tengan la oportunidad de formar a sus hijos de una manera correcta. También puede deberse a la falta de códigos de ética en la investigación o inclusive en las propias instituciones. Otra causa puede ser una baja autoestima o la necesidad de tener mucho reconocimiento. El desconocimiento, puede ser otra causa, pues en la formación los profesores reconocen que los profesores les van haciendo correcciones sobre su forma de actuar respecto a la investigación y cómo conducirla y cada persona va aprendiendo y va mejorando su forma de actuar.

Llevar a cabo conductas no éticas, consideran los doctorandos, también puede deberse a la presión que se vive por la producción que se exige: escribir, publicar, la prisa de sacar un artículo, todo esto puede hacer que se comentan errores no intencionados. En ocasiones, la presión de terminar publicaciones lleva a plagiar ideas o textos, autoplagiarse o hacer espionaje para publicar como propias las ideas de alguien más.

La presión para conseguir un financiamiento puede generar que los resultados se sesguen con la finalidad de ser consistentes con alguna convocatoria. O bien, por presiones de opinión pública o política; en algún momento podría temerse por la vida o sentir peligro derivado de la difusión de los resultados.

En este punto, consideran los doctorandos, la formación que se haya tenido como investigador es fundamental para desempeñarse de una manera ética o no: hasta qué punto se tiene un sentido del bien común y se practica en la vida, en general, y en la investigación que se realiza.

“Yo he visto investigadores que publican el mismo artículo como en 5 versiones distintas” menciona un investigador, ante lo cual comenta que es una falta de consistencia moral.

Los investigadores consideran que las conductas no éticas se pueden cometer por diversas fuentes de presión. Existe la presión por parte de la misma comunidad científica, pues en la actualidad, tanto las publicaciones en los diversos espacios electrónicos, así como

los índices, permiten visualizar la productividad y la calidad de lo que producen los investigadores; de tal forma que no aparece suficientes veces en estos espacios, citado, en los índices, puede generar en el investigador un demérito. Es decir, por mantener un cierto estatus, por seguir perteneciendo, se genera la presión de producir más y esto puede llevar a cometer algunas conductas no éticas. Además de los estímulos del SNI, las instituciones tienen su propio sistema de estímulos a la investigación, y con la finalidad de producir más, se llega a sacrificar la calidad de la investigación; esto no es ético.

Otra fuente de presión es la económica, pues para los pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadores, esta actividad genera un ingreso que, en muchas ocasiones puede representar un alto porcentaje del ingreso total del investigador. Por lo tanto, cumplir con los requerimientos, mantenerse, subir de nivel, puede significar estabilidad o crecimiento económico. En México hay bajos ingresos, en lo general y no se valora el trabajo del investigador (Hirsch, 2016).

Hay quienes afirman que a veces no hay mucha claridad sobre lo que son las conductas éticamente inaceptables; es decir, que muchas veces se actúa de manera no ética por desconocimiento. Otros investigadores consideran que quienes cometen conductas no éticas simplemente no tienen la capacidad de hacer investigación de manera correcta y debería dedicarse a otra actividad.

Los doctorandos recomiendan que las personas que incurren en conductas no éticas deben estudiar qué es ética y valores, hacer una reflexión sobre lo que se está haciendo como investigadores y dejar de lado la soberbia para admitirlo y modificarlo en caso necesario.

Cada investigador, cada persona, debe atender su vida, sus necesidades, pues es probable que al no tener cubiertas todas sus necesidades o tenga un problema, actúe de manera prepotente con sus alumnos, con sus colaboradores de investigación. Tal vez una persona actúe de manera incorrecta porque así lo aprendió y copia la forma de actuar; entonces, es momento de cambiar esas conductas.

Tener una conciencia amplia sobre las posibles consecuencias de actuar de forma no cuidadosa, no ética; por ejemplo, el medio ambiente puede cobrar esas malas decisiones, así como la salud de las personas. Es decir, cuidar los impactos que las decisiones de los

investigadores pueden llegar a tener sobre la humanidad y sobre la ciencia, sobre el conocimiento.

En nuestra sociedad es importante promover una conciencia de la denuncia, por lo que no sería correcto actuar como cómplices cuando se observan conductas no éticas; por el contrario, denunciar con respeto. Inclusive, consideran que es posible tratar de ayudar a quienes cometen errores de ética, pues tal vez no se hayan dado cuenta o no tengan claridad sobre cómo actuar. Es necesario también solicitar que las personas reflexionen, pidan ayuda, se apeguen a las normatividades y códigos de ética.

Debido a que, entre los problemas más relevantes de conductas no éticas está el plagio (Hirsch, 2016), vale la pena recomendar que éste no se cometa, que se respeten los trabajos e ideas de otros y dar los créditos necesarios a los autores de cada trabajo.

Los investigadores consideran que es necesaria una reeducación, cuestionarse si realmente se tiene vocación de investigador; podría actuarse como en el área de la medicina, pues a quienes incurren en faltas éticas se les retira la licencia; deben castigarse los actos no éticos en la investigación.

Una recomendación puntual a los investigadores es preferir hacer investigación con personas éticas que con eruditos en la materia. Hay que considerar que las conductas no éticas son conocidas por la comunidad científica y esto puede cerrar las puertas para que el investigador siga desarrollando su actividad científica.

Se recomienda no caer en conductas rutinarias que se sabe no son las correctas, pues hacer algo no correcto a pesar de saberlo puede tener graves consecuencias, aun cuando se haya convertido en una práctica común en algún grupo de investigadores o en algunas instituciones.

El aprendizaje de lo correcto es un camino: siempre se está en una especie de perfeccionamiento, corrección de algo que en principio puede ser completamente errado pero que, finalmente, volverá al camino correcto.

Se recomienda también publicar en espacios que dictaminan muy rigurosamente, lo cual contribuye a que las investigaciones realmente valgan la pena, que se considere aquello que

contribuye, que es útil.

Un investigador señala que quien no está dispuesto a hacer investigación de manera ética, debe dejar de hacer investigación y dedicarse a otra cosa.

Conclusiones

Los investigadores en formación observan algunas conductas no éticas en los investigadores, quienes generalmente fungen como sus profesores o asesores; entre estas conductas se puede mencionar la falta de interés por compartir el conocimiento, soberbia, no dar créditos a los estudiantes cuando participan en una investigación, pues algunas veces aparecen como segundos autores o no aparecen y en varias ocasiones realizan el trabajo más exhaustivo. Estas conductas también las reconocen los investigadores, pues en algunos casos, las vivieron en su etapa de formación.

Para los investigadores, entre las conductas no éticas más recurrentes está el plagio, privilegiar la productividad del investigador sobre la formación de los estudiantes, investigar temas que no son relevantes para la comunidad científica o para la sociedad, la falta de rigor científico al llevar a cabo una investigación.

Estas conductas no éticas señaladas como más recurrentes por los investigadores y estudiantes tienen que ver sobre todo con el principio de autonomía, puesto que se refieren a faltas de respeto a los sujetos que participan en la investigación –como colaboradores, como informantes o incluso como referentes teóricos o metodológicos- a los que no se les trata como sujetos de derechos sino como objetos a quienes se instrumentaliza.

En segundo lugar se observan conductas no éticas relativas al principio de beneficencia, puesto que se hace énfasis en que se trata de formas de comportamiento que no buscan generar un bien social porque ponen por encima los intereses prácticos del investigador.

Las causas más recurrentes por las que se cometen conductas no éticas son las presiones que se reciben por la exigencia de la productividad científica, por obtener financiamientos, estímulos. Aunque algunos consideran que una carente formación en valores, desde el hogar o a lo largo de la formación, no permite conducirse con ética. Algunos más lo atribuyen al desconocimiento.

Por ello, entre las recomendaciones que se hacen está la formación en valores, formar grupos de investigación con personas éticas, someter la productividad a publicaciones que garanticen una revisión sumamente exigente e inclusive, cuestionarse si la actividad de investigación es realmente lo que cada quien debe estar haciendo.

Referencias

- Aluja, M. y Birke, A. (2004). Panorama general sobre los principios éticos aplicables a la investigación científica y la educación superior. En Aluja, M. y Birke, A. (eds.), *El papel de la Ética en la Investigación Científica y la Educación Superior* (87–143), México: Fondo de Cultura Económica y Academia Mexicana de Ciencias.
- Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus, OH: Pearson.
- Hirsch, A. (2016). Comportamiento responsable en la investigación y conductas no éticas en universidades de México y España. *Revista de la Educación Superior*, 45 (179), 79–93, doi: <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.06.005>
- Hirsch, A. y López, R. (2014). *Ética profesional en educación superior Finalidades, estrategias y desafíos de la formación*. México: Ed. Del Lirio-U. Autónoma de Sinaloa.
- Hortal, A. (1996). Seven theses on professional ethics. *Ethical Perspectives*, 4/1996, 200-205, recuperado de <https://goo.gl/WsLe4Z>.
- Hortal, A. (2002). *Ética general de las profesiones*. Bilbao, España: Desclée de Brouwer, S.A.
- López-Calva, M. (2010). La ética profesional como religación social. Hacia una visión compleja para el estudio de la ética en las profesiones. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12 (Número especial), recuperado de <https://goo.gl/io3xq1>
- Morin, E. (1999). *El Método III. El conocimiento del conocimiento*. Madrid. Ediciones Cátedra.
- Morin, E. (2005). *O Método VI. Ética*. Brasil: Editora Sulina.
- Morin, E., E. Roger y R. Motta. (2006). *Educación en la era planetaria*. Barcelona. Ed. GEDISA.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

Valores y cultura de paz con la música. Sistematización de experiencias

Values and peace culture using music. Systematization of experiences

Haydeé Sánchez

hsanchez@una.edu.ve

Universidad Nacional Abierta – Centro Local Táchira (Venezuela)

Recibido 20 de abril de 2018 / aprobado 06 de junio de 2018

Palabras clave

Valores, cultura de paz, música, experiencias

Resumen

El objetivo fue construir el camino recorrido de las buenas prácticas educativas de la línea de trabajo: Educación en valores y cultura de Paz con la música desde Educación Inicial, en el Centro de Educación Inicial Universidad Experimental del Táchira UNET, con estudiantes de la carrera Educación Inicial de la Universidad Nacional Abierta (UNA). La orientación teórica y metodológica desde Vigotsky, Freire, Jara y Pérez Serrano. Se utilizó una metodología comprensiva interpretativa sustentada en informes, registros de la práctica social educativa por los actores sociales. Se asume la sistematización de proyectos como metódica en su estructura: definición del objeto, recopilación y ordenamiento de la información, análisis e interpretación de la experiencia, lecciones aprendidas, la socialización de aprendizajes. Finalmente, se derivan reflexiones prácticas y metodológicas para la construcción social de conocimientos en el ser, hacer, conocer y convivir con la música para la educación en valores y la cultura de paz desde Educación Inicial.

Keywords

values, culture of peace, music, experiences.

Abstract

The objective was to build the path of good educational practices of the line of work: Education in values and culture of Peace with music from Initial Education, in the Center of Initial Education Experimental University of Tachira UNET, with students of the Career Initial Education of the University National Open (UNA). The theoretical and methodological orientation from Vigotsky, Freire, Jara and Pérez Serrano. A comprehensive interpretive methodology based on reports, records of social educational practice by social actors was used. The systematization of projects is assumed as methodical in its structure: definition of the object, collection and ordering of the information, analysis and interpretation of the experience, lessons learned, the socialization of learning. Finally, practical and methodological reflections are derived for the social construction of knowledge in being, doing, knowing and living with music for education in values and the culture of peace from Initial Education.



Introducción

El presente reporte de investigación sistematiza las experiencias procedentes de la línea de trabajo: Valores y Cultura de Paz con la Música desde Educación Inicial; dirigida al desarrollo de proyectos educativos con los docentes, niños, familia y comunidad del Centro de Educación Inicial (CEI) UNET, adscrito al Ministerio del Poder Popular para la Educación.

La línea de trabajo se concibe una forma diferente de enseñanza y aprendizaje basada en la flexibilidad dialógica, es decir, en los diferentes modos de autocomprensión de la realidad, en la diversidad de roles y responsabilidades personales o profesionales que se asumen, para resignificar la práctica social desde la formación inicial vinculada a la comunidad (Ghiso, 2008).

Esta línea se inició a partir del año 2011, se mantiene activa al presente para la integración de la Universidad Nacional Abierta (UNA) Centro Local Táchira, con los centros educativos y las instituciones especializadas, en la atención de necesidades sentidas en relación con la práctica de la música, para la educación en valores y la cultura de paz. Destaca, la necesaria sistematización de un conjunto de prácticas emergentes a la línea de trabajo, evidentes en planes de acción organizados y coherentes de tres proyectos culminados hasta ahora; los cuales se consideran productos relevantes para la mejora de la práctica educativa hacia la formación y el fortalecimiento del perfil profesional de la carrera Educación Inicial.

La importancia de la sistematización de las acciones radica en asumir con conciencia cada experiencia como fuente para la reflexión y la construcción de conocimientos, además de generar actitudes reflexivas sobre desaprender y romper estructuras paradigmáticas para que emerjan nuevas visiones, conciencias y rutas nuevas en las cuales prevalezca el diálogo reflexivo y crítico con otros, sobre la mirada densa y profunda de cada experiencia relacionada con la cultura de paz y la educación en valores de los niños y las familias, como está planteado en la propuesta del Currículo de Educación Inicial Bolivariana (2007).

En este sentido, la sistematización como práctica está siendo reconocida y valorada en la UNA, porque permite comprender en profundidad ¿cuáles son los resultados positivos y

negativos?, ¿cómo se pueden superar los hechos menos positivos?; en suma ¿Cómo se desarrolló la experiencia?, es decir, recorrer el camino andado con una visión crítica, construir y socializar aprendizajes significativos. Es importante sistematizar porque se difunde el proceso vivido, otros pueden recrearlo y reconocer las posibilidades que aportan las experiencias en la producción del conocimiento, (Pérez de Maza, 2016).

En este orden de ideas, el proceso de sistematización de las experiencias derivadas de la línea de trabajo tiene como objetivo construir el camino recorrido en el desarrollo de cada proyecto a partir de la comprensión e interpretación de fuentes orales y escritas; y derivar un conjunto de orientaciones prácticas y metodológicas que permitan la construcción y socialización de conocimientos en el ser, hacer, conocer y convivir con la música para la educación en valores y la cultura de paz desde Educación Inicial.

En este proceso de sistematización destaca el equipo gestor de las experiencias; definido por Pérez de Maza (*Ob.Cit.* p. 63) como... “aquellas personas sean académicos o no, que por sus características y atributos garantizan la inclusión de este proceso como parte del quehacer laboral, del quehacer académico, a la vez de promover la formación en sistematización en la institución”. De ahí que, la información se nutre y valora a partir de las personas, de los contextos externo e interno donde se realizaron las experiencias; como el centro educativo, comunidad e instituciones especializadas, y desde el contexto interno las estudiantes del curso Soluciones a Problemas en Educación Inicial (código 063 UNA), la profesora asesora y la misma universidad.

Entonces, se tiene que para la UNA las ideas y conceptos centrales que emergen del proceso de sistematización responden a las políticas institucionales en cuanto a docencia e investigación, porque favorece la autogestión y participación activa de los estudiantes en la planeación y desarrollo de proyectos de investigación con el acompañamiento activo y continuo de la profesora asesora en el desarrollo de buenas e innovadoras prácticas para la enseñanza y la construcción de los aprendizajes con la finalidad de formar ciudadanos críticos, emprendedores, participativos y creativos en el desarrollo de proyectos en sus comunidades.

El centro educativo CEI UNET y la comunidad e instituciones especializadas, conciben con visión diferente los proyectos porque ofrecen estrategias de solución y resultados hasta el presente; en particular, la transformación de la práctica educativa para la educación en valores y la paz; y que se considere la música como eje transversal en el desarrollo integral de los niños. En definitiva, la sistematización de experiencias (SE), sirve para realimentar la investigación y a su vez coadyuva en la transformación de las prácticas en la docencia universitaria.

Al retomar el objetivo general de este informe, como es construir el camino recorrido en el desarrollo de cada proyecto a partir de la comprensión e interpretación de fuentes orales y escritas; y derivar un conjunto de orientaciones prácticas y metodológicas que permitan la construcción y socialización de conocimientos en el ser, hacer, conocer y convivir con la música para la educación en valores y la cultura de paz desde Educación Inicial; se plantean otras intenciones más específicas como son: (a) Caracterizar los logros más representativos de las experiencias educativas, (b) Valorar los resultados de la experiencia, en los aspectos práctico - educativos y su importancia para el CEI UNET, (c) Difundir la experiencia para derivar otras demandas e intereses internos y externos para el desarrollo de futuras buenas prácticas educativas. Estas intenciones intentan reflexionar e interpretar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad, de allí que es un ejercicio de reflexión sobre la práctica educativa.

Para dar respuesta a los objetivos se asume un camino metodológico que permite examinar con mucha atención e interrogar a las experiencias, para comprender la totalidad de lo que pasó y por qué pasó, desde la lógica de los acontecimientos y de la actuación de sus actores, para poder aprender de lo sucedido.

Caracteriza a este proceso metodológico el enfoque socio crítico, porque permite abordar los procesos de reflexión e interpretación; aunado a la preferencia por la investigación acción (IA) porque es un método que combina dos procesos, “el de conocer y el de actuar”, e involucra a los grupos sociales en una realidad (Pérez Serrano, 2001) para promover entre ellos la transformación social de esa realidad (Jara, 2012). Para la recopilación de la información se utilizaron técnicas visuales y auditivas, como informes

escritos, memorias fotográficas, vídeos, testimonios (anécdotas), diarios de campo (observación participante).

El proceso de sistematización en este caso, se concibe de acuerdo al tipo de experiencia como sistematización de proyectos, por los actores que la realizan centrada en la intervención- participativa, y en cuanto a la temporalidad se asume el carácter retrospectivo porque una vez finalizada la experiencia se reconstruye su ruta hacia atrás, (Pérez de Maza, *Ob.Cit*). Vale destacar, que en este informe investigativo se presentan productos de la línea de trabajo en desarrollo descrita; la cual por cada lapso académico genera avances de las prácticas educativas realizadas en cada proyecto, para la sistematización respectiva en el mediano y largo plazo.

El balance reflexivo se realizó en torno a dos aspectos interdependientes, pero, que para efectos de este ejercicio van a ser abordados por separado: la construcción de los sujetos de la investigación y las transformaciones generadas por la experiencia investigativa en la línea de trabajo, representada en la planificación y realización de tres proyectos; el sujeto y el objeto, así como el conocimiento y la acción, se confunden y redefinen a lo largo del proceso de sistematización, lo cual no afecta que puedan analizarse por separado.

En este sentido, la ordenación de la información tanto la relativa a los hechos de naturaleza visible como la invisible, se esboza en atención a dos criterios principales, para el proceso de sistematización como metódica: (a) La construcción como sujeto colectivo de investigación (actores sociales), (b) Las transformaciones en cada proyecto de investigación. A partir de estos criterios; se plantean dos cuestiones que orientan el análisis: ¿qué experiencias se sistematizan?, El objeto de estudio, y ¿por qué se originan las tres experiencias?, El punto de partida; cuyas respuestas a continuación se presentan.

Análisis de las experiencias

¿Qué experiencias se sistematizan?: Objeto de estudio

La línea de trabajo Valores y Cultura de Paz con la Música desde Educación Inicial; tiene su génesis desde las funciones docencia en investigación de la carrera Educación Inicial, (código 542 UNA); con la participación activa de las estudiantes del curso: Soluciones a Problemas en Educación Inicial (código 063), y la tutoría permanente de la

profesora asesora. Los proyectos se desarrollaron en el CEI UNET, con los niños, niñas, familia, docentes, directivos, instituciones especializadas y comunidad en general. El propósito general de la línea de trabajo es lograr que la UNA se integre en atención a necesidades sentidas en relación con la práctica de la música como estrategia diferente, para la educación en valores y la cultura de paz de los niños y sus familias.

Destaca, que para el desarrollo de las experiencias (3) se asumen las funciones universitarias. En relación, con la docencia, porque es una experiencia formativa con base en criterios metodológicos, donde se intenta asumir el carácter crítico reflexivo de la profesora asesora, estudiantes y docentes directivos para la articulación del saber, las acciones y las experiencias (la disposición a aprender de la propia práctica) de manera diferente, innovadora donde se busca romper con la rutina y la monotonía, y así asumir el cambio educativo hacia el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante y de la profesora asesora de la UNA, junto a otros agentes para la construcción de conocimientos.

En cuanto, a la investigación se asume como un eje transversal en la modalidad de investigación acción, porque se promueve la intervención participativa, la reflexión crítica, la interpretación de realidades sociales vulnerables en contextos diferentes, así como la participación de las estudiantes como sujetos colectivos (semillero investigador), el acompañamiento y apoyo por la profesora asesora (mediadora pedagógica) y de los agentes externos (CEI, Familias, Proyecto Simón Bolívar del Sistema Nacional de Orquestas, Universidad Experimental del Táchira (UNET), docentes, directivos, niños y niñas), para la búsqueda de soluciones a necesidades de las comunidades.

En particular, necesidades como la formación en valores porque la educación en valores para la cultura de paz es un compromiso que debe asumirse desde que el niño y la niña ingresan a la Educación Inicial. Actualmente, la presencia de antivalores representa una situación compleja para padres, docentes, universidad y comunidad; de allí que educar en valores y fomentar una cultura de paz es uno de los objetivos a asumir con responsabilidad, alta reflexión y compromiso. La tarea de construir la paz es responsabilidad de todos y desde la diversidad, por constituirse una necesidad social en estos tiempos, (Calderón, 2016, Acosta y Páez 2007, Parra 2012). Los valores son virtudes, ideales y cualidades en las que

las acciones y las creencias se basan. Cea (2009), se refiere a los valores humanos como bienes universales que pertenecen a la naturaleza como personas; en definitiva los valores perfeccionan la naturaleza humana.

Ante la preocupación por atender necesidades y ofrecer estrategias de solución en los centros educativos desde la línea de trabajo, conviene examinar ¿cómo se puede educar en valores para la cultura de paz? Entonces, emerge un itinerario pedagógico como es la incorporación de la música, la cual se define como eje integrador en la permanente construcción racional y afectiva de la paz, por cuanto, es en la cotidianidad de la realidad social que rodea a los niños y sus familias que se construye el camino de la paz.

En la Educación Inicial la música tiene un valor formativo extraordinario, porque es el medio idóneo para el aprendizaje y el desarrollo integral del niño; sobre todo en los primeros años de vida. La música es una manifestación estética que estimula el desarrollo del cerebro y su estructura; además, es un gran aliado como eje motivacional, puesto que, ayuda a tener predisposición para aprender contenidos con las emociones, de allí que, es un complemento en las estrategias de aprendizaje desde el aprender a escuchar, (Pascual, 2006, Gardner, 2005, Gilbert, 2005).

La práctica educativa con la música para la educación en valores y la cultura de paz en el centro educativo CEI UNET, es una estrategia que se ha fortalecido con el desarrollo de proyectos de investigación desde el constructivismo social y el enfoque del aprendizaje emancipador (Vygotsky 1979, Freire 1998), definido en que el aprendizaje y el desarrollo son una actividad social y colaborativa que no puede ser enseñada a nadie. El estudiante construye su propia comprensión de conceptos a partir del lenguaje social, los valores, trabajo liberador, reflexión y de la acción social crítica.

A su vez se asume, reconoce y valora la investigación acción como eje transversal y como un indicio primario de sistematización interpretativa y generadora de conocimientos con base en las capacidades y potencialidades de los actores sociales, para dar sentido y disfrutar de construcciones alternativas diferentes en valores, hacia la construcción de la cultura de paz. De ahí la importancia y pertinencia del proceso de sistematización de las experiencias realizadas hasta la fecha y cuál fue el origen.

¿Por qué se originan las experiencias?, El punto de partida

La práctica educativa y la participación de los estudiantes en la construcción del proceso de aprendizaje favorece la formación de ciudadanos críticos, creativos, emprendedores y éticos (UNA, 2009). En este proceso, se acentúan estrategias como las líneas de trabajo o de investigación con énfasis en la detección de necesidades en el entorno de influencia de la universidad, para la búsqueda de soluciones pertinentes y a tiempo.

De ahí que la integración de la UNA con los centros educativos y la comunidad fue la fuente que originó el desarrollo de las experiencias desde la docencia y la investigación con énfasis en la acción social, para atender las necesidades en cuanto a la educación en valores y la cultura de paz de los niños de educación inicial, de modo que, se asume la música como el itinerario pedagógico y el eje transversal para este fin.

El Plan de estudios de la Carrera Educación Inicial en la UNA presenta el curso Soluciones a Problemas en Educación Inicial, de corte práctico con contenidos, estrategias instruccionales y metodológicas, el cual exige la presencia y participación activa de los estudiantes en las comunidades, para la práctica educativa y la acción social, con la asesoría continua de profesores asesores.

Además, la investigación como metodología socioeducativa se exige en la formación del profesional de Educación Inicial, porque la acción social orienta la atención a realidades con visión crítica y dinámica, donde los problemas se perciben relacionados y los resultados se manifiestan en las dimensiones interna y externa de los actores y de la situación misma (Pérez de Maza, *Ob. Cit*).

En este sentido, se estableció la línea de trabajo Valores y Cultura de Paz con la Música desde Educación Inicial, la cual orienta la planeación y desarrollo de proyectos de investigación en cada lapso académico que oferta la universidad; con la presencia activa de grupos de dos estudiantes o más. Para este accionar, fue seleccionado el contexto CEI UNET; con base en los siguientes criterios: (a) brinda educación inicial, (b) posee vínculos interinstitucionales con la UNA y UNET, (c) ubicado en el perímetro urbano, (d) al menos una de las estudiantes se desempeñe como docente en este centro educativo, (e) el personal

directivo realice apoyo y seguimiento al desarrollo de las experiencias, (f), difusión de los logros alcanzados por diferentes vías.

El desarrollo de esta línea de trabajo en el CEI UNET, amerita de la sistematización como proceso crítico, reflexivo inherente en el diseño y desarrollo de los proyectos. A continuación, se presenta el proceso inicial de sistematización desde la reconstrucción de cada experiencia, en atención a derivaciones a partir de los criterios: construcción del sujeto colectivo y logros de cada experiencia educativa, las cuales se identificaron así: ProyA, ProyB y ProyC.

Reconstrucción de las experiencias

ProyA: Coral Voces Blancas CEI. UNET.

Objetivo: Lograr la creación de la Coral infantil Voces Blancas en el CEI. UNET

Tabla 1.
Experiencia A. Algunas derivaciones

Construcción del Sujeto Colectivo	Transformaciones - logros
1. Las buenas prácticas fortalecieron el perfil como investigador y promotor del cambio social de las estudiantes UNA. 2. Atención a las necesidades de la comunidad con visión crítica y creadora, como respuesta al enfoque de derechos humanos. 3. Sensibilización y concienciación frente a las necesidades de las comunidades. 4. Relaciones y mecanismos de acción social con visión interdisciplinaria integrada entre la universidad y la comunidad. 5. Integración de la docente de música de la Licenciatura en Música UNET, profesora Sofía Zambrano, Coordinadora del Servicio Comunitario en el trabajo con los niños y niñas.	1. Conocer las deficiencias básicas en cuanto a la estimulación con la música de los niños y niñas, y la ausencia de un docente especialista en música. 2. Diversificar las actividades de formación para los niños y niñas con la educación musical formal. 3. Creación de la Coral Voces Blancas del CEI. UNET. 4. Diseño y resguardo del vestuario para el uso continuo de los niños y niñas que formen parte de la Coral Voces Blancas de la UNET a futuro. 5. Reconocimiento y valoración de la Coral Voces Blancas por padres y representantes, familia y UNET. 6. Planificación de proyectos de aprendizaje con la música.
<p><u>Decisiones metodológicas, procedimientos, técnicas y acciones, fuentes:</u> La sistematización realizada exigió la revisión de la documentación base, como es el informe del proyecto, conversatorio con estudiantes, entrevistas con docentes, directivos y familia, diarios de campo, análisis de resultados, para el análisis reflexivo e interpretativo de la información seleccionada de cada fase.</p>	
<p><u>Población Objetivo:</u> Niños y niñas, docentes, directivos, personal especialista de música de la UNET, estudiantes UNA, padres y representantes y familias.</p>	
<p><u>Tiempo establecido:</u> dos lapsos académicos, Año 2011.</p>	

ProyB: Implementación del Proyecto Simón Bolívar en el CEI UNET. Una experiencia para el fomento de la paz y la convivencia.

Objetivo: Lograr la implementación del Proyecto Simón Bolívar del Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles en el CEI UNET

Tabla 2.
Experiencia B. Algunas derivaciones

Construcción del Sujeto Colectivo	Transformaciones - logros
1. Actuación de los agentes sociales para captar, retener y compartir necesidades educativas; desarrollo de competencias para resolver problemas desde el enfoque colaborativo. 2. Formación de los niños y niñas a través de la música, para la educación en valores y la paz. 3. Compromiso y acompañamiento de los padres y representantes, para la docente especialista en la aplicación del programa de estimulación musical en el centro educativo. 4. Integración de las instituciones educativas como la UNA, la Fundación Musical Simón Bolívar y CEI UNET; en la búsqueda de estrategias de solución a la necesidad de docente especialista de música 5. La formación de las estudiantes como semillero de investigadores, a partir de la metodología de la investigación acción; por su carácter participativo como agentes sociales colectivos	1. Firma del Convenio entre la Fundación Musical Simón Bolívar, Núcleo San Cristóbal y el CEI UNET. 2. Incorporación de la docente especialista de música al CEI UNET. 3. Inscripción del Convenio al Proyecto Escolar Comunitario PEIC, del centro educativo. 4. Elaboración de instrumentos musicales con materiales reusables. 5. Difusión de la importancia de la música, a través de trípticos, carteleras y avisos. 6. Creación de espacios formativos como conversatorios, talleres semanales con las estudiantes, docentes y padres en torno a las metodologías y estrategias involucradas en el desarrollo del proyecto. 7. Realización del censo de niños y niñas del CEI UNET, para la inscripción en el proyecto Simón Bolívar de la Fundación musical y Ensayos semanales para la estimulación musical a los niños y niñas.
<p><u>Decisiones metodológicas, procedimientos, técnicas y acciones, fuentes:</u> Para el proceso de sistematización se utilizaron los informes finales escritos, diarios de campo, conversatorio con estudiantes, entrevista con directivos del centro educativo y con el profesor director del Programa Fundación Musical Simón Bolívar; profesor Javier Rodríguez; como fuentes para el análisis y codificación de la información seleccionada por cada fase de la investigación.</p>	
<p><u>Población Objetivo:</u> Niños y niñas, docentes, directivos, personal especialista de música de la UNET, estudiantes UNA, padres y representantes y familias.</p>	
<p><u>Tiempo establecido:</u> dos lapsos académicos. 2014-2015.</p>	

ProyC: Desarrollo del Programa Simón Bolívar de la Fundación Orquesta Sinfónica a través de la creación de un espacio musical para la educación en valores y la cultura de paz, en el CEI UNET.

Objetivo: Lograr la continuidad del Programa Simón Bolívar a través de la creación de un espacio musical en el CEI. UNET.

Tabla 3.
Experiencia C. Algunas derivaciones

Construcción del Sujeto Colectivo	Transformaciones - logros
<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocimiento y valoración de los actores involucrados a la UNA, como institución de formación universitaria que desarrolla acción social desde las prácticas educativas. 2. Desarrollo de competencias en las estudiantes para el trabajo colaborativo y con otros actores sociales. 3. Compromiso de los docentes, directivos a partir de la experiencia formativa de los niños y niñas con sus familias desde la concepción de la música como eje integrador en la planificación educativa. 4. Integración de las familias en el desarrollo del plan de acción del proyecto. 5. Reflexión de la praxis del docente en cuanto a la concepción de la música para la educación en valores y paz. 6. Reconocimiento de los ambientes de aprendizaje como espacios para la estimulación musical en los niños y niñas. 7. Los momentos para la música deben ser considerados experiencias estimulantes y significativas para el desarrollo integral de los niños y niñas. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Se determinó a la fecha, que el programa Simón Bolívar está inactivo y ausente la práctica pedagógica de la música. 2. Ausencia del docente especialista de música de la Fundación Simón Bolívar 3. Creación e inauguración del espacio musical para la cultura de paz. 4. Elaboración de instrumentos musicales con la participación de la familia, docentes, estudiantes, Licenciada Cecilia Villamizar de la UNET 5. Proyecto de aprendizaje “la armonía de la música” con estrategias innovadoras para para la estimulación musical. 6. Contacto con la coordinadora de Servicio Comunitario de la UNET 7. Realización de prácticas educativas de los estudiantes de Licenciatura en Música de la UNET; de asignaturas de corte práctico, que administra la profesora Cecilia Villamizar. 8. Activación de trámites y solicitudes para la Fundación Simón Bolívar, al director. Pedro Navarro para asignación del nuevo docente especialista de música.
<p><u>Decisiones metodológicas, procedimientos, técnicas y acciones, fuentes:</u> Para el desarrollo de la sistematización de esta experiencia, se asume el enfoque participativo y crítico del equipo gestor, desde la observación de la realidad; diagnostico, plan de acción, el registro en diarios de campo; visitas institucionales; acuerdos, informe final del proyecto; conversatorio final integrador con estudiantes UNA y con el equipo directivo del CEI UNET, en cada fase de la investigación.</p>	
<p><u>Población Objetivo:</u> Niños y niñas, docentes, directivos, personal especialista de música de la UNET, estudiantes UNA, padres y representantes y familias.</p>	
<p><u>Tiempo establecido:</u> dos lapsos académicos 2016-2017</p>	

Interpretación crítica de las experiencias analizadas

La interpretación en el proceso de sistematización de experiencias es una actividad humana que permite dotar de sentido, significado y valor a la información obtenida de diversas fuentes y técnicas. Además, se orienta desde la reflexión crítica para la generación de cambios positivos que la realidad exige, los cuales se han evidenciado durante el proceso, (Rojas de E., 2014).

La información primaria seleccionada para la sistematización de los proyectos de la línea de trabajo: Valores y Cultura de Paz con la Música desde Educación Inicial está constituida por los informes escritos (3), el registro de conversatorios semanales con estudiantes, registro de entrevistas con directivos, docentes y padres y representantes del centro educativo.

Para la organización y análisis de la información recopilada se establecieron los siguientes conceptos sensibilizadores (categorías): (a) Resultados de la experiencia desde lo institucional), (b) Construcción del sujeto colectivo; como se presentó en las tablas 1, 2, 3, al referirse a algunas derivaciones previas de la sistematización de las experiencias.

Estos conceptos o categorías permitieron la interpretación conjunta para la redacción de la síntesis desde las experiencias vividas. De ahí, que el balance reflexivo se hará en torno a estos aspectos interdependientes con énfasis en el enfoque crítico y el aprendizaje emancipador de Freire (*Ob.Cit*). A continuación, se exponen los logros alcanzados, y los logros no alcanzados en las experiencias desde los conceptos sensibilizadores.

De importancia, señalar que el análisis inductivo de la información a partir de conceptos o categorías permitió descubrir y organizar ideas, conceptos, reflexiones, comentarios exclusivos de las fuentes primarias seleccionadas. El procedimiento exigió el agrupamiento de las palabras en un contexto escrito desde las dos categorías preestablecidas, con la definición de éstas se utilizó el recuento y la numeración con base en la frecuencia o número de veces que surgió la unidad de análisis en la información seleccionada.

En este sentido, la sistematización de la línea de trabajo se generó a partir de logros alcanzados y no alcanzados, desde lo institucional y del sujeto colectivo; como se expone a continuación:

Logros alcanzados de las experiencias

Tabla 4.
Logros alcanzados

Desde lo institucional	Construcción del sujeto colectivo
<p><i>Interés y motivación</i> por impulsar la <i>integración</i> de los actores, para el <i>trabajo colaborativo</i> y el funcionamiento institucional.</p> <p><i>Reconocimiento</i> a la práctica social educativa como elemento medular para el <i>intercambio de saberes</i>, lo cual generó procesos de <i>cambio</i> en la praxis docente.</p> <p>Confirmación a la <i>importancia</i> de la investigación como estrategia eficaz para su <i>fortalecimiento</i> en el centro educativo.</p> <p>Promoción del <i>liderazgo y actitud de apertura</i> de los directivos como agentes de <i>cambio social</i>.</p> <p>Fortalecimiento del <i>perfil</i> profesional como <i>investigador y promotor</i> del <i>cambio social</i> de las estudiantes UNA.</p> <p>Los proyectos son una ventana de <i>oportunidades</i> para el logro de las <i>metas institucionales</i>.</p> <p>Generación de <i>convenios</i> interinstitucionales, para la <i>acción social comunitaria</i> y las <i>mejoras a necesidades</i> sentidas.</p> <p>La <i>participación institucional</i> (UNET-Fundación Simón Bolívar) en los proyectos fue satisfactoria, aunque no óptima en cuanto a la <i>atención y actuación oportuna</i>.</p> <p>El <i>compromiso</i> del docente directivo fue importante; a pesar de la falta de <i>supervisión continua</i> en la planeación y desarrollo de cada proyecto.</p> <p>EL convenio CEI UNET -Fundación Simón Bolívar, fue <i>efectivo</i> en los años 2015 y 2016; actualmente, en trámites de <i>reactivación</i> del programa; por la falta de docentes especialistas de música.</p>	<p>Competencias para el trabajo colaborativo entre actores, a partir del <i>acompañamiento y el diálogo activo</i>; a pesar de las actitudes de <i>resistencia a la confrontación y cambio de algunos docentes</i>.</p> <p>La metodología investigación acción permitió la <i>formación en investigación</i> desde la <i>práctica educativa</i>; porque los actores conocieron las estrategias metodológicas de cada experiencia.</p> <p>La <i>autorreflexión</i> emerge de conversatorios entre docentes, estudiantes y directivo, para la reformulación de planificaciones con apoyo de la <i>música como itinerario</i> en la <i>mejora</i> de la práctica educativa.</p> <p>Habilidades para el <i>registro</i> de la información de las estudiantes; aunque la <i>organización y sistematicidad</i> en el tiempo evidenciaron debilidades.</p> <p>El <i>diálogo activo</i> entre los actores generó maneras diferentes de percibir la realidad desde la <i>experiencia</i>; aunque se evidenció <i>resistencia</i> para <i>socializar, compartir y actuar</i> en trámites y asignaciones de cada fase.</p> <p>Desarrollo de <i>habilidades</i> para la investigación, lo cual contribuye a superar el retraimiento de las docentes y otras instituciones en la <i>innovación de la práctica educativa</i>; a pesar de la <i>resistencia a transformar</i> rutinas y prácticas educativas.</p> <p>Práctica inicial y promoción de la sistematización como proceso metodológico que permite la construcción de conocimiento, aunado a la <i>formación</i> de profesionales investigadores y promotores de la <i>acción social</i>.</p>

Logros no alcanzados de las experiencias

La socialización y difusión de resultados de la experiencia positivos o negativos a nivel institucional (UNA) es deficiente. Solamente se conoce a nivel micro es decir para cumplir con los objetivos del curso Soluciones a Problemas en educación Inicial y lograr la evaluación y aprobación con la máxima calificación de los estudiantes. Además, en el centro

educativo escasamente se divulga masivamente a toda la comunidad anexa; solamente algunas familias conocen y valoran las experiencias.

El seguimiento y supervisión del convenio CEI UNET- Fundación Simón Bolívar; no ha sido eficaz y eficiente desde el docente directivo, otros docentes, padres y representantes y universidad. Tal vez, la falta de continuidad y presencialidad de las estudiantes UNA y de un docente coordinador en el centro educativo, (factor interno y externo) hace que el programa permanezca invisible en su accionar y pierda sentido e importancia en el centro educativo.

La falta de un registro organizado y sistemático de lo que se hace. Es necesario crear el hábito de registrar todo aquello que se hace como actores en diferentes contextos para poder reformular y reorientar acciones en el plan de trabajo, además contar con suficiente información para el análisis, la interpretación y construcción de resultados.

La innovación en la práctica educativa con la música como contenido transversal para la educación en valores y la paz transformó la rutina diaria y el aprendizaje de los niños en el CEI UNET. Este cambio fue valorado y reconocido por padres y representantes; aunque la ausencia del docente especialista de música de la Fundación Simón Bolívar es un factor negativo que afecta el avance de cada experiencia.

La exigua consolidación del equipo gestor representativo en el proceso de sistematización fue un factor que afectó negativamente; quizá por condiciones como falta de tiempo, disciplina y organización de los actores sociales, para el accionar planificado en procesos como análisis, interpretación, construcción de significados y lecciones aprendidas en cada experiencia.

La resistencia al cambio permanece en los docentes e instituciones educativas. Se evidencio en actitudes impositivas al concebir la investigación para la búsqueda de soluciones a problemas.

Formulación de productos y resultados

El proceso de sistematización de las experiencias permitió llegar a algunas orientaciones prácticas y metodológicas que pueden orientar el accionar educativo en el ser, hacer, conocer y convivir desde la acción social, las cuales a continuación se presentan:

La formación de los sujetos de la investigación es un desafío permanente porque la perspectiva crítica interpretativa de la investigación exige de nuevas concepciones en la manera de conocer y hacer desde la acción social y en colectivo.

Las estrategias metodológicas de cada proyecto por su carácter participativo contribuyeron a la consolidación del equipo gestor como sujeto colectivo de investigación. Ello significa que a través de diferentes itinerarios pedagógicos (la música) se empezó a fortalecer las competencias investigativas de los estudiantes, docentes, directivos de las instituciones y otros actores.

La participación activa en los proyectos se empezó a construir porque se brindaron condiciones como el respeto, confianza, comprensión, comunicación y el apoyo mutuo para que las personas involucradas desarrollen la capacidad de tomar decisiones a lo largo del proceso y asuman las responsabilidades que se deriven de él, en la experiencias futuras de la línea de trabajo.

La presencia de las estudiantes UNA y otros actores generaron dinámicas desde la investigación que afectaron el quehacer académico y administrativo del centro educativo (CEI UNET); porque se aceptaba una investigación hecha con semillero de investigadores para aportar en la búsqueda de estrategias de solución a las necesidades.

En el desarrollo de los proyectos se generaron espacios formativos como conversatorios y talleres con el equipo gestor, en torno a las metodologías y estrategias involucradas en cada experiencia, lo cual fortaleció la comunicación y el trabajo colaborativo para el logro de los objetivos planteados.

Las actitudes y motivaciones de directivo y docentes frente a las experiencias realizadas en el CEI UNET cambiaron respecto a las percepciones advertidas inicialmente por las estudiantes UNA.

Algunas conclusiones o lecciones aprendidas para la reflexión

En la sistematización de experiencias las lecciones aprendidas son generalizaciones y constituyen actos de reflexión sobre la experiencia vivida que llevan a visibilizar las acciones realizadas, identificar los aprendizajes significativos y los conocimientos construidos colectivamente, (Pérez de Maza, *Ob.Cit*). Todo lo anterior contribuye al cambio y posibilita

nuevas rutas prácticas y metodológicas para la construcción social de conocimientos en el ser, hacer, conocer y convivir con la música que nutren la línea de trabajo: Valores y Cultura de Paz con la Música desde Educación Inicial. En este sentido, seguidamente se exponen algunas reflexiones de la sistematización de las experiencias, las cuales responden a las intenciones del presente informe:

La reconstrucción analítica e interpretativa de las experiencias desde una perspectiva crítica cobra sentido en la medida en que contribuye a mejorar y a transformar las propias experiencias. En particular se valoró la necesidad de hacer reflexiones críticas sistemáticamente sobre las acciones cumplidas para la revisión y mejora de las prácticas educativas.

La investigación acción participativa planteó el desafío de ampliar las estrategias de análisis e interpretación a partir de valorar más las reflexiones de los participantes e incluso se puede considerar a futuro, *la narrativa anecdótica* en la construcción de resultados.

Emerge como resultado representativo de las experiencias la necesidad de actividades de *formación y capacitación* de los actores sociales, así como del propio carácter conversacional de la dinámica investigativa para el desarrollo de cada proyecto.

Como otro logro distintivo, surge la necesidad de planificación de estrategias institucionales efectivas para la *socialización y difusión de la sistematización parcial* de cada experiencia futura que nutra la línea de trabajo.

La línea de trabajo plantea en términos de logro particular, la planificación de una red inicial de trabajo que se exprese en apoyos mutuos, intercambio de experiencias y discusión colectiva entre el equipo gestor, acerca del conocer para la investigación vinculada y del papel de las demás instituciones en el desarrollo de cada proyecto a futuro y frente a las circunstancias no favorables.

Vale destacar que la integración institucional para el desarrollo de cada experiencia concibe los *métodos aprender haciendo y aprender en colaboración* para la resolución de problemas y la difusión de los aprendizajes. Entonces, como producto o lección aprendida distintiva, es muy necesario empezar a romper paradigmas de investigación que amarran y cierran el paso, para el hacer y construir con otros desde el bunker de trabajo en las tres

funciones universitarias; de este modo, se construye y socializa el conocimiento con una visión transformadora hacia nuevos espacios como las comunidades de práctica para el aprendizaje (Sánchez, 2016).

La experiencia permitió el mejoramiento de la capacidad para la *reflexión, el aprender a hacer y conocer* en la práctica de la música, al recuperar espacios pedagógicos con los niños, los cuales fueron valorados positivamente como se percibe en los siguientes testimonios:

“La fase de diagnóstico fue sencilla, porque se determinó fácilmente la necesidad prioritaria, como es la educación en valores y la paz,” (estudiante, M.S. 12.02.2016).

“Primero se asume el niño como un ser biopsicosocial, la cultura de la familia y el desempeño del docente y la comunidad” (estudiante, M.S. 10.02.2017).

“Los padres se sintieron agradecidos por las nuevas habilidades potenciadas en sus hijos con la música”... “la música siempre ha sido portadora de valores y paz en los niños”, (Directivo, J.M. 13.07.2017).

“En todo momento y en cada proyecto de aprendizaje deben existir estrategias pedagógicas en el rescate de valores con la música” (Padre y representante, L.S. 15.07.2017).

“El papel de las instituciones involucradas es determinante, sino pierde continuidad la línea de trabajo; hace falta más comunicación y toma de decisiones”, (Directivo, J.M. 12.10.2017).

“Ya empezamos a otorgar significado a la música como contenido transversal en la formación del niño con valores” (Docente, 05.06.2017).

“Nuestro compromiso es que la Fundación reenvíe un docente especialista de música al CEI, para la estimulación musical a los niños” (Directivo de la Fundación”, 13.07.2017).

Finalmente, con la intención de difundir cada experiencia para derivar intereses del contexto interno y externo; la audiencia a la cual están dirigidos los productos de la sistematización continua de la línea de trabajo son académicos, estudiantes de pregrado, postgrado, investigadores, estudiosos de la SE, y el público en general; a través de medios y recursos como <http://bibliouna.edu.ve>, Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC en: <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag> y otros.

Referencias

- Acosta, M. y Páez, H. (2007). Estrategias didácticas para educar en valores. 10 Valores con intencionalidad. *Revista Educación en Valores*. 8, 57-69, recuperado de <https://goo.gl/obbgU9>.
- Calderón, I. (2016). La construcción de una cultura de paz desde la escuela. En Douglas A. Izarra Vielma (Coord). *Investigación, Pedagogía y Conocimiento*, 160 – 207, recuperado de

<https://goo.gl/6whwWe>

- Cea, R. (2009). *Congreso Espíritu y valores en la Universidad del siglo XXI*. Video Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=0d-nT56O0xI>.
- Freire, P (1998). *Pedagogía del Oprimido*. Colombia. Editorial América latina.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias Múltiples*. España: Paidós Ibérica, S.A.
- Ghiso, A. (2008). La sistematización en contextos formativos universitarios. *Revista Magisterio*, N° 33, 76 – 79, recuperado de <https://goo.gl/7PECpD>
- Gilbert. H. (2005). *Motivar para aprender en el aula. Las siete claves de la motivación escolar*. Barcelona: Paidós.
- Jara, O. (2012). *La concepción metodológica dialéctica, los métodos y las técnicas participativas en la educación popular*. Recuperado de <https://goo.gl/jaucP3>
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Subsistema de Educación Inicial Bolivariana: Currículo y Orientaciones Metodológicas*. Recuperado de <https://goo.gl/ySmkNU>
- Parra, M. (2012). *Cultura de paz aportes para la formación ciudadana desde la escuela. V Seminario - Taller Sobre Espacios Públicos*. Tema: Cultura Ciudadana y Espacios Públicos. Mérida.
- Pascual, P. (2006). *Didáctica de la música para la educación infantil*. Madrid: Pearson Educación.
- Pérez de Mazo, T. (2016). *Sistematización de experiencias en contextos universitarios. Guía Didáctica*. Universidad Nacional Abierta.
- Pérez Serrano, G. (2001). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes. I. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Rojas de E., B. (2014). *Investigación cualitativa. Fundamentos y praxis*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL). Caracas. Venezuela.
- Sánchez, H. (2016). Perspectiva axiológica en las comunidades de práctica para la investigación en educación a distancia. En Douglas A. Izarra Vielma (Coord). *Investigación, Pedagogía y Conocimiento*, 56 – 86, recuperado de <https://goo.gl/6whwWe>
- Universidad Nacional Abierta (2009). *Políticas Institucionales 2008-2013*. Caracas, Venezuela. Ediciones Rectorado10, 2009.
- Vygotsky L. (1979). *Mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos*. Cambridge MA: Harvard University Press.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

La dignidad humana a partir del discurso de estudiantes universitarios. Un análisis desde el personalismo de Mounier, Maritain y Wojtyła

Human dignity from the discourse of university students. An analysis from the personalism of Mounier, Maritain and Wojtyła

Daisy Magaly Rojas Narváez
daysi@ciegc.org.ve

Docente jubilada del Ministerio de Educación (Venezuela)

Recibido 03 de abril de 2018 / aprobado 10 de junio de 2018

Palabras clave

Personalismo,
persona
humana,
dignidad
humana

Resumen

La persona es la expresión humana racional, emocional, biológica; es un ser integral que se manifiesta por medio de sus actitudes, valores, creencias, que hacen el ethos de su existencia. El propósito investigativo fue: analizar la concepción de dignidad humana que tienen los estudiantes del último año de la carrera de educación. Las orientaciones investigativas apoyadas en perspectivas epistemológicas y teóricas que responden a lo introspectivo vivencial, al personalismo y a concepciones prominentes de persona y dignidad humana. La teoría fundamentada como método; el análisis de la entrevista en profundidad por medio de la codificación abierta, axial y selectiva concluye que: se ratifica que solo el hecho de la naturaleza humana de la persona la hace digna; se confirma la autodeterminación a través de la autonomía y la libertad en una relación sine qua non, se dignifica a la persona por las oportunidades que tiene para desarrollar sus capacidades.

Keywords

Personalism,
Human Person,
Human
Dignity

Abstract

Person is a rational, emotional and biological human expression. We deal with an Integral Being that is manifested through the attitudes, values and beliefs that create the ethos of his existence. The aim of this research was to analyze the concept of Human Dignity present in university students of the last year of Education. This investigation is focused on Epistemological and Theoretical perspectives that responds to the Experiential Introspective, to Personalism, and to distinguished conceptions about Person and Human Dignity. The conclusion drawn from grounded theory as a method, in-depth analysis of interviews through open, axial and selective coding, states that: it is ratified that the mere fact of its Human Nature makes a person worthy of dignity; in second place, it is confirmed the selfdetermination through its autonomy and liberty in a sine qua non relationship; and finally, each Person is dignified because of the opportunities available to develop the full inherent capacities.



Introducción

La socialización le permite al hombre su evolución personal, como ser corpóreo, emocional, cognitivo y espiritual; de manera que la persona desarrolla su concienciación y experiencia en cuanto a su ser social libre y responsable. El hombre posee una experiencia, de sí mismo que a su vez la manifiesta por medio de la acción lo que revela no sólo su exterior; sino su interior y estas experiencias son la base del conocimiento sobre el objeto, así como lo expresa Wojtyla (1969-2011).

La dignidad de la persona humana no se transfiere, ni se impronta en ningún ser. Es un valor intrínseco de la persona, el cual está en la condición del hombre mismo, en su racionalidad y responsabilidad desde su libre arbitrio. En este orden de ideas, Micheline y Romero (2011) consideran:

La dignidad humana como un valor único e intransferible de las personas, el cual no puede ser lesionado ni limitado o desafectado por ninguna razón, sea ésta de índole social, económica, sexual, étnica, cultural, religiosa, etcétera. De acuerdo con esta interpretación, la dignidad humana se constituye en el fundamento último de los derechos humanos y de cualquier otro derecho (p.151).

En efecto, la dignidad de la persona humana es inalienable e incommunicable porque está en cada ser; la misma es un principio fundamental para los derechos humanos. Ésta es inmanente a la condición del hombre, es el *altius et fortius*, lo más alto.

Al respecto, Kant (1724-1804) asevera que cada ser debe obrar según su humanidad, tanto para la persona de sí mismo, como en la persona de la otredad; ese accionar debe constituir siempre el fin y nunca un medio. De la misma manera considera que el valor del hombre como fin moral radica en su dignidad, ésta es intrínseca a la persona por cuanto es la condición para que el hombre se considere “fin en sí mismo”.

Cabe destacar que Kant considera la dignidad como un atributo que no puede ser sometido a comparación y no reconoce ninguna gradación; por cuanto es inherente a la persona, está íntimamente unida al ser persona y de un modo inseparable a su esencia. Al asumir esta concepción desde la condición de hombre, prevalece que no es producto de convenios sociales, políticos, económicos, etc., sino que es valioso el hombre por sí mismo en cuanto a su propia dignidad. El valor de la persona radica en el valor intrínseco e

irrenunciable que le corresponde al hombre en razón de su dignidad, pues, ésta es el valor más destacado de la persona humana.

Acercamiento a la realidad

Desde la mirada ontológica de la dignidad no se admite gradación alguna; el reconocimiento de ésta supera las formulaciones teóricas, pues la dignidad se concreta en las acciones de las experiencias de vida, que manifiestan el respeto por la persona humana pues, ésta es el sujeto ontológico de la dignidad (Taboada, 2008).

Por su parte, entre 1905-1950 Mounier preside el movimiento personalista como una corriente filosófica contemporánea, que prima a la persona humana por encima de las necesidades materiales y los procesos colectivos que respaldan su progreso. El hombre se compromete con libertad y responsabilidad desde su vocación de ser una persona (Mounier, 1972).

La persona no se define como un objeto o cosa. La persona, como lo expresa el precitado autor es un ser espiritual, responsable, libre, que se va configurando con experiencias concretas que se suman a lo largo de la existencia de la misma persona, en la cual la conciencia en sí mismo es fundamental para su vida en comunidad. La persona es única e irrepetible tiene un carácter eminentemente racional en su corporalidad y espiritualidad esto a su vez consolida la dignidad de la persona humana. Es evidente que es un atributo propio del ser humano. Sólo las personas tienen dignidad desde la cosmovisión de la filosofía occidental.

Es así que la naturaleza del hombre y la percepción del mundo exterior actúan espontáneamente frente a la realidad, se reafirma a sí mismo en su propio yo y al hacerlo manifiesta la naturaleza de su ser, puesto que, se autodetermina desde la reflexión, esto dirige su actuación en la que se manifiesta el libre arbitrio (Wojtyla, 1978).

Es necesario que el hombre tome cada vez más conciencia de la dignidad de la persona humana, que no sólo se exija por medio de derechos humanos como el respeto, la libertad, la autonomía, la autodeterminación de la persona, la educación, entre otros. Se supone que la vida humana debe tener un grado de satisfacción para las necesidades esenciales de cada

persona; el libre arbitrio e independencia se deben garantizar ampliamente para una vida plena (Maritain, 1968).

Cabe destacar, que una de las necesidades fundamentales para la persona, es la educación y este proceso debe permitirle al hombre aprehender una jerarquía de valores libremente escogidos, que le ayuden a autoderterminarse y a reconocerse a sí mismo en el acto mismo de reconocer al otro. El proceso educativo debe formar a la persona plenamente, no solo en el conocimiento, en la transmisión de contenido, sino en la apropiación que cada persona hace en la expresión de un ser con una escala de valores acorde a su desarrollo y maduración, como lo expresa Pérez (2011).

De aquí que el propósito del proceso de formación no debe centrarse en el adiestramiento de la persona para el conformismo, por el contrario debe despertar en sí mismo el descubrir la vocación de ser y las responsabilidades de ese ser (Mounier, 1972).

En ese mismo sentido, la educación es el proceso que debe formar valores, actitudes y hábitos constructivos. Que debe estar orientado para la formación de la persona, éste debe proponer de manera implícita y explícita valores como el respeto, la responsabilidad, el trabajo, la justicia, la solidaridad, la convivencia, el amor y el servicio. De manera que, las personas alcancen un criterio propio para tomar decisiones y que así puedan formarse juicios verdaderos sobre la realidad compleja de la vida (Pérez 2011).

Por su parte, Delors (1996) considera que es necesaria una educación permanente que permitir que el pensamiento y el espíritu de las personas crezcan al mismo tiempo; por tanto, existe la necesidad de una educación que ayude a la persona a consolidarse como tal y a vivir en plenitud su propia humanidad. Es así, que la asunción moral que permea a la persona unifica y cualifica la acción educativa; le da una dirección.

Ahora bien, desde la perspectiva educativa y en función de la experiencia de la investigadora como docente universitaria en lo referente a la dignidad de la persona humana, en el contexto venezolano se puede observar que en la actualidad los fines educativos se han desdibujado en cuanto al fortalecimiento de la persona por la incursión de aspectos de otro índole, al parecer en muchas situaciones se privilegia las ideologías

políticas, que un modelo educativo centrado en la persona y al desarrollo social de su humanidad.

De la misma manera, la investigadora ha observado exclusión en la igualdad de condiciones sociales, los más desposeídos siempre son los más afectados, puesto que, requieren de mayores oportunidades para superar las dificultades; puede observarse que existe limitaciones para reconocer a la otredad en la valoración de su dignidad como persona, deterioro hacia el respeto de niños, jóvenes, madres indignamente tratadas por una sociedad discapacitada por la ausencia de respeto, de reconocimiento.

Por tanto, se considera que el proyecto educativo en Venezuela pretende estar centrado en la persona; pero existe una realidad social basada en altos márgenes de niños y jóvenes escolarizados como se indica en los resultados de la consulta por la calidad educativa realizado en el contexto venezolano en el año (2014), estos altos índices procuran más un record estadístico que el verdadero desarrollo de la persona humana como lo expresa Pérez (2010). La degradación del respeto hacia la dignidad de la persona humana se refleja en el alto margen delictivo los cuales son protagonizados (víctimas y victimarios) por jóvenes desorientados en cuanto al fortalecimiento de su dignidad y el reconocimiento de la dignidad de los otros.

Por consiguiente el planteamiento se configura a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuál será la realidad que subyace en los estudiantes del último año de carrera de educación en cuanto a la concepción de la dignidad de la persona humana? De este planteamiento surge como propósito del presente reporte de investigación: Analizar la concepción de dignidad humana que tienen los estudiantes del último año de la carrera de educación; este objetivo forma parte del desarrollo de la tesis doctoral concluida intitulada: *Constructos teóricos de la concepción de la dignidad de la persona humana revelados en las expresiones testimoniales del discurso de estudiantes universitarios (análisis a la luz del pensamiento personalista de Mounier, Maritain y Wojtyla)*.

Concepciones Prominentes

La investigadora se sustentó en lo teórico desde la concepción del personalismo de Moounier, Maritain, Wojtyla, desde la experiencia y trayectoria universitaria en cuanto a la

carrera docente, así como el marco constitucional en la que se garantiza la educación como un derecho para el desarrollo pleno de la persona enmarcados en valores éticos humanistas para la transformación social. Estas concepciones son fundamentales para la investigación desarrollada por cuanto contienen la significación del objeto de estudio en sí mismas.

Persona: Es de hacer notar que para el sustento teórico de esta investigación la concepción de persona se tomó a partir del pensamiento de los filósofos Mounier, Maritain y Wojtyła; entre los mismos existe una similitud en la concepción que asumen, pues podría decirse que los tres parten de la idea Kantiana que la persona es “un fin en sí misma” y por medio de esta afirmación desarrollan, se apoyan y/o se siguen para presentar sus postulados dentro de la corriente filosófica del personalismo.

Para el más destacado dentro del personalismo, Emmanuel Mounier la persona es un ser espiritual que adquiere una jerarquía de valores que ha asumido de manera libre y autónoma. La misma es un absoluto en relación con otra realidad material, social o de cualquier otro congénere, es necesario precisar que la persona no es parte de un todo: familia, clase, Estado, nación, humanidad, por tanto no debe jamás ser tomada como medio y aunque el filósofo prefirió no establecer definiciones a priori, entre las ideas claras que aparecen en su discurso es que: la persona “se revela mediante una experiencia decisiva, propuesta a la libertad de cada uno; no la experiencia inmediata de una sustancia, sino la experiencia progresiva de una vida, la vida personal” (Mounier, 1972, p. 48). De lo anterior se entiende que la persona se manifiesta por medio de sus acciones en su experiencia de vida.

Por su parte, Maritain, considera a la persona como un todo, como sustancia, con alma espiritual, con una vida biológica e instintiva, pero también intelectual y voluntaria. Asimismo, el filósofo asevera “Todo yo soy individuo en razón de lo que poseo por la materia, y todo entero persona por lo que me viene del espíritu” (Maritain, 1947, p.31). Para el filósofo existe una alienación entre la materia y el espíritu que amalgaman la concepción de persona.

De igual manera, se destaca en este trabajo el pensamiento contemporáneo de Wojtyła en el cual se enfatizan la verdad, la libertad y el amor. Éste considera que la persona

es sujeto más no objeto, que posee interioridad y que es esa naturaleza la que lo hace ser espiritual, busca la verdad y el bien, se autodetermina por la concienciación que hace de sí misma, puesto que es libre se autorrealiza por sus acciones responsables (Wojtyla, 1969-2011).

El pensamiento wojtyliano busca ver a la persona por medio de sus acciones, como una realidad irreductible, única e irrepetible en su interioridad y de manera subjetiva. Es así como la concepción de persona para Wojtyla dista de la noción de “individuo de la especie”, puesto que, en la persona existe una plenitud y un ser particularmente perfecto que sólo recobra sentido con el término de persona, Wojtyla (1978). En este sentido es pertinente destacar la similitud que tienen Mounier, Maritain y Wojtyla al concebir a la persona como un todo espiritual y libre.

A manera de síntesis, se recoge de los filósofos que la persona posee diversas dimensiones o cualidades que la destacan, bien puede señalarse que la persona posee vocación unificadora, es resplandor y sobreabundancia, es libre y autónoma, posee interioridad, se autodetermina, es incommunicable e inalienable, tiene intelecto y es experiencial.

Dignidad: El término dignidad deriva del vocablo en latín *dignitas*, y del adjetivo digno, que significa valioso, con honor, merecedor. En consecuencia, la dignidad es cualidad de digno e indica, por tanto, que alguien es merecedor de algo. La dignidad se basa en el respeto y la estima que una persona tiene de sí misma y es merecedora de ese respeto por otros, todos son merecedores del respeto a la dignidad, sin importar la condición.

Por tanto, el término dignidad se acuña desde épocas muy remotas pero, fue Kant (1724-1804) quien significó la dignidad humana, puesto que, señala que todo hombre es un fin en sí mismo pues, su valor no es relativo, es intrínseco, está por encima de todo precio, porque no tiene equivalencia; la dignidad tiene como condición la moral y ésta es de cada persona, por tanto, no depende de nadie (Abbagnano, 1983).

Dignidad de la persona humana: es considerada por Wojtyla como el principio característico de lo humano que se encuentra por arriba de toda la creación, a tal efecto en una conferencia realizada en (1964) al respecto dice que:

El intelecto y la libertad son propiedades esenciales e irrevocables de la persona. En ellas se encuentra también toda la base natural de la dignidad de la persona. Reconocer la dignidad del ser humano significa colocar a las personas más altas que cualquier cosa derivada de ellas en el mundo visible. El ser humano es un ser racional, y también con el bien, porque el bien es el objeto propio de libre albedrío. No hay manera de reconocer la dignidad del ser humano sin tener en cuenta su propósito y su carácter totalmente espiritual.

Puede concretarse a partir de estas ideas, que la dignidad toma su significación más relevante a partir de las propiedades esenciales e irrevocables, como lo son el intelecto y la libertad que tiene la persona. Se reconoce la dignidad porque coloca a la persona por encima de cualquier cosa que se encuentre el mundo objetivo. Se considera a la persona como un ser racional y que por tanto actúa con libre albedrío propio de su voluntad para realizar el bien.

Lo introspectivo vivencial como plano epistemológico

Es pertinente acercarse a la filosofía como fuente originaria de la epistemología, ésta desde la perspectiva de Padrón (2014), es un proceso de reflexión pues, es producto del pensamiento profundo y una interpretación comprensiva, y holística. La epistemología puede considerarse como un saber que se especializa en el conocimiento científico, su objeto de estudio es la ciencia; en cuanto a su actividad, método, fundamento, resultados, para de manera crítica estudiar el conocimiento. El enfoque epistemológico introspectivo vivencial reconoce que el conocimiento es producto de la interpretación que se tiene de una serie de realidades y simbolismo sociales, culturales y por ende humana.

Sistematización de lo metodal para la investigación

El sustento teórico del método en esta investigación es la teoría fundamentada, Strauss y Corbin (2002) se refieren “a una teoría derivada de los datos recopilados de manera sistemática y analizados por un proceso de investigación” (p.13). La importancia de este método para el desarrollo de la investigación surge por el tratamiento que la investigadora hizo a los datos, pues existió una relación intrínseca entre los datos, la investigadora, el análisis y la teoría que de ella surgió.

Strauss y Corbin (Op Cit) consideran que, cuando se trabaja con la teoría fundamentada es relevante la interacción permanente que se tiene con los datos, para ello los autores proponen el microanálisis que consiste en la revisión de manera rigurosa los datos

sin perder de vista que existe una flexibilidad pues, se trata de un proceso dinámico, libre y creativo. Este proceso permitió extraer los relatos más vinculantes con la esencia de la información que se requería, para dar paso a los distintos momentos de codificación: primero, la codificación abierta; segundo, la codificación axial y tercero, la codificación selectiva.

Es pertinente destacar que los estudiantes, a través de sus palabras mostraron sus principios cognitivos básicos y axiomáticos, desde estos supuestos manifestaron un conjunto de concepciones estructuradas como un indiviso sistemático y coherente de creencias compartidas que forman parte de la realidad social. Esas creencias son sociales, esto es, son compartidas por los miembros de un grupo social para defender sus intereses. Por tanto, esa realidad social es parte activa en las experiencias de la persona humana, la naturaleza del hombre y su relación con la sociedad.

El análisis: Una interacción permanente entre la investigadora y los datos

Los informantes expresaron su concepción sobre la dignidad humana y así surgieron manifestaciones como: “*La dignidad es algo, como un comportamiento con decoro*” “*Dignidad es el respeto o valor*”, este discurso es la convicción que los valores dinamizan la vida de las personas, al considerar la dignidad como un valor se aprecia que la dignidad se encuentra en la cosmovisión moral en la vida de la persona. Bien lo decía Kant “el hombre no tiene precio sino dignidad”, entonces puede confirmarse que la dignidad es un valor presente en la persona humana y ésta se convierte en experiencia profunda cuando es acción para la vida misma.

Para Rojas y Mora (2013), las acciones de las personas se justifican por medio de los valores que se manifiestan en ellas, pues los valores motorizan a la comunidad, los valores unifican y regulan las normas que orientan al sistema social. Entonces la dignidad humana como valor está presente en la vida de la informante.

Por otra parte, en el discurso se refiere un informante a la *naturaleza humana*:

“toda persona es digna por el simple hecho de ser humano..., otro dijo: “la dignidad humana se puede simplificar en el ser humano embajador de la dignidad... del simple hecho de ser humano ya eres digno (...)”

En estas expresiones se ratifica el valor inmanente que tiene la persona, sólo el hecho de haber nacido humano los hace dignos, esta concepción está relacionada directamente con el pensamiento de Wojtyła (1964), ya que éste expresaba que el ser humano se posiciona de una manera superior ante los demás seres vivientes y el hombre se eleva por arriba del resto del mundo visible. Estas expresiones ratifican lo inalienable de la dignidad de la persona humana. Sin embargo, se evidencia en el discurso de una de los informantes una divergencia con lo anterior:

“nunca me van a ver a mí... que ni Dios ni mis Santos permitan que así sea... tirada en una calle... estee alcoholica, qué se yo bajo los efectos de una droga... no... no yo creo, la perdió. La perdió yo creo, porque para mí, cuando tú caes en ese estado es porque tú perdiste tu dignidad, o sea no te importa lo que piensen los demás, ni siquiera no le importa lo que piense él mismo de sí mismo (...)”

En este caso puede decirse que la informante posee una concepción distinta, que va más de la mano con los prejuicios sociales, que con el significado que la persona es digna sólo por haber nacido humana. Por tanto, es necesario que la persona por medio de actos creadores enaltezca la dignidad por medio de la vida misma, para que ellas tengan dominio propio sobre sus acciones y se consideren valiosos por sí mismos sólo por el hecho de haber nacido humanos.

En ese orden de ideas, en el pensamiento personalista se resaltan las dimensiones de la persona, se encuentran postulados como la autonomía y la libertad para consolidar la concepción de la dignidad de la persona, de esta manera surgen en el discurso de los informantes, estos dos rasgos *autonomía* y *libertad*, en este sentido:

“yo me dignifico a mí misma, porque me acepto como soy y me enfrento al mundo, tener dignidad de posicionarme en un lugar y saber que ese es el lugar que quiero estar... Otro informante: “yo considero que la autonomía es todo lo que yo pueda hacer que dependa de mi hacer, realizar, o no realizar, decidir aun claro con las intervenciones de las otras personas por la opinión social, para mi sería autonomía eso no, cuando yo puedo decidir algo con distintos criterios tomar una decisión firme, sin arrepentimientos ni... coacciones por algo externo (...)”

Se denota en el discurso el reconocimiento que los informantes hacen de la dignidad humana como la autodeterminación para ser autónomo y libre para posesionarse del espacio y el tiempo que le corresponde vivir; el hecho de dignificarse en la mismidad hace valiosa a la persona porque está determinada a vivir plenamente.

Este planteamiento es corroborado por Wojtyla (1964) “(...) La libertad se manifiesta a cada hombre del modo más claro posible en la vivencia que se puede resumir como << puedo, pero no tengo que >>” (p.163); entonces, puede comprobarse en los actos de la vida misma, no sólo que el hombre tiene voluntad, sino también razón, autodominio, autonomía, libertad y determinación para decidir sobre sí mismo.

En el personalismo mouneriano se afirma que la libertad conlleva a la autodeterminación, esto sólo le corresponde a cada persona conquistarlo. Por tanto, cada persona determinada a ser, debe superar las dificultades y desde su autodeterminación salvar los obstáculos, en la búsqueda continua de posesionarse como persona humana, superando las presiones sociales que soslayan la autodeterminación y libertad del hombre actual.

Bien lo afirma Mounier en (1972), su concepción personalista asevera que: “La libertad de la persona es la libertad del descubrir por sí misma su vocación y de adoptar libremente los medios de realizarla” (p. 59). Esta concepción se reafirma en el discurso de los informantes:

“...la autonomía es todo lo que yo pueda hacer que dependa de mi hacer, realizar, o no realizar, decidir aun claro con las intervenciones de las otras personas por la opinión social, para mi sería autonomía eso no, cuando yo puedo decidir algo con distintos criterios tomar una decisión firme, sin arrepentimientos ni... coacciones por algo externo...”

En este propósito, según los informantes, la autonomía es tener la libertad que aunque no está expresada en palabras en el texto anterior se infiere que: libertad es hacer, realizar, decidir sobre los criterios propios, de manera firme, sin coacciones ajenas a la voluntad de la persona. Ser libre es poder ir, venir, construir, donar, dar. Así se aprecia en el siguiente texto:

“yo pienso que la libertad es espiritual también, es parte de algo muy espiritual porque yo puedo ser libre de pensar y ver el mundo como yo quiera, pensar sobre la vida lo que yo quiera, pero para tener libertad hay que respetar la libertad de los demás, o sea mi libertad no puede dañar a una persona o afectar la vida de alguien porque ya no sería libertad, porque estaría irrumpiendo en el derecho de libertad que tiene otro (...)”

La libertad aparece como un elemento espiritual que lleva a la persona a asumirse en libertad desde cualquier perspectiva de vida (pensamiento, acción) por tanto libertad es sine qua non de autodeterminación. Maritain (1982) explicita: “Sólo la persona es libre; ella sola posee, en el pleno sentido de estas palabras, una interioridad y una subjetividad, porque ella

se contiene y se recorre a sí misma” (p. 88-89). La libertad se consagra en la persona puesto que, sólo ella puede ejercerla.

En contraste a estas develaciones anteriores, otra informante no se siente libre, se siente rechazada si se atreve a ejercer su libertad:

“La libertad ya... es como ser usted libre para usted decir lo que usted quiera..... no lo tengo, no lo tengo... eso es uno de mis problemas no tengo esa libertad de decir lo que pienso, me cuesta decirle a las personas lo que pienso, por qué, porque a veces pienso que puedo hacerle daño a esa persona, o porque siento que no es el momento o porque siento que si yo digo algo me pueden rechazar. Libertad no la he tenido en mi forma de pensar, y en mi forma de creer no la he tenido (...)”

Aún al reconocer que libertad es el hecho de decir lo que se quiera, la informante expresa “no tengo esa libertad de decir lo que pienso”, se evidencia que hay personas que por distintas razones no gozan de la libertad de expresar lo que piensan, esto puede ser producto de coacciones ajenas que van en detrimento del otro y que coartan su libertad de expresión. Los motivos pueden ser sociales, políticos, religiosos, baja autoestima en fin una cantidad de elementos o circunstancias que priva a la persona a manifestar su libertad. Es preciso señalar que la experiencia personal muestra al ser que hay en cada hombre, en la acción humana se expresa la búsqueda de la autonomía y de la realización personal desde la libertad.

En este sentido, como investigadora y a partir de la experiencia en el ámbito educativo se puede cuestionar el proceso de formación, por cuanto uno de los principios de la educación venezolana establecidos en la Ley Orgánica de Educación (2009) es la independencia, la libertad de pensamiento que permita a la persona realizarse integralmente y los procesos educativos deben formar para la libertad; situación distinta expresada por la informante, en la que puede inferirse que su proceso de formación no ha fortalecido sus capacidades para la libertad. Maritain aseveraba que se debe educar al hombre bajo la pedagogía de la libertad.

En el desarrollo del discurso se aprecia como la persona se va uniendo a un tejido social y se introduce en él aceptando de forma consciente o inconsciente sus normas, valores y, se determina a vivir con los otros, de manera que también se adhiere a unos parámetros sociales en sus vivencias experienciales al actuar, en este sentido:

“Dignidad.... cuando tu cumples dentro de los parámetros de la sociedad... Otro informante asevera: “soy yo misma sí, pero para superar las deficiencias que yo tengo, que si yo tengo buenos

amigos o no... si buenas personas a mi alrededor y se me acercan y me dicen mira tú debes mejorar este, y uno lo escucha ¡ah! que bien, me parece bien, coincidía con lo que yo estaba pensando o de pronto no coincidía pero me parece como que si tiene razón(...)”

Las personas, durante el transcurso de sus vidas tienen distintas experiencias con otros que determinan que comportamientos o actitudes van asumiendo a lo largo de la vida. El actuar y pensar de otras personas despiertan intereses o repudio por parte nuestra, es así como cada hombre va asumiendo ciertos parámetros sociales puesto que, se cree que son consecuentes con su forma de ser. De esta manera nos unimos a una red existencial de personas (sociedad).

Para Maritain (1972) “la sociedad es un todo cuyas partes son, a su vez, todos, y es un organismo hecho de libertades, no de simples células vegetativas” (p.16). Es así como en sociedad se vive y se convive bajo una serie de normas, valores que por esencia deben ser humanas para que favorezcan el desarrollo de las personas. En efecto, quienes integran los grupos sociales son un valor inalienable; siempre debe prevalecer el valor individual de cada ser y, no que prevalezcan los parámetros o ideologías de un conglomerado social que vayan en detrimento de la dignidad de la persona humana.

Por tanto, es necesaria la vivencia colectiva que enarbole la bandera de la igualdad social y espiritual de modo que la dignidad humana no esté sujeta a ninguna jerarquización social, sino que ésta esté considerada como el valor inestimable que tiene cada persona miembro del tejido social. Al respecto y en contraste con lo anterior:

“desarrollo humano de cierta forma la jerarquiza porque es saber qué país tiene en los tres criterios de salud, educación y capacidad de alimentación y laboral donde entra la dignidad humana (...)”

La voz del informante deja entrever como el tan anhelado desarrollo humano al que ansían todas las sociedades políticamente establecidas, pretende jerarquizar la dignidad humana, al reducir la misma a criterios e indicadores para que las naciones sean consideradas como promotoras de desarrollo humano y por ende, de la dignidad de sus ciudadanos; en análisis anteriores se ha enfatizado en la concepción de la dignidad humana como inherente a la persona, no se cosifica, por tanto, se encuentra en esa cosmovisión holística de interconexión de un todo que se anida en la persona misma. Desde el discurso del informante anterior se aprecia en su concepción la opinión que tiene sobre cierta

jerarquización que se hace a la dignidad y que nada tiene que ver con las oportunidades que debe brindarse a las comunidades para su desarrollo humano.

Para efectos de esta parte del análisis, cabe destacar las observaciones que al respecto hace Nussbaum (2013) “la dignidad es una noción intuitiva que no está ni mucho menos del todo clara. Sí se usa de forma aislada, como si fuera completamente evidente en sí misma, puede acabar empleándose de manera caprichosa e incoherente” (p.49).

Al elucubrar en esta afirmación podría decirse que no basta que en una nación se tenga en el contrato social la afirmación de la dignidad como un derecho y que ésta se alcanza por criterios de crecimiento humano basados en la salud, la alimentación, la educación, pues en el mejor de los casos se estaría facilitando una vida dignamente humana en esos espacios, pero en aquellos contratos sociales donde no se cumpla con los mismos criterios, aun cuando las personas poseen dignidad, es difícil mantener una buena vida pues, no existen las posibilidades u oportunidades para que las mismas obtengan el desarrollo humano para una vida digna.

En contraste con la opinión del informante anterior otra entrevistada manifiesta:

“el concepto lo han manejado mal porque lo han jerarquizado, por qué? por cargo, porque tiene dinero, por.... porque tiene poder...no debe ser así, la dignidad...uno tiene que respetar con dignidad a cualquier otro ser humano porque no somos ni más ni menos; los cargos, los títulos, el dinero eso no... nos hace ni más ni menos a nivel de ser humano(...)”

Se evidencia que la concepción de la dignidad humana se ha manejado de manera caprichosa e incoherente, tal como lo afirma Nussbaum (*Op. Cit.*), la dignidad no depende de títulos, de poder económico, en fin de ninguna posición social o de poder. Lo que debe existir es justicia social, debe brindarse a las personas las condiciones basadas en salud, alimentación y educación para que exista un verdadero desarrollo humano, en el que las oportunidades permiten un crecimiento personal basado en la justicia social en el cual la persona se empodere y se emancipe a partir del respeto a la dignidad humana.

En consecuencia, a partir del análisis que se ha venido desarrollando y en el que se tiene como referencia la concepción de dignidad humana que tienen los estudiantes del último año de la carrera de educación; en el siguiente cuadro se recoge de manera sucinta la forma como se fue sistematizando el proceso en función de los datos que aportaron los

informantes claves pertenecientes a seis universidades del estado Táchira-Venezuela. Para ello se puede observar en el cuadro primeramente unas categorías que resultan de la codificación abierta; éstas dieron paso a la entidad resultante de la codificación axial y así se genera el concepto integrador como producto de la codificación selectiva; tal y como lo plantean Strauss y Corbin para el manejo de la teoría fundamentada.

Tabla 1.
Integración del análisis

Categorías	Entidad	Concepto Integrador	Concepto Emergente
Valores Naturaleza Humana Autodeterminación Parámetros Sociales Jerarquización	Plexo de la Concepción en la Dignidad de la Persona Humana	La concepción de la dignidad de la persona humana es inseparable a la esencia del hombre por su naturaleza humana. Es un valor inmensurable que se reafirma en la voluntad de autonomía y libertad. Para el respeto a la dignidad humana debe existir criterios sociales de desarrollo humano en cuanto a la salud, la alimentación y la educación. La concepción de la dignidad debe estar lejos de caprichos incoherentes que trastocan su verdadero valor.	La dignidad humana es la esencia y valor inmensurable de la persona que se autodetermina a partir de la voluntad inquebrantable de libertad para desarrollar sus capacidades de manera concienciada en su dignidad
Aceptación de sí mismo Criterio propio Capacidad Laboral- Mérito	Asunción Concienciada de la Dignidad de la Persona Humana	Es la dignidad humana la valía concienciada de ser y hacer en libertad.	
Baja autoestima Prejuicios	Sesgo de la Persona	Son condiciones de valor personal que enaltecen o soslayan lo volitivo que hay en cada ser para su autoconcepto sobre dignidad de la persona humana.	

Como colofón

Este informe está planteado en sus inicios como el análisis que se hace para dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cuál será la realidad que subyace en los informantes en cuanto a la concepción de la dignidad humana? En consecuencia y a partir de la reflexión se presenta la Epifanía Axiológica sobre la Dignidad Humana a manera de colofón del proceso investigativo; ¿Por qué epifanía? Porque las mismas son interpretadas desde el contexto filosófico que permite tener la sensación de haber logrado satisfacción y crecimiento en lo humano, así como un ápice de conocimiento en este reto investigativo; se ha experimentado ser persona al escuchar a la otredad desde sus experiencias de aprendizaje de vida y desde sus verdades.

Epifanía Axiológica sobre la Dignidad Humana

1. Existe un plexo de concepciones sobre la dignidad humana que abarca los valores de la persona. Se ratifica que solo el hecho de la naturaleza humana de la persona la hace digna.
2. Se confirma la autodeterminación a través de la autonomía y la libertad en una relación sine qua non.
3. La libertad es el *actus personae* que concreta la persona; ese *actus personae* la reafirma en sus cosmovisiones, en sus valores, en sus concepciones, en sus afectos.
4. Existen prejuicios sociales, miedos, que pueden ir en detrimento de la dignidad humana.
5. La personalidad se configura por medio de los juicios, concepciones o recriminaciones que la persona se acuña a sí misma, estas realidades pueden fortalecer o no el desarrollo de dicha personalidad.
6. Se debe potenciar en la sociedad actual las capacidades por medio de las oportunidades que se ofrecen a las personas en sus procesos formativos para que de esta manera se apropien significativamente como persona humana digna.

En cuanto al objetivo planteado: analizar la concepción de dignidad de la persona que tienen los estudiantes del último año de la carrera de educación; se concluye que en el

discurso de los estudiantes se evidenció la concepción que tienen sobre la dignidad humana. El análisis fue realizado a partir de la descripción de las expresiones testimoniales en la que se evidenciaron las ideas, las opiniones y la manera de entender la dignidad humana desde sus experiencias. Los informantes conciben la dignidad humana a partir de estas premisas: se es digno por naturaleza humana, por la autonomía que tiene cada persona, porque la persona tiene criterio propio, autoestima, se dignifica a la persona por las oportunidades que tiene para desarrollar sus capacidades.

Referencias

- Abbagnano, N. (1983). *Diccionario de filosofía*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Delors, J. (1996). *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- Kant, I. (1921-2013). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres. Crítica de la razón práctica*. La Paz Perpetua. Estudio introductorio y análisis de las obras Francisco Larroyo. México: Edictorial Porrúa.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona-España: Paidós.
- Maritain, J. (1947). La persona y el bien común. En: *Visión general de su filosofía humanista cristiana*. Madrid: Ediciones Humanismo Cristiano.
- Maritain, J. (1968). *La persona y el bien común*. Ediciones Madrid: Encuentros.
- Maritain, J. (1972). *Los derechos del hombre*. Nicaragua: La Pléyade.
- Maritain, J. (1982). *La educación en este momento crucial*. Madrid: Ediciones Encuentros.
- Micheline, D. y Romero, E. (2011). Persona humana y dignidad. Una perspectiva ético-discursiva. *Revista Filosofía*. Univ. Costa Rica, 50 (127/128), 141-153, recuperado de: <https://goo.gl/Rgkewg>
- Mounier, E. (1972). *Manifiesto al servicio del personalismo*. Trad. González, J. Madrid: Taurus.
- Padrón, J. (2014). *¿Qué es la epistemología?* Unidad 1. Colección PAPELES JPG. CD 1 de 2 Actualizaciones 2014-enero 2014.
- Pérez, A. (2011). *Padres primeros y principales educadores de los hijos*. San Pablo: Caracas Venezuela.
- Pérez, J. (2010). *La infravaloración sociocultural y sus efectos excluyentes. Una aproximación a la inclusión desde la dignidad humana*. Tesis doctoral. Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez”.

- República Bolivariana de Venezuela. *Ley Orgánica de Educación* (2009). Gaceta Oficial N° 5929. 15 de agosto de 2009.
- Rojas, D. y Mora, R. (2013). Estrategias docentes para la promoción de valores en el contexto escolar. En Douglas A. Izarra Vielma y Rosario Ramírez (Comps), *Docente, enseñanza y escuela*, 267 – 287, Universidad pedagógica Experimental Libertador: San Cristóbal Venezuela.
- Straus, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnica y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Contus.
- Taboada, P. (2008). El respeto por la persona y su dignidad como fundamento de la bioética. Biblioteca digital de la universidad Católica Argentina. *Vida y ética*, Año 9, (2), 75 – 93, recuperado de <https://goo.gl/ZrzV8G>
- Wojtyła, K. (1964). *La dignidad de la persona humana*. Charla de difusión en polaco en Radio Vaticana, el 19 de octubre de 1964, durante el Concilio Vaticano II. Madrid: Palabra.
- Wojtyła, K. (1978). *Amor y responsabilidad. Estudio de la responsabilidad sexual*. Madrid: Editorial Razón y Fe.
- Wojtyła, K (1969-2011). *Persona y acción* (Mora, R. Trads.) Madrid: Ediciones Palabra.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

***Ethos* docente y convivencia pacífica en una escuela primaria**

Teacher's ethos and peaceful coexistence in a primary school

Alfonso Luna Martínez¹ y Cecilia Navia Antezana²
ceeci@yahoo.com

¹ Escuela Normal Valle del Mezquital (México)

² Universidad Pedagógica Nacional (México)

Recibido 12 de abril de 2018 / aprobado 30 de mayo de 2018

Palabras clave

Ethos
profesional,
convivencia
escolar,
estrategias para
la convivencia.

Resumen

Se presentan resultados del proyecto “El *ethos* profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica en una escuela primaria”. Desde una metodología cualitativa se analizaron las prácticas de intervención en la gestión de la convivencia de maestros en una escuela primaria del sur de la Ciudad de México. Se encontró que los docentes realizan sus prácticas desde ciertos significados y posiciones éticas que van desde ser responsables hacia los alumnos, tener una actitud profesional en medio de condiciones que les exigen adaptarse al sistema, establecer estrategias de intervención y de cuidado hacia la convivencia de los estudiantes, y responder a estas problemáticas con limitados procesos de formación y actualización. Desde estas posiciones los docentes pueden reconocer y significar la convivencia y sus problemáticas

Keywords

Professional
ethos, school
coexistence,
strategies for
coexistence

Abstract

The results of the diagnosis of the project "The professional teaching *ethos* in the construction of peaceful coexistence in a primary school". From a qualitative methodology, the intervention practices of teacher were analyzed. It was found that teachers perform their practices from certain meanings and ethical positions that range from being responsible to students, having a professional attitude in the midst of conditions that require them to adapt to the system, establish strategies for intervention and care towards the coexistence of students, and respond to these problems with limited training and updating processes. From these positions teachers can recognize and mean coexistence and its problems.



Introducción

El proyecto “El *ethos* profesional docente en la construcción de la convivencia pacífica en una escuela primaria” se planteó como objetivo generar alternativas de formación docente para atender la convivencia pacífica de una escuela primaria, a partir de un diagnóstico situado de las prácticas y disposiciones de los docentes frente a esta temática.

Considerando las problemáticas sociales y educativas actuales, a nivel global y local, la convivencia pacífica se constituye cada vez más en una necesidad apremiante en la escuela primaria. Sin embargo, fomentar la convivencia pacífica en la escuela es una tarea compleja debido a que en esta institución las prácticas docentes tienden a estar planteadas desde un *ethos* exclusivo y no democrático, por lo que es necesario imaginar y desplegar otras maneras de actuar la convivencia, esto es, desde un *ethos* inclusivo y democrático (Rodríguez, 2015).

Tales maneras de actuar se producen como dispositivos formativos, que de acuerdo con Yurén (2005) se pueden entender como:

El conjunto de elementos (actores, objetivos, actividades que se desarrollan, recursos empleados y reglas que obedecen a las formas de acción o interacción) dispuestos de tal manera que, al ponerse en movimiento, conducen al logro de una finalidad educativa determinada, lo cual responde o bien a una demanda social, o bien a necesidades individuales.

Navia (2006) y Yurén (2005), coinciden en la necesidad de establecer procesos formativos tendientes a generar prácticas inclusivas y democráticas, autónomas, autorreguladas, prudentiales, que integren el cuidado de sí y de los otros. Esto es posible si se asume una actitud crítica frente a prácticas individuales y heterónomas, rígidas, centradas en el control, la disciplina y la cultura del miedo, como características esenciales del ser maestro.

En el caso de la convivencia en la escuela Delors (1997), Nussbaum (2013) y Freire (2004), subrayan la importancia de que en los procesos formativos de las instituciones educativas se integre el reconocimiento de los otros y de la dignidad humana. A su vez, se requiere el desarrollo de competencias para convivir en la sociedad de manera pacífica, en tanto los estudiantes puedan entenderse como parte de un todo más amplio y, de este modo, puedan actuar con responsabilidad frente a sus problemáticas.

Convivir con otros en la sociedad y en la escuela resulta problemático porque existen diversas maneras de interactuar con los demás. En cierto sentido la convivencia siempre es adjetivada, porque tiene intencionalidad y se construye por elementos de carácter diverso y en contextos específicos. De acuerdo con Xares (2006), ésta puede definirse como “vivir unos con otros basándonos en determinadas relaciones y en unos códigos valorativos, forzosamente subjetivos, en el marco de un contexto social determinado” y pueden referirse a contenidos morales, éticos, ideológicos, sociales, políticos, sociales y educativos.

Derivado de lo anterior, es posible reconocer que la convivencia escolar se pone de manifiesto en las interacciones de los alumnos, profesores, autoridades, padres de familia y otros actores educativos, en un contexto situado o determinado. Todos ellos son corresponsables tanto de las problemáticas como de sus soluciones. Es decir, en el tema de la convivencia, escuela y sociedad están íntimamente interrelacionados.

La convivencia nos puede remitir a la interacción entre los sujetos, pero también a una forma de construir comunidad. Tuvilla (2004) expresa que convivir en la escuela se entiende como “la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, con incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual del alumnado”. En este orden de ideas, las relaciones que se producen entre sujetos educativos siempre son formativas lo que justifica la relevancia de analizarlas y transformarlas. Al respecto la concepción de convivencia “no se limita sólo a la relación entre las personas, sino que comprende todas las formas de interacción que conforman dicha comunidad, por lo que constituye una construcción colectiva permanente, cuya responsabilidad recae sobre todos los miembros y agentes educativos” (Tuvilla, 2004).

En relación a lo anterior consideramos que para garantizar la convivencia en la escuela, es urgente mejorar las interacciones entre en el colectivo docente, pues es difícil convocar a los estudiantes a tener un comportamiento si los profesores no pueden gestionar sus propios conflictos. Es claro que tanto las prácticas de interacción de los estudiantes como de los docentes responden a las condiciones sociales de la escuela pero también pueden contribuir a mejorarla: “pues la comunidad educativa constituye un espacio único y privilegiado de formación y de ejercicio de la ciudadanía democrática”. De este modo, los centros educativos se convierten en lugares idóneos para aprender a vivir juntos (Tuvilla, 2004).

Sin embargo, la convivencia no siempre se desarrolla de manera pacífica entre los distintos actores del centro educativo, pues en toda relación se hacen presentes tensiones y conflictos, sea de los maestros con sus estudiantes o con sus pares. Para afrontarlas toma relevancia el ejercicio diagnóstico que planteamos, dado que nos permite develar algunas dimensiones desde donde se pueda mejorar la convivencia pacífica en la escuela primaria.

Metodología

En este trabajo se empleó el método cualitativo con base en los planteamientos de Bertely (2001), Yapu (2006) y Woods (1987). Se analizó la convivencia en dos fases. En un primer momento se diagnosticó el “dispositivo de referencia”, Yurén (2005), para develar los elementos del *ethos* profesional que están presentes en las prácticas docentes, orientadas ya sea hacia la preservación o bien a la transformación de las condiciones de convivencia en la escuela, entendidas estas últimas como líneas de quiebre, Deleuze (1990). En un segundo momento, se procedió a identificar las posibilidades de intervención y las alternativas para la reconstrucción de la realidad escolar.

Los datos se recabaron en una escuela primaria de la Ciudad de México, entre agosto del 2015 a marzo del 2016. La escuela es de organización completa, es decir atiende todos los grados escolares, y en general cuenta con todos los servicios educativos, como biblioteca, laboratorio de computación y programas de apoyo educativos. Por su ubicación en la zona conurbada, la mayor parte de los estudiantes provienen de familias de bajos recursos económicos. Durante el estudio laboraban en la escuela doce maestros (nueve frente a grupo, uno de educación física, uno encargado de biblioteca, una maestra al frente de la Unidad de Educación Especial y Educación Inclusiva) y una directora. Nueve maestros se formaron en escuelas normales y tres de ellos en otras instituciones, aunque con carreras relacionadas con el campo educativo.

La información se recopiló a partir de observaciones, entrevistas y análisis documental. En las observaciones, procuramos visibilizar las interacciones entre sujetos, sus mecanismos de colaboración y estrategias de responder a las problemáticas vinculadas con la convivencia escolar. Éstas se realizaron en: a) aula, en la clase de Formación cívica y ética, la de Educación física; b) patio escolar, durante la hora del receso principalmente; c)

reuniones colegiadas del Consejo Técnico Escolar y de docentes a la hora de receso; d) dirección, en las interacciones entre docentes y directora y, d) momentos de charlas o intercambio entre maestros en la hora de entrada, viajes en automóvil, en la biblioteca, el patio escolar, hora de educación física y otros momentos de interacción que surgieron en la cotidianidad escolar.

Los datos de la observación se recabaron en un cuaderno de notas, tomándolas cada hora. Posteriormente se transcribieron en formato word incluyendo: fecha, hora, escuela, localidad, maestro, grado y grupo, el tiempo de observación y el nombre del observador, lo anterior de acuerdo con Bertely (2001). Los registros de las observación se organizaron con un código que señala: la clave O (observación), el número de observación (01, según corresponda), el ámbito de observación, el informante (en caso de que aplique, D, directivo), género (m o f, según corresponda), número de línea (41).

Las entrevistas a profundidad se diseñaron con la intencionalidad de obtener datos correspondientes a las disposiciones con que los maestros atienden la convivencia en la escuela. Se aplicaron principalmente durante horarios libres de los maestros o a la salida de clase. A las entrevistas se les asignó una codificación para diferenciarlas. Por ejemplo: Edim0115, cuyos elementos son: E (entrevista), d (docente), i (informante), m (masculino), 01 (número de entrevista), 15 (número de línea). Las entrevistas se grabaron en audio y transcribieron en word. Por último se recurrió al análisis documental o revisión de diversas fuentes sobre la institución y las políticas educativas en torno a la convivencia pacífica, entre ellas estadísticas de los resultados educativos de la escuela, de la plantilla docente, políticas y normatividad escolar, así como el Plan de estudios de educación básica 2011.

Para el análisis se leyeron “repetidamente los datos” para conocerlos con el mayor detalle posible (Taylor y Bogdan, 1984) y en algunos casos se escucharon varias veces las entrevistas grabadas para entenderlas de mejor manera. En un segundo momento se realizaron las primeras “intuiciones, interpretaciones e ideas” (Taylor y Bogdan, 1984) con la finalidad de establecer las primeras “categorías empíricas” (Woods, 1987). Este trabajo fue de corte inductivo e implicó que al comenzar a leer los datos, se anotaran comentarios sobre los elementos que eran recurrentes en lo que decían y hacían los informantes, apegándonos en este ejercicio lo más posible a las frases y acciones registradas.

En este tenor y como tercer momento del análisis, se “buscaron temas emergentes” (Taylor y Bogdan, 1984), esto es, “temas de conversación, vocabulario, actividades recurrentes, significados, sentimientos, dichos”. Lo anterior con miras a establecer los lugares comunes que se podían detectar y comenzar a formar categorías de segundo nivel, Woods (1987). Con este ejercicio surgieron las primeras dimensiones del diagnóstico.

A lo anterior, siguió una cuarta fase consistente en “formar tipologías”, Taylor y Bogdan (1984) y Woods (1987). Esto es, describir las maneras en que los profesionales docentes actuaban frente a los problemas de convivencia en la escuela primaria. Por último, procedimos a construir el diagnóstico a través del desarrollo de explicaciones, entendidas como “conceptos y proposiciones teóricas”, Taylor y Bogdan (1984). Éstas nos ayudaron a comprender lo que sucedía en un proceso intuitivo, ya que implicó reflexionar sobre los datos y buscar los elementos para entender las problemáticas en torno a la convivencia en la escuela primaria citada.

Tras el análisis surgieron las dimensiones y categorías que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1.
Dimensiones y categorías de la convivencia en una escuela primaria

Dimensión	Categoría
1. Significado de la Profesión	a) Influencia familiar b) Ideales de la profesión c) Rasgos identitarios d) Expectativas sobre la docencia
2. Posiciones éticas de los docentes en el ejercicio profesional	a) Responsabilidad frente al alumno b) Responsabilidad frente a la sociedad c) Pasión por la profesión
3. Aspectos relevantes de la práctica docente	a) Formas de ser maestro b) Desarrollo profesional c) Formación docente d) Necesidades docentes
4. Problemáticas de convivencia que reconocen los docentes	a) Percepciones sobre la convivencia b) Problemáticas de alumnos c) Problemáticas entre docentes d) Problemáticas con padres e) Causas de las problemáticas
5. Estrategias en torno a la convivencia	a) Estrategias de los alumnos b) Estrategias del docente frente a los alumnos c) Estrategias con otros docentes d) Estrategias con padres

Condiciones de la convivencia pacífica en la escuela

El análisis de la información permitió identificar cinco dimensiones de la convivencia pacífica en la escuela, que fueron: significados de la profesión, posiciones éticas de los docentes en el ejercicio profesional, aspectos relevantes de la práctica docente, problemáticas de convivencia y estrategias en torno a la convivencia.

Significados de la profesión

Respecto al significado que los docentes asignaban a la profesión, en general refirieron que su inserción a la docencia estuvo vinculada a una disposición favorable a la misma. Esto se advierte, por ejemplo, en que muchos de ellos se formaron en escuelas normales. Sin embargo, varios expresaron que las expectativas y motivación para acercarse a la docencia se derivaron de la influencia de sus padres o familiares, que también fueron docentes. De ahí que encontramos que heredaban o reproducían los significados atribuidos por sus familiares en torno a la misma. Así encontramos referencias a una relación identitaria con la docencia ligada al “amor por los niños” o a la elección de la profesión por el “ejemplo y consejo” (Edim0169) de sus familiares.

También encontramos elementos motivacionales de tipo afectivo que los acercaba a la profesión, tales como elegir la carrera por lo “hermoso de la profesión” (Edim0109) y el hecho de que les representaba una oportunidad de poder “convivir con los niños” (Edim0113). De este modo, la motivación se presenta como un elemento que legitima la profesión, pues al ser entendida como vocación, el maestro no se considera como los demás trabajadores, en el entendido de que “no afina su legitimidad solamente a su técnica [...], sino también en su adhesión directa a principios más o menos universales”, Dubet (2006).

Posiciones éticas de los docentes en el ejercicio profesional

La segunda dimensión dio cuenta de la presencia de posiciones éticas de los docentes en su ejercicio profesional, las que giraban en torno a la responsabilidad frente a los alumnos y la responsabilidad frente a la sociedad.

Respecto a la primera, los profesores señalaron la importancia de formar a los estudiantes con un sentido ético y ciudadano: “El profesor no realiza su actividad de manera vacía, sino intencionada, sus esfuerzos formativos se orientan para que los alumnos sean

“personas bien”, (Edim0113). También se hizo referencia a la importancia de formar para “que sean buenos ciudadanos” (Edim0128).

La responsabilidad frente a la sociedad está relacionada con la idea de formar “personas productivas”. De esta manera la responsabilidad frente a los alumnos se considera también, como un ejercicio que tenga impacto social. Del mismo modo se considera que el profesional docente busca formar, hacer personas que sirvan o sean útiles a la sociedad; ayuda al alumno a lograr sus metas.

Aspectos relevantes de la práctica docente

En esta dimensión se da cuenta de: la Adaptación al sistema; la Docencia como responsabilidad, cuidado y prevención sobre los niños y por último la Docencia como actividad entre la poca preparación y la actualización.

En relación con la adaptación al sistema, se puede notar en el discurso y práctica de algunos maestros, que existen formas diferenciadas de desempeño de su profesión según el tiempo que llevan ejerciendo la docencia. Así, encontramos distinciones que señalan que los maestros de reciente ingreso, los maestros noveles, se identifican de manera positiva como profesionales que “se esmeran” (Edim0123). En sentido contrario, observamos que contraponen la imagen de docentes, con más años de experiencia, de manera negativa, atribuyéndoles características como: “ha perdido el amor por el magisterio”, se deslinda de lo que “no le corresponde” (Edi1238).

Esta situación tiene un aspecto motivacional doble, por un lado, los maestros de reciente ingreso tratan de orientar sus intereses hacia el ideal de docente que promueve el sistema educativo. Esto se encuentra ligado a las nuevas modalidades de ingreso y permanencia laboral que, en el caso de México, está articulado a la idea de un perfil de idoneidad de la docencia que debe ser evaluado en diferentes momentos y por diferentes procedimientos. De esta manera, el maestro que “se esmera”, se interesa tanto en obtener experticia en su práctica como en mantener una permanencia laboral en el sistema. Observamos a su vez que, conforme se insertan en el medio y se socializan en el medio magisterial, se van adaptando y adecuando a las normas del sistema y pueden cambiar hacia la búsqueda de otros intereses.

De ahí que la motivación docente puede estar articulada a diversas preocupaciones “las que están ligadas a los “intereses”: salarios, honorarios, vacaciones, seguridad de empleo y las que surgen de la “vocación”, el amor a los niños, el deseo de compartir el conocimiento, el compromiso en los movimientos educativos”, Dubet (2006).

El segundo aspecto relevante sobre la práctica docente hace mención a la docencia como responsabilidad, cuidado y prevención sobre los niños. La idea de responsabilidad se traduce en varias afirmaciones a la definición de una política de seguridad de los niños, pero también de los maestros. Rodríguez (2015), señala que esta política de seguridad “privilegia el desarrollo de estrategias de defensa que promueven la exclusión del otro cuando se le considera como una amenaza para la preservación del orden escolar”. Esto conduce a que los maestros, ante la posibilidad de que algo suceda a los niños, tiendan a hacerse presentes en todas partes y en todo momento, favoreciendo la constitución de un dispositivo defensivo continuo de seguridad que los convierte en una especie de vigilantes de los estudiantes, de los otros profesores y de sí mismos, y en el peor de los casos favoreciendo procesos de exclusión.

La posibilidad de tener mil ojos, estar atentos en todos lados, aunque no se esté allí, nos remite a la idea de panoptismo propuesta por Foucault (1999) con el que, a través de la vigilancia e inspección continua, se logra en los niños: “ausencia de ruido, ausencia de charla, ausencia de disipación”.

Otro aspecto relevante se refiere a la docencia en relación a la formación docente, caracterizada como una actividad que oscila entre la poca preparación y la actualización. Los docentes reconocen ciertas deficiencias formativas para atender a los alumnos y expresan que en ocasiones actúan desde sus propios preceptos o consideraciones, sin ningún soporte teórico que les ayude a comprender el por qué de su manera de proceder. Pero aún más, se manifiesta la falta de interés de algunos docentes por formarse para atender las diversas problemáticas que tienen frente a ellos.

Problemáticas de convivencia que reconocen los docentes

Las diversas maneras de concebir la convivencia, las interacciones conflictivas con los estudiantes así como con sus pares constituyen para los docentes algunos problemas de la

convivencia escolar.

En cuanto a las diferentes formas de concebir la convivencia, encontramos que para los docentes ésta se constituye en relación con el respeto y la conducta de los estudiantes, generalmente vistos de manera negativa, como la falta de respeto y mala conducta. A su vez está presente la idea de que promover la convivencia escolar se convierte en una oportunidad para “corregir” al alumno y hacerle comprender cuál debería ser su comportamiento ideal en la escuela, frente a sus compañeros y los profesores.

Relacionado con lo último, está presente la vinculación que se hace a la noción de convivencia con la idea de que los estudiantes sean capaces de “demostrar su afecto” de un ser humano hacia otro, pero llama la atención que se hace referencia a la idea de la relación del alumno hacia el maestro, con lo que se puede identificar la presencia de una tensión de la convivencia escolar no sólo entre los alumnos, sino también con los profesores. Esta tensión se advierte por ejemplo, cuando los docentes señalan que en años anteriores tenían posibilidades de hacer frente a los problemas de convivencia, entendida ésta como la práctica de “corregir” al alumno y de hacerlo comprender, mientras que ahora, esta tarea se les hace más difícil.

En relación con las interacciones conflictivas entre los alumnos, los docentes señalan que responden a problemáticas sociales que son llevadas a la escuela. De ahí que en la escuela se reproducen cuando intentan dirimir sus diferencias o establecer diversas formas de interacción en la escuela. Esto genera, según los maestros problemas entre pares como discusiones entre estudiantes, acciones directas como molestar a los demás, sacarles sangre de la nariz, golpearlos, entre otras acciones.

Refiriéndonos a la interacción que se produce entre estudiantes y maestro, los docentes señalan como problemas la pérdida de respeto hacia ellos; así como, una especie de añoranza hacia lo que era la figura del profesor para los alumnos, así como una tendencia, presente en la actualidad, para mirarlo como una persona “normal” o como alguien que los “debe cuidar”.

Los docentes también identifican problemas como la indisciplina, la falta de compañerismo, la poca disposición de los estudiantes a trabajar y la “pérdida de educación”.

También señalan que los problemas de indisciplina o mala conducta afectan el aprovechamiento escolar, ya que los alumnos al estar moviéndose o haciendo desorden, dejan de atender al maestro.

Consideramos relevante a su vez que los profesores identifican como problemáticas de la convivencia escolar aquellas derivadas de la interacción entre los mismos maestros. Entre ellas señalan que existe falta de apoyo entre docentes así como que señalan que entre ellos se manifiestan actitudes de bombardeo de unos a otros. Además de esto, manifiestan la presencia de ciertas prácticas de autoprotección docente, comprendida como evitar hacer comentarios o señalamientos de prácticas que afectan la convivencia escolar generadas por otros maestros, bajo la idea de eludir conflictos o problemas en un futuro, tal como evitar ser señalados o cuestionados por sus pares cuando ellos puedan tener alguna acción inadecuada.

Los profesores expresan que existe poco apoyo o interacciones que favorecen la colaboración entre ellos, lo que obstaculiza la posibilidad de enfrentar de manera colegiada la convivencia escolar. A ello se le suma la falta de formación, competencias y herramientas para identificar problemas de convivencia y resolverlos, sea que se atiendan de manera individual o colectiva. Finalmente señalan que en las reuniones colegiadas, como las que se realizan en los Consejos técnicos u otras, se aborda muy poco o se elude la atención de estas problemáticas, y cuando se toca alguna de ellas la discusión se orienta más hacia obtener “recetas” que resuelvan las problemáticas y no a reflexionar de manera profunda sobre las mismas.

Estrategias en torno a la convivencia desplegadas por los docentes

Los maestros despliegan estrategias frente a la convivencia escolar, en tres aspectos: hacia los alumnos, hacia los otros docentes, hacia los padres de familia. En el caso de los alumnos, tratan de “moldear la forma de ser” (Edim0133), platicar con ellos para hacerlos comprender, “llevarlos a un camino recto” (Edim0147), darles confianza.

En el mismo sentido, los maestros intentan establecer ambientes para la convivencia en la escuela, mediados por un reglamento en el aula, la puesta de límites y normas, «conducir a los alumnos para que vean lo importante» (Edif1033), hablar sobre valores para

que se practiquen, leer y hacer actividades, realizar investigaciones o dibujos sobre valores, decirles las consecuencias de su comportamiento.

Por otro lado, frente a la convivencia en la escuela, los docentes adoptan una serie de estrategias que tienen más relación con simular o protegerse en relación a las autoridades o sus pares, que en favorecer un ambiente favorable a la convivencia. Entre ellas destacan, por ejemplo, realizar acciones que se hagan notar o que dejen evidencias, en documentos, posters, u otros recursos, con el objeto de “mostrar” que promueven la convivencia pacífica en la escuela, aun cuando estas prácticas no logren trascender o afectar de manera positiva a la misma.

A manera de conclusiones

Con el análisis precedente hemos podido vislumbrar ciertas posibilidades del *ethos* profesional docente para transformar las condiciones de convivencia en la escuela. A continuación presentamos algunas de éstas.

Ante las problemáticas que los docentes viven en los centros escolares, se hace necesario establecer estrategias formativas con miras a modificar los supuestos que los docentes tienen sobre su práctica docente en relación con la convivencia escolar. Principalmente, acercarlos a procesos de sensibilización que les ayuden a comprender la responsabilidad que su labor tiene en la construcción de ambientes de aprendizaje donde exista respeto y reconocimiento de la dignidad humana de los diversos actores.

Por otro lado, resulta fundamental ofrecer a los docentes la posibilidad de analizar colegiadamente las problemáticas escolares relacionadas con la convivencia en la escuela, establecer planes de acción y buscar herramientas teóricas y prácticas para atenderlas. El Consejo Técnico escolar resulta ser un espacio útil para tal fin.

Es necesario construir estrategias transversales a las diferentes responsabilidades que integran la función docente. Esto permitirá que los maestros, como colectivo docente, desarrollen estructurantemente habilidades de convivencia pacífica, tales como la negociación, la participación democrática y la responsabilidad.

Es posible atender las necesidades formativas de los docentes, pero los cambios deben ser graduales e involucrar el diálogo colectivo, la colaboración y participación de todos.

Transformar el *ethos* profesional docente implica modificar los supuestos, los valores, las aspiraciones y las prácticas de manera razonada e intencional, para orientarlas al logro de la convivencia pacífica en la escuela.

Referencias

- Bertely, M. (2001). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En AA.VV. *Michel Foucault, filósofo*, 155 - 163. España: Gedisa.
- Delors, J. (coord.). (1997). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la Educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución*. España: Gedisa.
- Foucault, M. (1999). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Brasil: Paz e terra.
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.
- Nussbaum, M. (2013). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. España: Paidós.
- Rodríguez, L. (2015). Los efectos regresivos del discurso de la violencia escolar. Un análisis desde la óptica de la convivencia. En J. Espinosa y T. Yurén (Coords.). *Ciudadanía, agencia y emancipación. Diálogo entre disciplinas*, 43 – 55. México: Juan Pablos Editor.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Tuvilla, J. (2004). *Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos*. España: Consejería de educación de la Junta de Andalucía.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación cualitativa*. Barcelona: Paidós.
- Xares, J. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. España: Imprimiex.
- Yapu, M. (2006) (coord.). *Pautas metodológicas para investigaciones cualitativas y cuantitativas en ciencias sociales y humanas*. Bolivia: Universidad para la investigación estratégica en Bolivia.
- Yurén, T. (2005). *Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes*. En T. Yurén, C. Navia y C. Saenger (Coords.). *Ethos y autoformación del docente. Análisis de dispositivos de formación de profesores*, 19-45. México: Pomares.



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEEGC

ISSN 2477-9342



INVESTIGACIÓN ARBITRADA

El instructor y facilitador de las Instituciones Salesianas frente a la cultura de la vida¹

The instructor and facilitator of the Salesian Institutions facing the culture of life

Miguel Ángel Macías Bayona

lcdomiguelmacias@gmail.com

Colegio San José (Táriba - Venezuela)

Recibido 10 de abril de 2018 / aprobado 25 de junio de 2018

Palabras clave

Cultura de la vida, promoción, sistema preventivo, salesianos.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal determinar la posición del instructor y el facilitador de las instituciones salesianas frente al conocimiento y promoción de la cultura de la vida. El mismo diagnostica el conocimiento que tiene el instructor y facilitador de las instituciones salesianas sobre la cultura de la vida y se identifican las acciones realizadas que favorecen la promoción de la misma. El estudio se realizó con enfoque en ciencias fácticas, con nivel de investigación descriptiva de campo no experimental transeccional, con población de 341 personas y muestra de 72 personas; empleando la técnica de encuesta y un cuestionario como instrumento con preguntas cerradas dicotómicas. La validez mediante prueba piloto. La confiabilidad con estadístico Kuder-Richardson (rtt) y juicio de expertos. Los resultados señalan el desconocimiento sobre el tema y la importancia que tiene el prepararse sobre el mismo, a fin de favorecer la cultura de la vida.

Keywords

Culture of life, promotion, preventive system, Salesians.

Abstract

The main objective of this work is to determine the position of the instructor and the facilitator of Salesian institutions in the face of knowledge and promotion of the culture of life. The same diagnoses the knowledge that the instructor and facilitator of the Salesian institutions has about the culture of life and identifies the actions carried out that favor the promotion of it. The study was conducted with a focus on factual sciences, with a level of descriptive research in a non-experimental transeccional field, with a population of 341 people and a sample of 72 people; using the survey technique and a questionnaire as an instrument with closed dichotomous questions. Validity through pilot test. Reliability with the Kuder-Richardson statistic (rtt) and expert judgment. The results indicate the unfamiliarity about the subject and the importance of preparing for it, in order to favor the culture of life.



¹ Este artículo forma parte de un trabajo de investigación denominado: "Estrategias de gestión pedagógica del sistema preventivo que promueva la cultura de la vida. Caso: instructores y facilitadores del Centro Ambiental Salesiano "San José" de Capacitación para el Trabajo, Táriba, Estado Táchira y Casa Hogar Ciudad de los Muchachos, San Cristóbal, Estado Táchira.", presentada por el autor para optar al título de Magíster Scientiarum en Gerencia Educativa, Universidad Nacional Experimental del Táchira (UNET). San Cristóbal, 2017. Realizada entre febrero de 2013 y marzo de 2017.

Introducción

Los lineamientos educativos en la actualidad están siendo cada día más novedosos ya que obedecen a la creciente proliferación de medios comunicativos y tecnológicos de la sociedad. Sin embargo, en Venezuela el panorama educativo es incierto, por lo que la educación no es de interés para la juventud pues, como asegura Colmenarez (2014), los jóvenes en Venezuela

...no continúan sus estudios, la universidad no luce como una oferta tentadora, no da garantías, a su vez que las empresas tan sólo ofrecen sueldos que no alcanzan... en Venezuela, de cierta forma la universidad paso a considerarse un lujo y la educación media, también.

La crisis de valores se evidencia al cerrar el año 2016, según el Observatorio Venezolano de Violencia (OVV) (2016), “Venezuela se ubica en el segundo lugar de los países con mayor violencia letal en el mundo”. En el Estado Táchira, Venezuela, según la OVV (2016), “los jóvenes protagonizan 57% de los delitos”.

Para dar respuesta a lo descrito, los Salesianos han introducido en Venezuela el Sistema Preventivo, ideado por el Sacerdote Católico San Juan Bosco (Don Bosco), tal es el caso del Centro Ambiental Salesiano “San José” de Capacitación para el Trabajo, Táriba, Táchira, que ofrece a jóvenes entre quince (15) y veinticinco (25) años, cursos de capacitación y la Casa Hogar Ciudad de los Muchachos, San Cristóbal, Táchira, en donde se ofrece a niños de escasos recursos, entre los ocho (8) y dieciocho (18) años, un hogar donde se capacitan y se preparan académicamente.

Sin embargo, pese a la vocación de servicio y personal capacitado, hace falta formación permanente en cuanto a estrategias a desarrollar desde el plano gerencial de la propia clase, el sistema preventivo y la cultura de la vida. De agudizarse la situación egresarán de estas instituciones jóvenes sin una visión coherente práctica del ser ciudadano y sin garantía de ejercer en el área específica de su capacitación.

Objetivo de la Investigación

Determinar la posición del instructor y el facilitador de las instituciones salesianas frente al conocimiento y promoción de la cultura de la vida.

Objetivos Específicos

Diagnosticar el conocimiento que tiene el instructor y facilitador de las instituciones salesianas sobre la cultura de la vida.

Identificar las acciones realizadas en las instituciones salesianas que favorecen la promoción de la cultura de la vida.

Fundamentación Teórica

La Cultura de la Vida

Defensa de la vida. En términos generales, para la sociedad de hoy, la cultura y la vida tienden a separarse de tal modo que se piensa que no tienen relación entre sí; sin embargo, al consultar el diccionario de la Real Academia Española (2017), encontramos que la definición de cultura se refiere al “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.”, mientras que la palabra vida, teniendo múltiples aplicaciones en su definición, la define como “fuerza o actividad esencial mediante la que obra el ser que la posee”.

Es por ello que la cultura y la vida están intrínsecamente relacionados, ya que, como señalan Ostrovsky y Moya (2014), la dificultad cultural actual “es la vivencia de un momento de acelerada modernización debido a la autonomización de las formas culturales... dicho aceleramiento se produce a consecuencia de una oposición entre la vida y las formas (culturales)” (p. 1994).

A este respecto, ante la situación de separar la cultura de la vida y optar por una cultura deshumanizante, se comienza a dar respuesta desde el Magisterio de la Iglesia Católica en el Concilio Vaticano II, pues, como señala Cano (2014), el Concilio Vaticano II denunció: “Todo lo que se opone a la vida... todo lo que ofende a la dignidad humana... son ciertamente oprobios que, al corromper la civilización humana... son totalmente contrarios al honor debido al Creador” (p. 2).

Así mismo, el Papa San Juan Pablo II en la Encíclica *Evangelium Vitae* en 1.995, según Cano (2014) sostiene es “el himno al más importante entre los Derechos Humanos: el Derecho a la Vida. ‘En el reconocimiento de este derecho se fundamenta la convivencia

humana y la misma comunidad política” (p. 3). San Juan Pablo II se convierte en el primero en hablar explícitamente de la cultura de la vida y la importancia de defenderla ante la nefasta cultura de la muerte y aún hoy es urgente el llamado que hiciera en 1995, pues, como lo afirma Cano (2014), cada día hay más “amenazas a la vida, especialmente cuando ésta es débil e indefensa. Tal como, literalmente, lo previó Juan Pablo II, el eclipse (el fracaso) del Derecho a la Vida, en el s. XXI es ya una siniestra realidad.” (p. 3).

Promoción de la familia. La propuesta de San Juan Pablo II es clara y hoy se hace aún más apremiante el rescatar la cultura de la vida, pues, como lo recuerda Rouco (2014), “¡urge superar ‘la cultura de la muerte’ por una clara y decidida apuesta por una ‘cultura de la vida’! Sólo así se abrirán nuevos horizontes de paz y de bien para el futuro de la familia humana” (p. 24). De igual manera, continúa diciendo Rouco (ibid.), que la propuesta de San Juan Pablo II se basa en

...alejarse y eliminar “las actuales amenazas a la vida humana” recurriendo al “mensaje cristiano sobre la vida” y a su valor salvífico como expresión de la “ley santa de Dios”. Promover su cumplimiento en todos los aspectos de la existencia humana, los personales y sociales, devendrá el factor decisivo para que surja y se afiance en nuestro tiempo “una nueva cultura de la vida humana” (p. 25).

De igual manera se evidencia que la cultura de la vida se fomenta, en primer lugar, desde el ámbito familiar, pues, como lo describe el Papa Francisco (2016) “la fuerza de la familia ‘reside esencialmente en su capacidad de amar y enseñar a amar. Por muy herida que pueda estar una familia, esta puede crecer gracias al amor’” (p. 46). Es por ello que es necesario forjar una sociedad donde el valor de la vida sea indispensable para cada familia, pues, como continúa diciendo el Papa Francisco (ibid.) en su exhortación, “su fecundidad se amplía y se traduce en miles de maneras de hacer presente el amor de Dios en la sociedad” (p. 143).

En esta misma línea, la Iglesia de Navarra (2015), redacta una Carta pastoral conjunta para la Cuaresma en donde expone la necesidad de proclamar “una cultura de la vida que afirme la bondad y dignidad inalienable de toda vida humana y la necesidad de custodiar y defender la vida de los niños por nacer como un don inmenso que se nos da” (n. 46). Así mismo, confirma la importancia de la familia en la defensa de la cultura de la vida ya que la autenticidad de ella radica en ser una real “escuela de humanidad, socialización, eclesialidad

y santidad. En ella hemos venido a la vida, somos reconocidos y amados por lo que somos y aprendemos a amar y a entregarnos. En ella experimentamos por vez primera la misericordia de Dios” (n. 45), además de que “los cristianos estamos llamados a promocionar la cultura de la vida y de la acogida, a servir a la vida sufriente con las mismas entrañas del buen samaritano”. (n. 62).

En Chile, ante la polémica pro-abortista, el Obispo de Villarica, Mons. Stegmeier (2015), expresó que

...estamos llamados a ser los promotores de la “cultura de la vida”, sabiéndonos responsables de los demás, especialmente de los más débiles, indefensos e inocentes... Es necesario asumir individual y comunitariamente una decidida actitud de defensa y de promoción del derecho de toda persona humana a ser respetada en su dignidad... La promoción de la “cultura de la vida” es integral, es decir, abarca a todas las personas, a toda la persona y a todas las dimensiones de la persona, también social (n. 7).

Consolidación de la paz. Para hacer posible la promoción de la cultura de la vida los Obispos de Venezuela han señalado itinerarios elementales en los cuales se evidencia que, como lo expresa el Episcopado Venezolano en la Exhortación de la Asamblea Ordinaria CIV (2015), “son muchos los héroes civiles, algunos de ellos anónimos, mujeres y hombres trabajadores, inventores, promotores de todo lo bueno que deben ser iconos referenciales para la promoción de una cultura de la vida y de la solidaridad” (n. 20). Así mismo, el Obispo de San Cristóbal, Monseñor Moronta (2016), hace un llamado al señalar que

...nos corresponde a todos, con la confianza puesta en Dios, no dejarnos robar, ni la esperanza, ni el sentido de comunidad, ni la paz, como nos enseña el mismo Papa Francisco... (pues) En la medida que todos vayamos asumiendo la vocación de ser “sujeto social”, sentiremos el “gozo espiritual de ser pueblo”... En la medida que un pueblo se sienta “sujeto social” desterrará y derrotará todo aquello que cause el mal.

En sintonía con esto la Conferencia Episcopal Venezolana (2016) publica un llamado a la ciudadanía en la que proponen la defensa de la vida en todas sus dimensiones, pues, como señalan, “queremos compartir con el pueblo venezolano las angustias que sufrimos y comunicarle la esperanza de que reconciliados y en diálogo encontraremos soluciones eficaces a la presente crisis” (n. 1).

De aquí que los Obispos, al realizar el análisis pertinente de la situación, definan que “la

caridad nos impulsa a comportarnos como samaritanos compasivos, dispuestos a curar a los heridos del camino” (n. 12), dando cada quien de sí mismo para solventar y procurar una cultura de la vida, en donde su defensa se hace cada día más urgente puesto que “ni los derechos humanos, ni la justicia tienen fronteras” (n. 15). Ante lo descrito es importante resaltar el sentido pleno de la vida ya que, como señala Schmidt (2012), “la vida es el gran milagro que escapa a la lógica de la utilidad, la que, aplicada a ella, nos hace inhumanos al desconocer la profunda dignidad de aquellos que pueden parecer no-útiles, no rentables y económicamente improductivos” (p. 114).

A este respecto cabe señalar la Declaración hecha por la Universidad Pontificia Comillas (2014) en la que describe que “la defensa de la dignidad y del valor de la vida humana es la primera condición necesaria para encontrar la justicia y la paz en nuestra herida convivencia ciudadana” (n. 2). Así mismo, describen que “la defensa del valor y dignidad de la vida humana, desde la concepción hasta la muerte, es un tema de derechos humanos y no simplemente una cuestión de preferencia personal o elección privada” (n. 3).

Se evidencia que la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en su sentido más pleno, está hecha a favor de la vida, al igual que los diversos tratados y declaraciones universales, son las consideraciones para que todos los ciudadanos del mundo se aboquen a la Cultura de la Vida.

Capacitación de calidad. Es vital que todo lo descrito se lleve a la reflexión para, como comenta Schmidt (2012), “crecer como sociedad y uno de los caminos primordiales de ello son los procesos educativos en los que a los niños y jóvenes se les presenta el misterio de la vida en su totalidad” (p. 114) y poder construir así una verdadera cultura de la vida. Para realizar tal fin es necesario que el sistema educativo se fundamente en los principios y valores transmitidos, en su esencia más pura, mediante la axiología pues, la preparación de los educadores en el ámbito de los valores, permitirá acrecentar una educación de calidad.

El desarrollo del estudio axiológico se ha venido gestando desde la antigüedad, pues, como recuerda Martínez (2010), “ya los antiguos griegos dedicaban una parte de la reflexión filosófica a los llamados problemas de valor, tratándolos dentro de la llamada «filosofía práctica» o «conciencia práctica»”. Los Sofistas, Sócrates, Platón, son grandes personajes del

pensamiento que abarcaron el tema axiológico, pero el salto que se da en el tema lo encontramos con Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, en el cual, continúa diciendo Martínez (2010) “no sólo reflexiona acerca de la compleja esencia de la virtud, sino que también ofrece interesantes consejos y sugerencias para ayudar a la solución de los conflictos de valor”.

Así mismo, a lo largo de la historia, personajes como Kant, Bentham, Mill, entre otros, dieron paso a la axiología del siglo XX, en la que se pone el énfasis en determinar lo que es el valor y la valoración en sí. Desde la antigüedad hasta nuestros tiempos se ha buscado el determinar una definición exacta, o al menos cercana, a lo que son los valores.

Por lo descrito la Axiología, siendo parte del razonar filosófico, según Tirado (2014), “estudia la naturaleza de los valores y juicios valorativos... no solo trata de abordar los valores positivos, sino también los negativos, analizando los principios que permiten considerar que algo es valioso o no, considerando los fundamentos de tal juicio” (p. 1). Así mismo Conejo (2012) afirma que “los valores son cualidades que permiten encontrar sentido a lo que hacemos, a responsabilizarnos por nuestras acciones, a tomar decisiones con serenidad y de acuerdo a lo que pensamos, resolver problemas personales y definir con claridad los objetivos” (p. 263).

Al gestionar la educación preventiva enfocado desde la axiología, se fortalece la cultura de la vida; es por esto que Conejo (2012) dice que “la formación en valores es un proceso integral, donde influyen todos los recursos disponibles por el docente” (p. 268). Al respecto Yáñez (2013) señala que “Aristóteles pretende señalar, clasificar y orientar las conductas hacia el bien común de la sociedad civil” (p. 337), por lo que se configura con el Sistema Preventivo ya que, como lo expresa Ricchiardi (2015), “formar ‘buenos cristianos y honestos ciudadanos’ es la intención expresada muchas veces por Don Bosco para indicar todo lo que los jóvenes necesitan para vivir en plenitud su existencia humana y cristiana al servicio de un mundo distinto” (p. 220). Así mismo, la reflexión hecha por Kierkegaard señala que, según recuerda Muñoz (2010),

...la existencia ética, es decir, el vivir éticamente, es el fundamento del vivir y obrar bien. La ética, aplicada a la existencia, funda tanto una relación positiva consigo mismo, así como una relación positiva con los demás. De ahí que Kierkegaard no

dude en afirmar que el vivir éticamente es una forma superior de existencia que une al individuo de un modo responsable con la comunidad moral a la cual pertenece (p. 83).

Para Kierkegaard el vivir éticamente significa, según Muñoz (2010), preocuparse “primero, del problema de una concepción exterior, abstracta o metafísica del deber; segundo, del problema de la relación de lo general con lo particular; y tercero, del problema de la motivación moral” (p. 83); al velar por el cumplimiento de estos tres aspectos se logra, en la concepción de Kierkegaard, llegar a la plenitud de la Ética.

En la actualidad, debido a la creciente y rápida adaptación a los cambios tecnológicos y científicos, se hace necesario adentrarse a una nueva forma de defender la vida, esto es, dándole paso a la bioética. En el trabajo presentado por Velasco (2009) se señala a la “Bioética como un instrumento puente entre las diferentes áreas del conocimiento, y en especial entre las realidades que nos presentan los avances tecnocientíficos y la sugerencia de su deber ser en el mundo de la moral y del bien común” (p. 71). Además, Tinant (2003) recuerda que, en la Declaración Bioética de Guijón en el año 2000 por parte del Comité Científico de la Sociedad Internacional de Bioética (SIBI), se declaró que

Las biociencias y sus tecnologías deben servir al bienestar de la Humanidad, al desarrollo sostenible de todos los países, a la paz mundial y a la protección y conservación de la naturaleza... Una importante tarea de la Bioética, que constituye una actividad pluridisciplinar, es armonizar el uso de las ciencias biomédicas y sus tecnologías con los derechos humanos, en relación con los valores y principios éticos proclamados (p. 266).

Al ser, precisamente, la bioética una ética sobre la vida, es necesario que sus elementos fundamentales sean transmitidos a la humanidad y, de esta manera, poder defender la cultura de la vida desde ella, ya que se puede evidenciar que la mayoría de la población, en el caso de Venezuela, no tiene conocimiento sobre este tema, al igual que dentro de la normativa curricular en la educación no hay un punto de encuentro para la misma, por lo que se hace necesario la rápida inserción de ella a la vida estudiantil para así poder defender la vida desde la bioética, ya que, como señala Schmidt (2007), “la educación del siglo XXI demanda nuevas tendencias y perspectivas. La educación debe trascender de la escuela a los diversos ámbitos de la vida humana” (p. 34).

Método

La presente investigación se enmarca en el modelo de las ciencias fácticas desde la perspectiva de ciencias humanas o socio-culturales. Se empleó un diseño de campo, siendo de tipo no experimental, realizando la obtención de datos con un diseño transeccional.

La población elegida consistió en instructores, facilitadores y participantes del Centro Ambiental Salesiano “San José” de Capacitación para el Trabajo (CAS), siendo trescientos diecinueve (319) sujetos e instructores, facilitadores y participantes de la Casa Hogar Ciudad de los Muchachos (CHCM), siendo veintidós (22) sujetos, constituyéndose así la totalidad de la población en trescientas cuarenta y una (341) personas. Se tomó una muestra representativa delimitada mediante un muestreo intencional u opinático en el que, a juicio del investigador, se seleccionó la muestra en base a la edad en común, teniendo a un subgrupo muestral a partir de los 15 años hasta los 20 años de edad en ambas instituciones, estableciéndose como una muestra no probabilística.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

Se seleccionó como técnica para la recolección de datos la encuesta y como instrumento se elaboró un cuestionario autoadministrado con preguntas cerradas dicotómicas. Para determinar la validez se realizó una prueba piloto en la Escuela Técnica Comercial María Auxiliadora que, pese a no ser centro de capacitación ni casa hogar, las líneas directrices de la institución se enmarcan desde la espiritualidad de Don Bosco. De igual manera, se sometió el instrumento al juicio de expertos, seleccionando a tres (03) expertos en las áreas de educación, gerencia y sistema preventivo. La confiabilidad del instrumento se calculó mediante la construcción de un baremo en donde se interpretó cada variable determinando su posterior análisis con la prueba de consistencia interna mediante estadístico Kuder-Richardson (rtt).

El procesamiento y análisis de datos se realizó vaciando en matrices de doble entrada de tabulación a través del cálculo de frecuencias simples y porcentuales mediante el uso del programa Excel. Se elaboraron tablas de distribución de frecuencias porcentuales donde se agruparon los indicadores correspondientes a la dimensión cultura de la vida. Al final de cada tabla, se desarrolló la interpretación de los resultados, destacándose los valores más

sobresalientes, se confrontaron las respuestas emitidas por los docentes con la de los estudiantes, y éstas con los autores que dan sustento teórico a los constructos propuestos y así, como afirma Arias (2012), “descifrar lo que revelan los datos recolectados” (p. 111) determinando el respectivo análisis e interpretación de resultados de la investigación.

Resultados obtenidos

A continuación, se identifica la posición del instructor y el facilitador frente a la promoción de la cultura de la vida, teniendo en cuenta los indicadores: defensa de la vida, promoción de la familia, consolidación de la paz y capacitación de calidad.

Respecto al indicador defensa de la vida se tiene en primera instancia que el 47,4% y 62,5% de los instructores y facilitadores del CAS y CHCM saben en qué consiste la cultura de la vida, aunque cabe destacar la presencia de un 52,6% del CAS quienes respondieron no; no obstante, el 57,9% y 87,5% señaló desconocer los diversos ámbitos e instituciones abocadas a promocionar la cultura de la vida, otro 73,7% y 87,5% desconoce las diversas comunicaciones y llamados que instan a la humanidad para la defensa de la vida, por su parte, las respuestas de los participantes tienden a asemejarse con la de los facilitadores e instructores, por cuanto un 51,4% y 60% de los sujetos del CAS y CHCM no saben qué es la cultura de la vida, también el 65,7% y 70% desconocen los diversos ámbitos e instituciones abocadas a promocionar la cultura de la vida y el 51,4% y 60% desconocen las diversas comunicaciones y llamados que instan a la humanidad para la defensa de la vida.

Asimismo, se encontró que el 78,9% y 62,5% de los instructores y facilitadores del CAS y CHCM no han leído el documento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, por lo que desconocen su implicación en la defensa de la vida; esto también se observa en los participantes de ambos centros puesto que el 82,9% y 90% no han leído dicho documento, razón por la cual el 88,6% y 70% consideran que la institución debe dar a conocer y ser promotor de los Derechos Humanos.

Otro aspecto que no resultó ser favorable para la defensa de la vida es cuanto a que el 68,4% y 100% de los instructores y facilitadores del CAS y CHCM no cuentan con formación permanente en el área axiológica que les ayude a promocionar los valores en los

participantes, a pesar de esta situación, la percepción del 71,4% y 100% de los participantes es que reciben una buena formación en valores fortaleciendo la defensa de la vida.

Contrariamente a lo que se observó en el anterior ítem el 89,5% y 62,5% de los instructores y facilitadores del CAS y CHCM desde el punto de vista ético estiman que los conocimientos brindados están guiados a que el participante sea un ente social que procura el bienestar de la sociedad desde su ámbito personal y profesional, de allí que el 94,3% y 100% de los participantes coinciden en afirmar que el aprendizaje impartido en el centro le servirá para ser un ciudadano que aporte a la sociedad desde su ámbito personal y profesional.

No obstante, el 63,2% y 100% de los instructores y facilitadores del CAS y CHCM desconocen los planteamientos de la bioética, por su parte, el 74,3% y 70% de los participantes estiman que las bases de la bioética como ciencia, deberían ser enunciados en la capacitación recibida en el centro.

De acuerdo con los resultados mencionados se aprecia que los instructores y facilitadores desconocen algunos elementos relacionados con la defensa de la vida porque la mayoría no saben en qué consiste la cultura de la vida, ni tampoco cuales son los diversos ámbitos e instituciones abocadas a promocionar la cultura de la vida, e incluso hay desconocimiento de las diversas comunicaciones y llamados que instan a la humanidad para la defensa de la vida, todo ello se ve reflejado en la formación de los participantes quienes no reciben este tipo de información durante su estadía en el centro educativo.

En este orden de ideas, no es frecuente que los facilitadores e instructores demuestren interés por leer el documento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos trayendo consigo que tampoco sea impulsado como medio de lectura en los participantes quienes probablemente no muestran el deseo de leerlo por iniciativa propia. Por ello, la mayoría de los participantes considera que el centro debe dar a conocer y ser promotor de los Derechos Humanos.

Asimismo, en las instituciones educativas se necesita implementar programas de formación en el área axiológica dirigida a los instructores y facilitadores para que ofrezcan una educación en valores a los participantes, porque al gestionar la educación preventiva

enfocada desde la axiología se fortalece la defensa de la vida; para ello, es relevante contar con docentes capaces de ayudar en la formación de valores con el objeto de lograr individuos con convicción de mantener una actitud de generosidad, interés por los demás, respeto y de acciones justas.

A pesar de lo anterior, los instructores y facilitadores reconocen que guían a los participantes a actuar con ética desde el ámbito personal y profesional, pues esto es parte del sistema preventivo de Don Bosco. En este caso, el aprendizaje adquirido facilita vivir éticamente en los diferentes contextos donde se desenvuelve el participante permitiéndole actuar bajo principios morales en procura del bienestar de la sociedad desde su ámbito personal y profesional.

No obstante, existe desconocimiento de lo que significa la bioética por parte de los instructores y facilitadores, razón por la cual necesitan ser formados en este tema para transmitir a los participantes los principios fundamentales de la misma porque, en opinión de éstos, consideran que deberían ser enunciados en la capacitación recibida en el centro. Implica entonces que los participantes deben conocer el significado e importancia de la bioética, sobre todo en los actuales momentos donde producto de los avances de la medicina y la biotecnología es relevante que tengan información sobre este tema para propiciar en ellos un análisis crítico y reflexivo de asegurar el respeto por los derechos humanos ante los avances científicos en el campo de la salud humana.

En el indicador promoción de la familia, un 63,2% de los facilitadores del CAS consideran que el centro brinda apertura donde se impliquen a las familias, tanto del personal como la de los participantes, para consolidar el valor de la familia en la vida de cada persona, afirmación que concuerda con el 77,1% y 100% de los participantes del CAS y CHCM quienes admiten que en la institución se generan momentos en que se comparte y se enriquece el valor de la familia, pero, 62,5% de los instructores y facilitadores del CHCM negó que se den estos momentos.

Lo anterior no se ajusta a las respuestas de los facilitadores e instructores porque un 52,6% y 87,5% del CAS y CHCM negó que en la institución se brinde orientación pertinente sobre la institución y protección de la familia durante todo el año escolar, aunque para el

68,6% y 90% de los participantes encuestados en la institución se está dando ejemplo y orientación sobre el valor de la familia.

De estos datos se desprende que es en el CAS donde mayormente se da valor a la familia dándole apertura para que se implique en la formación de los participantes; sin embargo, de acuerdo con los instructores y facilitadores no es frecuente dar la orientación pertinente sobre la institución y protección de la familia durante todo el año escolar, aunque para los participantes de ambos centros educativos esto si ocurre, por lo tanto, se hace necesario que desde la institución se promueva la familia como parte esencial de la cultura de la vida.

Respecto al indicador consolidación de la paz, un 68,4% y 100% de los instructores y facilitadores del CAS y CHCM admiten que no reciben orientación con estrategias pedagógicas en vista a la consolidación de la paz y así contribuir en la solución de conflictos, no obstante, el 74,3% y 90% de los participantes consideran que el sistema de capacitación del centro les ha ayudado a sustentarse en la resolución de conflictos, buscando la consolidación de la paz.

En cambio, el 94,7% y 100% de los instructores y facilitadores del CAS y CHCM consideran que el centro está enmarcado en una educación para la paz, entre tanto, el 82,9% y 70% de los participantes admiten que en la institución se propicia un clima favorable que se guía hacia la consecución de la paz.

Tales resultados demuestran que existe la necesidad de capacitar a los instructores y facilitadores para aportar soluciones a los conflictos que se suscitan en la institución a objeto de consolidar la paz como elemento de calidad de vida, más aun cuando en el CAS y CHCM están enmarcados en una educación para la paz que busca el equilibrio mental de quienes hacen vida en éstas instituciones, sobre todo en la actualidad cuando existe una crisis de valores que genera intolerancia, irrespeto, falta de comunicación, situaciones que atentan contra la convivencia. A tal efecto, le corresponde a los facilitadores e instructores propiciar un clima favorable que se guíe hacia la consecución de la paz entre los integrantes del centro educativo.

Acercas del indicador capacitación de calidad existe un 94,7% y 100% de los instructores y facilitadores del CAS y CHCM quienes creen que la capacitación brindada por ellos está guiada hacia la formación de personas íntegras, lo cual es refrendada por el 74,3% y 80% de los participantes propiciando una capacitación óptima que le ayudará en su inserción laboral consolidando la cultura de la vida.

Asimismo, el 100% de los facilitadores e instructores de las referidas instituciones asienten que la calidad educativa impartida en el centro ayudará a los participantes en el ámbito social, afirmación corroborada por el 82,9% y 90% de los participantes cuando estiman que la capacitación del centro es de calidad y le ha proporcionado herramientas para desenvolverse en el ámbito social.

Estos resultados evidencian que la capacitación de calidad contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la calidad de vida, porque las acciones emprendidas por los instructores y facilitadores ayudan a que los participantes se formen como personas íntegras, lo cual les ayudará a su inserción laboral, por tal motivo la percepción de éstos es que las herramientas pedagógicas implementadas por los docentes contribuirán a que tengan un mejor desenvolvimiento en la vida social.

Conclusiones

Al identificar la posición del instructor y el facilitador frente a la promoción de la cultura de la vida se evidenciaron grandes debilidades, siendo que, de acuerdo con los indicadores estudiados, una gran parte de las instituciones estudiadas desconocen en qué consiste el término de cultura de la vida y sus implicaciones, a tal punto que no cuentan con una formación permanente para desarrollar un estudio sistemático de la misma. De igual manera, se observó que los educadores de las instituciones salesianas manifiestan que no tienen una preparación para tratar estos temas con los participantes de dichas instituciones.

En la misma medida, se evidencia falta de interés para impulsar los conocimientos sobre los aspectos que conlleva la promoción de la cultura de la vida; sin embargo, aunque existe desconocimiento en ésta área descrita, se hace evidente que instructores y facilitadores intentan, desde su experiencia, dar a los jóvenes su guía y consejo en cuanto a los valores y

moral se refieren, pero se confirma la falta de una formación permanente y actualizada para la promoción de la cultura de la vida.

Así mismo, se desconocen los diversos ámbitos e instituciones que se abocan a la defensa de la vida, así como las comunicaciones y documentos sobre el tema. Es de notar que entre los resultados obtenidos en este punto destaca el que los participantes consideran importante que la institución debe dar a conocer y ser promotor de los Derechos Humanos y la defensa de la Cultura de la Vida, siendo esto un reto para las instituciones en cuanto a la preparación que esto conlleva.

Referencias

- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ª ed.). Caracas: Editorial Epísteme, C.A.
- Cano, R. (2014). *El fracaso del derecho*. [Documento en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/X9ckna>
- Colmenarez, R. (2014). *¿Crisis en la educación venezolana? La Juventud Opina*. [Página web en línea], recuperado de <https://goo.gl/SS1HeF>
- Conejo, P. (2012). *El valor formativo de la música para la educación en valores*. *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades*, N° 2, 263 – 278, recuperado de <https://goo.gl/5D8DoD>
- Conferencia Episcopal Venezolana (2015). *Centésima sexta asamblea plenaria ordinaria*. [Documento en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/gjJ1RK>
- Conferencia Episcopal Venezolana (2016). *Exhortación pastoral del episcopado venezolano. Asamblea ordinaria CIV*. [Documento en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/i2S2Sq>
- Francisco, P. (2016). *Exhortación Apostólica Postsinodal Amoris Laetitia*. [Documento en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/4j5cBQ>
- Iglesia Navarra (2015). *Misericordia entrañable. Carta pastoral conjunta de los obispos de Pamplona y Tudela, Bilbao, San Sebastián y Vitoria para la Cuaresma*. [Documento en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/gXuEsW>
- Martínez, J. (2010). En torno a la axiología y los valores. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, N° 7, recuperado de <https://goo.gl/VWjVsd>
- Moronta, M. (2016). *Carta Pastoral: El gozo espiritual de ser pueblo*. [Página web en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/gT9tyY>
- Muñoz, S. (2010). La elección ética: Sobre la crítica de Kierkegaard a la filosofía moral de Kant. *Estudios de Filosofía*, N° (41), 81 – 109, Recuperado de <https://goo.gl/Dp4hSi>

- Ostrovsky, A. y Moya, L. (2014). La mirada del extranjero. Reflexiones de José Ortega y Gasset sobre la psicología de los varones y las mujeres argentinas. *Universitas Psychologica*, N° 13 (5), 1993 – 2002, recuperado de <https://goo.gl/UuetPx>
- Observatorio Venezolano de Violencia. (2016). *2016: OVV estima 28.479 muertes violentas en Venezuela*. [Página web en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/Q7UnUh>
- Observatorio Venezolano de Violencia. (2016). *Los jóvenes protagonizan 57% de los delitos en el Táchira*. [Página web en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/icdqP5>
- Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española* [Página web en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/pcGiB4>
- Ricchiardi, P. (2015). *"Honrados ciudadanos y buenos cristianos": Dimensión política de la pedagogía de Don Bosco*. Memoria presentada en el Congreso Nacional: Pedagogía de Don Bosco: Reflexiones, experiencias y desafíos. [Documento en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/zsDAq5>
- Rouco, A. (2014). *El derecho a la vida. Un derecho fundamental cuestionado*. Madrid: Ediciones Universidad San Dámaso
- Schmidt, C. (2012). Una cultura de la vida asumiendo la muerte. *Logos: Revista de Filosofía*, N° 40(118), 113-144, Recuperado de <https://goo.gl/JHqv2s>
- Schmidt, L. (2007). La Bioética en Venezuela, primeras huellas. *Rev Bioethikos. Centro Universitário São Camilo*, N° 1 (2), 24 – 38, recuperado de <https://goo.gl/VY8fTJ>
- Stegmeier, F. (2015). *Carta Pastoral "Reflexiones en torno a la vida"*. [Documento en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/QEhdKZ>
- Tinant, E. L. (2003). ¿Pueden, deben, la Ética y el Derecho detener el avance biotecnológico? *Revista Cuadernos de Bioética*, N° 2 (3), 265 – 276, recuperado de <https://goo.gl/XNXpKk>
- Tirado, N. (2014). *¿Qué es axiología? Axiología de las organizaciones*. [Página web en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/sptPg7>
- Universidad Pontificia Comillas (2014). *Declaración "Defensa de la Vida Humana Naciente y Protección de toda Mujer Gestante"*. [Página web en línea]. Recuperado de <https://goo.gl/hd1Q3J>
- Velasco, N. (2009). *Visión Holística del ser. Bioética: Humanismo científico emergente. Colección bioética*. (3ª ed.). 61-72. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Yáñez, M. (2013). Ética aristotélica y valores nobiliarios: un nuevo testimonio castellano de la tradición de la Ética Nicomáquea. *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, N° 24, 336 – 340, recuperado de <https://goo.gl/JXaWpY>



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

ISSN 2477-9342



ENSAYO

El sentido ético de la evaluación educativa

The ethical sense of educational evaluation

Eddy Domínguez

dominguezeddy13@gmail.com

Universidad Pedagógica Experimental Libertador - Extensión Nueva Esparta (Venezuela)

Recibido 08 de febrero de 2018 / aprobado 10 de mayo de 2018

Palabras clave

Evaluación
educativa,
ética, docente

Resumen

El propósito fundamental de esta indagación documental es reflexionar sobre el sentido ético de la evaluación educativa, con la finalidad de buscar una reconceptualización de la práctica evaluativa como proceso flexible, teórico y ético para el debate discursivo y argumentativo en un clima distinto, solidario, sensible, humano, de respeto e integración social. Así mismo confrontando a la evaluación educativa como elemento de construcción, reflexión e interpretación del conocimiento entre docente y estudiante a fin de cambiar y decidir sobre su propia realidad, una evaluación sin dejar la exigencia, pero con una interrelación ético-emancipadora para la crítica, diferencia y flexibilidad entre los actores

Keywords

Educational
evaluation,
ethical, teacher.

Abstract

The fundamental purpose of this documentary inquiry is to reflect on the ethical meaning of educational evaluation, with the aim of seeking a reconceptualization of evaluative practice as a flexible, theoretical and ethical process for discursive and argumentative debate in a different, supportive, sensitive climate, human, respect and social integration. Also confronting the educational evaluation as an element of construction, reflection and interpretation of knowledge between teacher and student in order to change and decide on their own reality, an evaluation without leaving the requirement, but with an ethical-emancipatory interrelation for criticism, difference and flexibility among the evaluative actors.



Introducción

En la actualidad, el proceso educativo vive una época de cambio socio cultural que permite evidenciar la posición del estudiante en relación con el profesor no en términos de subordinación, existe la libre expresión, una comunicación horizontal y un sentido crítico que exige que se le explique el porqué de las cosas. El poder del docente para tener la potestad de enseñar, aprobar o aplazar, desde una perspectiva absolutamente conductista, enmarcado en el paradigma positivista, se encuentra cuestionado por su estilo de permitir la producción del conocimiento y la adopción de una visión programática, reduccionista con énfasis en la acumulación, la transmisión y fragmentación de la realidad.

Por tanto el desarrollo educacional necesita asumir metodologías que promuevan el encuentro de saberes, para que los docentes tengan la oportunidad de revalorizar sus prácticas educativas frente a los nuevos cambios paradigmáticos. Además, según Lárez (2013) “El saber: que necesitamos dialogar es el saber emancipador no el saber de la dominación. Éste es un saber libre de toda atadura, comprometido con la creatividad” (p. 77), este saber permite ser un docente reflexivo, con conciencia social y sensibilidad ética-política, para poder cuestionar las propias actuaciones. Un saber que propicie concebir la evaluación educativa no para calificar, comparar y jerarquizar estudiantes, sino para permitirle su crecimiento y, con la mirada en las diferencias culturales, a través de la evaluación educativa comprobar si somos capaces de facilitar a los estudiantes el desarrollo de su formación cognitiva-psicosocial y así convivir en la sociedad pluralista y democrática en la que nos encontramos.

Esta conceptualización propiciaría el desarrollo de evaluaciones justas y orientadas por principios éticos que formen a los estudiantes, otorgándoles la posibilidad de ser analíticos, creativos, comprometidos con la reflexión e interpretación de sus experiencias vividas en un ambiente de respeto y aceptación mutua, en este sentido, la evaluación educativa sería un espacio para reflexionar en relación con las diferentes maneras de cómo los sujetos evaluados comprenden, interpretan y reconfiguran los saberes desde su subjetividad y la de los otros.

En interpretación a las palabras de Caldera y Plaza (2003) la concepción ética en torno a un nuevo ethos humanista de la práctica evaluativa conlleva a la transformación de la relación entre docentes y estudiantes; por cuanto modifica la posición de ciertas actitudes frente a la realidad social convirtiéndose en un dialogo activo, participativo que genera unos sujetos humanos, sensibles, solidarios y colaboradores no solo entre ellos sino también con los docentes.

De ahí la necesidad de desarrollar una teoría práctica de la evaluación educativa fundamentada en una visión multiplural, no considerando al estudiante como un objeto que se pretende ajustar a un modelo evaluativo preestablecido con carácter mediatizador y de dominio, como plantea Maffesoli (1997) con una: “Manía clasificatoria que quiere que todo entre dentro de una categoría explicativa y totalizadora y que niega la exaltación del sentimiento de vida que en cualquier lugar y en cualquier momento es la principal manifestación del ser” (p. 37)

De acuerdo con este planteamiento los estudiantes sometidos a prácticas evaluativas de esas características se convierten en sujetos homogeneizados, unificados y normalizados desconociendo sus necesidades individuales e intereses, pasando a formar parte de un proceso que funciona como un nuevo panóptico para ejercer el poder el control y la disciplina.

Evaluación educativa: control y poder (Panoptismo)

La evaluación educativa como proceso no solo del ámbito académico, sino de la vida cotidiana, ha experimentado momentos históricos claves e interpretativos con significado muy correlativo para cada una de esas épocas, por esta razón y dada su importancia de decidir, controlar, cuantificar hasta darle un sentido más ético-reflexivo se hace pertinente tener una visión de su origen a fin de comprender la variabilidad en la concepción aplicativa de la evaluación.

Según Salazar (2010) el desarrollo histórico de la evaluación Educativa tiene su origen en la China Imperial siglo III a.c, cuando se introdujeron varias pruebas de habilidades, no solo para el manejo del arco y la caligrafía prácticas académicas para combatir el nepotismo

en la selección de los funcionarios del Estado, impactando la posibilidad de promoción o ascenso social.

En ese contexto histórico se evidencia una práctica evaluativa permeada por la ejecución de un saber sujetado a una trama de relación donde prevalece el poder asociado con la comparación permanente para seleccionar y ubicar al individuo evaluado en una posición de promovido o ascendido.

Es oportuno resaltar que durante todo el proceso histórico de la evaluación educativa la práctica evaluativa se ha fundamentado en una relación de poder con pretensiones de solo cuantificar y aun se sigue evidenciando cuando Foucault (1973) dice que en el siglo XIX se originan los exámenes con un carácter más formal, no solo para demostrar el dominio del conocimiento alcanzado sino también como formas de análisis de los problemas jurídicos, judiciales y penales, estas formas de examen dieron origen a la sociología, psicología, el psicoanálisis, entre otras, cabe mencionar que nacieron en conexión directa con la formación de un cierto número de controles políticos y sociales en los inicios de la sociedad capitalista al final del siglo XIX. Con las pruebas se sentaron las bases para realizar una selección más válida y efectiva tanto para entrar en la educación universitaria como en el servicio civil o funcionariado. Así mismo de acuerdo con la mirada histórica de Salazar (2010) la evaluación, en la primera mitad del siglo XX, estuvo muy relacionada con las formas de selección de los individuos para acceder a los diferentes programas educativos y a las subsiguientes oportunidades de vida.

El devenir histórico ha generado distintos paradigmas que han caracterizado los diferentes enfoques de la evaluación. Diversidad de concepciones desde el conductismo hasta el giro cualitativo, pero, su centro de acción ha sido a lo largo de la historia un mecanismo de selección, promoción, exclusión, además de una cuota de poder a través del cual el docente ejerce un control al tener el compromiso de asignarla mediante el uso y aplicación de estrategias y perspectivas ideológicas particulares.

Giroux (1990) considera que:

...En el aula tradicional, las relaciones sociales se basan en relaciones de poder inextricablemente ligadas a la asignación y la distribución de calificación por parte del profesor. En muchos casos las calificaciones se convierten en los instrumentos

disciplinarios a que acude en última instancia el profesor para imponer a los estudiantes los valores, pautas de conductas y opiniones que son de su grado. (p. 82)

Por eso se comparte la idea que la evaluación educativa se ha convertido en una auténtica confrontación tanto ideológica como técnica que al ser represiva se transforma en un instrumento de poder que aliena al estudiante obligándolo a la memorización, siendo la actuación del docente arrogante y autoritaria, porque sin ella el docente no podría mantener el orden en la clase, ni valorar los resultados del proceso de aprendizaje, este rol transmisor de la cultura y directivo convierte al estudiante en un receptor pasivo, por tanto el propósito fundamental de la evaluación sería medir la adquisición del conocimiento disciplinario y la jerarquización de los estudiantes.

De esta manera, el docente, aplicando la lógica positivista mantiene a su vez una acción conformista que según De Sousa (2010) “es la práctica rutinaria, reproductiva y repetitiva que reduce el realismo a lo que existe y precisamente porque existe”. (p. 59). En este sentido evaluar se convierte en una tarea que supone el ejercicio de un poder: quien evalúa (docente) es considerado una autoridad que puede interrogar, examinar, calificar e interpretar, dar significado a los datos observados, en consecuencia es entendible que la evaluación educativa se asocia con el poder premiar, castigar o vigilar.

Al comparar la forma de poder que establece Foucault (*Op.Cit.*) “en el panoptismo donde no hay indagación sino vigilancia, examen sobre los individuos, aplicado por alguien que ejerce sobre ellos un poder, tratando de verificar si un individuo se conduce o no como debe y si cumple con las reglas”.(p. 43) es factible entonces desde la mirada de la evaluación que por tener sus orígenes en una sociedad cuya característica primordial son las relaciones de poder, forme parte también de ese panoptismo, a fin de mantener vigilancia individual y continua como control, castigo, recompensa y corrección es decir como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas establecidas por las relaciones de poder que existe en nuestra sociedad.

En palabras de Foucault (*Op.Cit.*) “El sistema escolar se basa también en una especie de poder judicial: todo el tiempo se castiga y se recompensa, se evalúa se clasifica, se dice quién es el mejor y quién es peor” (p. 60). Desde esta perspectiva, la evaluación educativa contribuye de alguna manera como elemento o forma de presión para obligar los estudiantes

a comportarse de acuerdo con la finalidad pretendida por los docentes adquiriendo así el procedimiento un propósito coercitivo, impidiendo que los estudiantes tomen conciencia acerca de sí mismos y de su propia actuación porque lo más importante para ellos es estar por encima de los demás y obtener la máxima calificación.

La evaluación educativa solo tendría sentido si a partir de ella el estudiante puede de manera activa y consciente, revisar, reflexionar, es decir hablar con el pensamiento, hacer preguntas y adquirir compromiso que le permita ser responsable y solidario con los demás integrantes del entorno educativo a su vez el docente debe asumir una posición crítica y el docente comprometido propiciar entornos educativos que habiliten escenarios diversos de aprendizaje, de apropiación del conocimiento y sobre todo aprender a visualizar debilidades o errores en su práctica evaluativa, partiendo de no considerar a los estudiantes como grupos homogéneos dejando de lado sus diferencias individuales, sociales, políticas y económicas.

Así mismo no debemos olvidar que las necesidades individuales y sociales deben estar unidas bajo un enfoque crítico vinculados a ideas emancipadoras y que el estudiante no aprende solo al ser evaluado, sino también a evaluarse a sí mismo y a los demás fundamentado en una concepción ética de los humanos.

Una mirada ética a la evaluación educativa

Con el fin de garantizar la calidad del proceso educativo fundamentalmente no solo es transmitir conocimientos fraccionados en partes discontinuas y favorecer la acumulación de información, ni mantener una relación desigual entre docente-estudiante, sino crear entonces nuevas formas de conocimientos a fin de considerar que el aprendizaje es parte de la vida y está vinculado con los grandes problemas económicos, sociales y políticos que sufre la sociedad actual.

En esta perspectiva se requiere de un docente sensible comprometido éticamente en los cambios y los procesos de transformación, convirtiéndose en un orientador del proceso educativo, generando así la formación integral del estudiante y sobre todo identificarse con su compromiso de compartir, discutir su formación y las experiencias para desarrollar el interés y la motivación de sus estudiantes.

Cabe mencionar que el conocimiento tiene como referentes las vivencias personales de los estudiantes en su relación con la realidad, por lo tanto la educación se constituye en un proceso de descubrimiento, desarrollo de ideas y valores sociales y el estudiante debe ser un agente activo creador de significados críticos, creativo y comprometido con su aprendizaje que ocurre tanto en las instituciones educativas como en la comunidad.

En esta concepción existe la necesidad de repensar la evaluación educativa con una nueva forma de entenderla y practicarla, transformando su valor y uso. En esta idea de cambio es conveniente resaltar que el término evaluación ha estado directamente relacionado con la evolución interdisciplinaria del pensamiento, con los paradigmas epistemológicos y las teorías educativas características de cada época, de ahí la importancia de convertirse en un proceso de reflexión y diálogo.

Al respecto Giroux (*Op. Cit.*):

La calificación dialogada elimina esta práctica perniciosa desde el momento en que pone en mano de los estudiantes cierto control sobre la asignación de las notas y al mismo tiempo atenúa la correspondencia tradicional entre calificación y autoridad. Hablamos de “calificación dialogada” porque la misma implica un diálogo entre estudiante y profesores sobre los criterios, la función y las consecuencias del sistema evaluativo. (p. 82)

La idea de dialogar implica que la evaluación objetiva o formal no tiene mucho sentido y en la medida que los estudiantes y docentes tomen conciencia y generen una actitud basada en creencias, valores y opiniones subjetivas de los procesos evaluativos se establecen las bases de una cultura evaluativa holística que permite desarrollar el autocontrol del aprendizaje y la autoconciencia convirtiéndose en responsable de la reconstrucción del conocimiento.

En palabras de Salmasi (2011):

...La hegemonía del consenso puede tornarse plural. El poder como energía movilizadora puede encontrarse, al mismo tiempo que el poder como fuerza de dominación, en la encrucijada ética del sujeto hombre. Nos toca participar en la toma de decisiones por la ruta a seguir. (p. 70)

Un diálogo fundamentado en la reflexión crítica permite a los actores del proceso evaluativo conservar su identidad, manteniendo sus roles diferentes y no se reducen a la

condición de objetor uno del otro; parafraseando a Caraballo (2014) dialogar implica confrontar los desacuerdos y saber escuchar para así reconocer la pluralidad constitutiva del acto de educar permeada por la comprensión del contexto cotidiano.

Esto nos lleva entonces, a la necesidad de rescatar el sentido ético en la práctica evaluativa a fin de armonizar lo sensible con la autonomía para dar origen a la emancipación de esta práctica por lo que debemos considerar la concepción de ética según Foucault (1994) “La ética es la forma reflexiva que adopta la libertad” (p. 11).

Se requiere entonces, una ética del ser humano que denote la naturaleza ontológica de la práctica evaluativa para que emerjan nuevas formas de entenderse, y los más diversos pensamientos e ideales trasciendan la razón positivista de cuantificar y genere relaciones fundamentadas en principios éticos con enfoques epistemológicos que no limite lo cotidiano, la sensibilidad y lo subjetivo al proceso de valoración evaluativo.

Entre esas ideas en relación con los principios éticos que pueden regir la evaluación educativa, Oviedo (citado por Fernández 2014) adopta principios éticos generalmente aceptados para la actividad científica:

- Beneficiencia: la acción evaluativa debe derivar un bien, es decir que el estudiante reciba beneficios de la evaluación, requisito imprescindible para que esta no se vuelva un fin en sí misma.
- La no maleficiencia se define como la ausencia de intentar hacer daño directo o indirecto con la evaluación. El proceso evaluativo no debe tener ni intención ni efectos lesivos o punitivos.
- Autonomía, garantiza al estudiante el acceso a la información oportuna y veraz de las características de los procesos evaluativos a que será sometido y aceptado libre y voluntariamente.
- Justicia, implica el otorgar a todo humano las mismas oportunidades sin exclusión, ni privilegio. Se obra con justicia cuando se individualiza el proceso evaluativo según limitaciones o características particulares de los evaluados.
- Privacidad, se refiere a la confidencialidad con que el docente o la institución educativa maneja el expediente académico del estudiante, la información del

resultado evaluativo aunque sea del dominio del docente es propiedad exclusiva del estudiante.

- Integridad, vinculado a la rectitud y a la incorruptibilidad, honradez y veracidad que debe impregnar todo el proceso evaluativo.

La evaluación educativa fundamentada en estos principios éticos garantiza mejor su cometido de ser un proceso para interpretar, transformar y mejorar.

Esta actividad se encuentra en vía de transformación, requiere asumir el reto de repensar la ética no como un dogma o una doctrina que se debe cumplir, sino como una forma de pensar, actuar, donde la razón dialógica y la reflexión crítica permitan la búsqueda de la verdad y el entendimiento de cuando se establece el poder-saber con la finalidad de asumir una mayor convivencia social.

Al respecto manifiesta Morin (2005):

El problema actual de la ética no es el deber, la prescripción, la norma. No necesitamos imperativos categóricos. Lo que necesitamos es saber si el resultado de nuestras acciones está en correspondencia con lo que queríamos para nosotros mismos, para la sociedad, para el planeta. No basta con tener buena voluntad en cuyo nombre fueron cometidas innumerables acciones desastrosas. Mi ética es una ética del buen pensar y en esto está implícita toda mi idea del pensamiento complejo. (p. 10)

Este razonamiento planteado por el autor nos invita a generar un cambio no solo en la forma de conducir el proceso evaluativo sino en la actitud al relacionarnos con los estudiantes para así lograr una mayor cooperación dentro y fuera del contexto académico y poder actuar como un mediador de los aspectos sociales y emotivos, incentivando a su vez valores como el respeto, tolerancia, democracia y la solidaridad de tal manera que pueda asumir la transformación de una ética de los derechos a una ética de las responsabilidades, la cual originaría cambios sociales.

De esta manera, la cultura de la evaluación educativa estaría centrada en la descripción y comprensión de los comportamientos tangibles e intangibles, consecuencias de los cambios sociales, políticos, culturales, con el firme propósito de buscar nuevas alternativas para su mejoramiento cualitativo, además ya no seguiría siendo acrítica y desligada de las realidades propias de una sociedad en constante cambio.

Así mismo para el docente integrar la intelectualidad y la sensibilidad, no puede limitarse a los estrechos límites de la transmisión de contenidos programáticos, debe ir más allá a lo insospechado, lo pensado, extrapolarlos y lograr afectar al estudiante en su sentido, en sus vivencias, permear su pensamiento, sus sensaciones y percepción, de no alcanzar esto no podría unirlos entre su mundo y el mundo racional del ámbito académico.

El reto de un docente con sentido ético-reflexivo es trascender la concepción ética normativa para poder ocupar espacios de creatividad, comprometiéndose con su propia interioridad y así superar la predeterminación de comportamientos éticos en una dimensión que interrelacione lo cognitivo, afectivo y comunicativo. Aunado a esto, superar la objetividad en búsqueda de reivindicar la libertad de acción de pensar que lo lleve a reconocer la existencia de una pluralidad del conocimiento para abordar la realidad en un contexto histórico-social-político abierto e interactivo.

Esto sería posible con un docente que redimensione su práctica evaluativa como un proceso permanente de comunicación, reflexión compartida y voluntad de poder para afrontar la incertidumbre de nuestra época y romper con los esquemas tradicionales que le impiden nuevas maneras de aproximarse a los espacios del saber y la producción de conocimiento interrelacionados con la vida social, política e histórica, con la finalidad de darle un sentido humano a la evaluación. Este conocimiento generado a partir de la problematización, incertidumbres, inquietudes, curiosidades, indagaciones, desde la subjetividad y en constante interrelación con la vida cotidiana donde se ve reflejado mediante la participación activa y crítica de los ciudadanos formándose en esta discursividad dialógica y vivencial de saberes.

Bajo esta perspectiva de conocimiento son fundamentales las experiencias en el proceso valorativo caracterizado por la reflexión crítica de la práctica a fin de problematizar y replantear nuevos modelos de construcción del conocimiento, no abstracto ni descontextualizados, de esta manera se asume entonces que la evaluación educativa deberá sufrir una transformación desde la objetividad a la subjetividad y poder comprender los cambios de interacción y la modalidad diferente de control al estar valorando a un estudiante que construye su propio significado, estilos de aprendizajes, y que está íntimamente relacionada su individualidad con su entorno sociocultural y político.

Nos encontramos a veces como docentes universitarios a unos estudiantes interesados en participar plenamente del diseño y conducción de su práctica evaluativa, de que sean considerados como sujeto y no objeto de dominio y control absoluto con el fin de hacerlos reproducir memorísticamente el conocimiento, que les impide la búsqueda de un accionar con conciencia crítica y reflexiva en relación al proceso evaluativo como ambiente de transformación que esto debe ser la verdadera expresión de la evaluación educativa de una exigencia solidaria en común respeto y acuerdo entre docente y estudiante.

En consecuencia, en esta concepción epistemológica de la evaluación se requiere repensar la práctica evaluativa desde un sentido ético humano de dialogicidad, creatividad y libertad para sustituir el carácter clasificatorio y de dominación de la evaluación educativa por una concepción procesual, constructiva y formadora con relaciones de horizontalidad, confianza y colaborativa que reconozca lo diverso, el respeto a la diferencia y la justicia.

Cabe destacar que desde esta mirada, la práctica evaluativa se constituye en un espacio abierto para el encuentro, la sensibilidad y orientación permanente que no solo valora aciertos sino que reconoce esfuerzos respetando las diferencias individuales y el ritmo de aprendizaje de cada sujeto evaluado.

Por lo tanto, la evaluación educativa como proceso formativo, creativo autónomo y sensible permitirá a los docentes y estudiantes desde la ética de la corresponsabilidad compartir y confrontar experiencias, sentimientos, valores y saberes redimensionando así la concepción de subjetividades que debe asumir el reto de la formación de sujetos críticos y sensibilizados que puedan interrelacionar su conocimiento con el mundo y los demás.

Referencias

- Caldera, Y. y Plaza, M. (2008). Nuevas Configuraciones Discursiva en el Ámbito de la Formación Docente. *Laurus Revista de Educación*. 14 (28), 238-249, recuperado de <https://goo.gl/F7hTWQ>.
- Caraballo, N. (2014). *Sujeto docente y geopolítica del conocimiento en los espacios universitarios emergentes*. Cumaná: UDO.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Fernández, A. (2014). *Evaluando la evaluación de los aprendizajes*. San Salvador, El Salv.: UFG Editores

Foucault, M. (1973). *La verdad y las formas jurídicas*. Rio de Janeiro Universidad Católica.

Foucault, M. (1994). *Estética, ética y hermenéutica*. Uduen III. España Paidós Ibérica.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. España Ediciones Paidós.

Lárez, R. (2013). *Complejidad educativa e interculturalidad*. México: CEIDE

Maffesoli, M (1997). *Elogio de la razón sensible*. Buenos Aires PAIDOS.

Morin, E. (2005). *Pensamiento complejo y ecología de la acción*. Recuperado de <https://goo.gl/3nLnsE>

Salazar, I. (2010). *El desafío de la evaluación de los aprendizajes desde su complejidad*. Venezuela: El perro y la rana

Salmasi, N. (2011). *Dispositivos tecnológicos y subjetividad en el contexto pedagógico*. Cumaná: UDO