

**LA ACCIÓN EDUCATIVA
DESDE LA COTIDIANIDAD DE PRAXIS
DE VIDA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LA ACCIÓN EDUCATIVA DESDE LA COTIDIANIDAD
DE PRAXIS DE VIDA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

AUTOR: Msc. Flor Bell

Bárbula, septiembre de 2021



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LA ACCIÓN EDUCATIVA DESDE LA COTIDIANIDAD
DE PRAXIS DE VIDA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

AUTOR: Msc. Flor Bell
TUTOR: Dra. Elsy Medina

**Tesis Doctoral presentada ante la
Dirección de Postgrado de la Facultad
de Ciencias de la Educación de la
Universidad de Carabobo para optar al
Título de Doctora en Educación.**

Bárbula, septiembre de 2021

ACTA DE APROBACIÓN DEL PROYECTO



DOCTORADO



ACTA DE APROBACIÓN

Por medio de la presente acta, se hace constar que la comisión Coordinadora del **Doctorado en Educación**, en uso de las atribuciones que le confiere el artículo N° 44, literal k), del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo, consideró que el proyecto de tesis doctoral titulado: "**ACCIÓN EDUCATIVA DEONTOLÓGICA DEL PROFESOR UNIVERSITARIO. UNA APROXIMACIÓN FENOMENOLÓGICA**". Adscrito a la línea de investigación: Fenomenología y Hermenéutica

Presentado por la ciudadana:

Flor Bell

C.I 5.361.107

Reúne los requisitos exigidos para su aprobación.

El Dr. Wilfredi Lanza realiza la tutoría de esta tesis.

En Bárbula, a los veintiún (21) días del mes de Octubre de 2014.


Dra. Minerlines Racamonde

Coordinadora del Programa

Gracielys 21/10/14
Acta de Aprobación



... *La Universidad Efectiva*

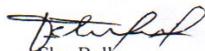
CAMBIO DE TÍTULO

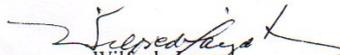
Valencia, 11 de junio de 2018

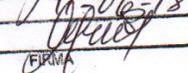
Ciudadanos
Coordinadores Comisión de Postgrado Doctoral
Universidad de Carabobo
Ciudad.

Saludos cordiales, sirva la presente para informarles del cambio de Título tentativo de la Tesis Doctoral en Educación denominada al inicio como: "La acción educativa deontológica del profesor universitario. Una aproximación fenomenológica", quedando finalmente como: "la acción educativa desde la praxis de vida del docente universitario". Ello, sin afectar el fin de la investigación.

Sin otro punto a que hacer referencia, queda de ustedes,
Atentamente


Flor Bell
C.I. 5.361.107


Wilfredo Lanza
4.002.338

RECIBIDO
PO: 
FECHA: 11/06/18

FIRMA

CAMBIO DE TUTOR

Valencia, 10 de octubre de 2018

Ciudadanos
Coordinadores Comisión de Postgrado Doctoral
Universidad de Carabobo Atención: Dra Elsy Médina
Ciudad.

Saludos cordiales, sirva la presente para informarles el cambio de Tutor de Tesis Doctoral, denominada: la acción educativa desde la praxis de vida del docente universitario, cuya tutoría estuvo bajo la responsabilidad del Dr. Wilfredi Lanza, C-I-4.002.338 quien por estar ausente del País ha considerado dicho cambio, por lo cual postulo a la Dra Elsy Medina, C.I. 7082.956 como tutor para la continuidad del desarrollo de dicha tesis.

Sin otro punto a que hacer referencia, queda de ustedes,
Atentamente

Flor Bell
C.I. 5361107

*Recibido
Ely
6/11/2018*



UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



AVAL DEL TUTOR

Dando cumplimiento a lo establecido en el Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad de Carabobo en su artículo 133, vigente a la presente fecha quien suscribe Dra. Elsy Medina titular de la cédula de identidad No. 7.082.956, en mi carácter de Tutor de la Tesis Doctoral titulada **“La acción educativa desde la cotidianidad de praxis de vida del docente universitario**-presentada por la ciudadana MSC. Flor Yolanda Bell Pérez, titular de la cédula de identidad No. 5.361.107 para optar al título de Doctor en Educación, hago constar que dicho trabajo reúne los requisitos y méritos suficientes para ser sometido a la presentación pública y evaluación por parte del jurado examinador que se le asigne. Por tanto, doy fe de su contenido y autorizo su inscripción ante la Dirección de Asuntos Estudiantiles.

En Bárbula a los 30 días del mes de octubre del año dos mil dieciocho

Dra. Elsy Medina
C.I. 7.082.956

UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

INFORME DE ACTIVIDADES

Participante: Flor Bell Cédula de Identidad: V- 5361107

Tutor: Elsy Medina Cédula de Identidad: V-7.082.956

Correo electrónico del participante: florbell22@gmail.com

Título tentativo del trabajo: La Acción Educativa deontológica del profesor universitario. Una Aproximación Fenomenológica.

Línea de Investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo. Temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad.

SESIÓN	FECHA	HORA	ASUNTO TRATADO	OBSERVACIÓN
1	4-11-2014	3: 00 PM - 4:00	Información: Criterios de trabajo	
2	7-12-2014	3:00 - 4:00 PM	Revisión del proyecto: reconstrucción	Cambio de tema
3	12-02-2015	1.00 A 2:00 PM	Discusión de la problemática	
4	21-06-2015	5.00 a 6 pm	Discusión de teóricos	
5		1:00 - 2:00 PM	Revisión constructo epistemológico	
6	17-12-2014	10:00- am11:00	Revisión Aspectos metodológicos	
7	21-03-2015	1:00 pm 2:00	Discusión del título original	
8	15-06-2015	3: 00 PM - 4:00	Discusión de análisis de información	
9	13-12-2015	3:00 - 4:00 PM	Aportes teóricos. Reconsideraciones	
10	23-06-2016	1.00 A 2:00 PM	Discusión de entrevistas	Cambió título
11	21-11-2016	1:00 - 3:00 PM	Revisión 4 primeros capítulos	
12	16-01-2017	3:00- 4:00 PM	Discusión de análisis de información	
13	02-06-2017	1:00 – 2:00 PM	Aportes teóricos para el análisis	
14	21-09-2017	3: 00 PM - 4:00	Reconstrucción Capítulo IV	
15	15-10-2017	6:00 - 7:00 PM	Revisión y discusión Capítulo IV	
16	21-10-2017	1.00 A 2:00 PM	Criterios para fundamentar la Tesis	
17	17-11-2017	2:00 a 4:00 PM	Revisión final de Tesis	
18	13.01-2018	9:30-12:00 M	Reestructuración Cap V	
19	17-05-2018	9:00 -12:00 M	Revisión Cap. V	Reestructuración
20	09-2018		Revisión final de la Tesis	

Título definitivo: La acción educativa desde la cotidianidad de praxis de vida del docente universitario.

Comentarios finales acerca de la investigación: La investigación culminó satisfactoriamente cumpliéndose con los objetivos planteados. El título tentativo fue modificado por cuanto surgieron nuevas perspectivas requeridas durante el desarrollo de la investigación, sin afectar la intencionalidad de la misma.

Declaramos que las especificaciones anteriores representan el proceso de dirección de la Tesis Doctoral arriba mencionada.



Elsy Medina
C.I. 7.082.956

Flor Bell
C.I. 536110

DEDICATORIA

A mis dos hijos: Claudia Isabel y Alfredo David, el sentido e inspiraciones de mi vida, a mi nieta Mía Carlota quien, a pesar de ser una bebita, me alienta con su sonrisa para vivir a plenitud la vida, los amo

AGRADECIMIENTO

Quiero agradecer a mi tutora, Dra. Elsy Medina quien además de aceptar la tutoría de esta tesis que hoy felizmente culminamos, me brindó su solidaridad y apoyo humano.

De igual manera quiero agradecer al Dr. Wilfredi Lanza, con él inicié esta Tesis Doctoral, acompañándome durante todo el recorrido de mis estudios doctorales como Mentor.

Al Dr. Hilde Adolfo Sánchez quien de manera muy profesional y con humildad en cuanto a sabiduría supo hacerme llegar sus orientaciones académicas muy asertivas. Gracias por su bondad.

Agradezco también a mis profesores del programa doctoral, en particular al Dr. Víctor Hermoso, con él inicié la aventura doctoral e investigativa iluminándome con destellos el camino a seguir.

También quiero agradecer al profesor que generosamente compartió sus vivencias de la cotidianidad de praxis de vida educativa cultivadas desde sus inicios como docente haciendo posible la construcción de esta tesis.

Agradezco a mi amiga y colega Dra. Ysabel Gómez, de quien he recibido aparte de su aporte académico, el aliciente de formarme cada día en el área mágica, como es la educación.

Agradecida de mi amigo y compañero de estudios doctorales: Rodolfo Vallejos, con quien compartí experiencias genuinas, cómo olvidarlas si son parte de esta Tesis.

Agradecida de mi amiga Chichita, quien de manera incondicional siempre estuvo ahí dispuesta a ayudar en la logística del curso doctoral.

A mi hija Claudia Isabel por su ayuda técnica en el recorrido de mis estudios doctorales.

Quedo agradecida de mi Universidad por siempre.

¡Gracias a todos!

INDICE GENERAL

DEDICATORIA	ix
AGRADECIMIENTO	x
ÍNDICE DE CUADROS	xiii
RESUMEN	xiv
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I	6
CONTEXTO EMPÍRICO-EPISTÉMICO	
Praxis educativa	6
Supuestos fenomenológicos	16
Justificación de la investigación	17
CAPÍTULO II	23
ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	
La acción educativa desde una nueva concepción	23
CAPÍTULO III	40
CONTEXTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	
Sujetos participantes: fuente generadora de los relatos de vida	48
Técnica cualitativa para la recolección de la información	49
Instrumento cualitativo: La entrevista biográfica	50
Legitimidad del conocimiento apprehendido	50
Instrumentos anexos	51
Fase descriptiva: Descripción del fenómeno	51
Fase estructural: Identificación y construcción de temas	52
Fase interpretativa del fenómeno	55
Criterios para el análisis y confiabilidad de la información	57
CAPÍTULO IV	60
CONTEXTUALIDAD DE LA PRAXIS EDUCATIVA	
Análisis e interpretación de la cotidianidad de praxis de vida educativa del	

docente universitario	60
Cotidianidad de praxis de vida académica	60
CAPÍTULO V	87
REFERENCIAS.....	102
ANEXO I: Cronograma de entrevistas/Consentimiento informado.....	105

ÍNDICE DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1: Eventos naturales: Vocación docente.....	81
Cuadro 2: Eventos naturales: Formación profesional.....	82
Cuadro 3: Eventos naturales: Experiencia.....	83
Cuadro 4: Eventos naturales emergentes: Ética reflexiva.....	84



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIRECCIÓN DE POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**LA ACCIÓN EDUCATIVA DESDE LA COTIDIANIDAD
DE PRAXIS DE VIDA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO**

**Autora: Flor Bell
Tutora: Dra. Elsy Medina
Fecha: Septiembre, 2021**

RESUMEN

Se presenta en esta tesis Doctoral algunas reflexiones en torno a la praxis educativa universitaria que ha predominado desde siglos pasados hasta hoy, así como los retos ante la reconstrucción de esta praxis desde una nueva concepción, subrayando la importancia de la ética y la reflexión como alternativa capaz de dar respuesta a una educación pertinente a la realidad social. Dicha Tesis se ha fundamentado en la teoría de la nueva sociología de la educación (1971) siguiendo la corriente filosófica social de Schütz (1964). La investigación tuvo como intencionalidad la comprensión de la cotidianidad de la praxis de vida del docente universitario, desarrollándose bajo el paradigma interpretativo, unificando dos de sus métodos: fenomenología y hermenéutica. Se abordó a un docente, quien a través de relatos de sus vivencias nos fue sumergiendo en la cotidianidad de su praxis, develándose tres eventos naturales identificados como: Vocación, formación y experiencia docente, denominados en esta tesis: andamiaje de la acción educativa, desplegándose de éstos una serie de sinergias, cuya correlación develó un evento emergente: la ética reflexiva con su. Sobre estos eventos se construyó la teorización enfocada a una acción educativa ética-reflexiva que emerge de momento, en el momento preciso en repuesta al otro y en busca del bien común. Por consiguiente, se presenta esta Tesis como una reflexión acerca del sentido y significación de la acción educativa, de la cual todos somos responsables. (docentes, estudiantes, universidad, familia, instituciones en general) y que requiere de una función experiencial, pedagógica-constructiva y deliberativa relacionada con la ética.

Descriptor: Praxis, acción educativa, ética reflexiva, cotidianidad, docente, condición humana, bien común.

Línea de Investigación: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo. **Temática:** Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad.



**UNIVERSIDAD DE CARABOBO
ÁREA DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DOCTORADO EN EDUCACIÓN**



**THE EDUCATIONAL ACTION FROM THE DAILY
OF PRAXIS OF LIFE OF THE UNIVERSITY TEACHER**

**Author: Flor Bell
Date: September, 2021**

ABSTRACT

In this Doctoral thesis, some reflections on the university educational praxis that have prevailed from past centuries until today are presented, as well as the challenges facing the reconstruction of this praxis from a new conception, underlining the importance of ethics and reflection as an alternative capable of responding to an education relevant to social reality. This Thesis has been based on the theory of the new sociology of education (1971) following the social philosophical current of Schütz (1964). The research was intended to understand the everyday life practice of the university teacher, developing under the interpretive paradigm, unifying two of its methods: phenomenology and hermeneutics. A teacher was approached, who through stories of his experiences immersed us in the daily life of his praxis, revealing three natural events identified as: Vocation, training and teaching experience, called in this thesis: scaffolding of educational action, unfolding of these a series of synergies, the correlation of which revealed an emerging event: reflective ethics with its. On these events, theorization focused on an ethical-reflective educational action that emerges at the moment, at the precise moment in response to the other and in search of the common good, was built. Consequently, this Thesis is presented as a reflection on the meaning and significance of educational action, for which we are all responsible. (teachers, students, university, family, institutions in general) and that requires an experiential, pedagogical-constructive and deliberative function related to ethics.

Descriptors: Praxis, educational action, reflective ethics, daily life, teacher, human condition, common good.

Research Line: Pedagogy, education, didactics and its multidisciplinary relationship with the educational fact. **Topic:** Pedagogy and educational praxis and its relationship with society.

INTRODUCCIÓN

La praxis educativa ejercida durante una larga trayectoria no ha sido fácil, ha sido un largo camino, con aciertos y desaciertos, pero, siempre predominando las ganas de hacerlo bien, inspirada en mis profesores, alumnos y compañeros de trabajo. En este trajinar, entre compartir experiencias y leyendo la literatura, surge “La acción educativa del docente universitario” como tema de investigación, buscando abrir nuevos horizontes para el debate de ésta desde una nueva concepción que dé respuestas al sentido y significación de la educación en un momento en que el País la está pidiendo a grito.

Y, es que en el mundo tan complejo en que vivimos, cada vez más surgen respuestas diversas y en ocasiones opuestas a la pregunta por el sentido y significación de la educación, estos son temas que siempre han estado en el centro del debate social, quedando sólo en esto. Originando ello la necesidad de deliberar acerca de lo que acontece hoy en el ámbito educativo e indagar cuál es el fundamento de la educación y, sobre la base de ello, plantearse el reto de repensar la praxis educativa desde nuevos horizontes, con sus aciertos y desaciertos, tratando de reflexionar críticamente qué respuestas se pueden dar ante las diversas tensiones educativas de las que hemos sido protagonistas.

Estas tensiones se hacen sentir en el predominio de la praxis educativa instrumental considerada como un mero hacer, así es como se ha pensado desde siglos pasado hasta nuestros días y es que, a pesar de haber dado mucho que escribir, se constatan posturas tradicionales que no logran superar los riesgos de una praxis instrumental. En consecuencia, la investigación desarrollada en esta tesis nos enfrenta al acontecimiento de repensar una acción educativa desde una nueva concepción, partiendo de la constitución histórica de relatos de la praxis de vida educativa de un docente universitario, narrados por él mismo.

Partiendo de los enunciados precedentes, se despliega en esta tesis una dialéctica entre la praxis educativa vista desde una noción tradicional técnica-instrumental fundamentada en un marco teórico-epistémico y la acción educativa desde una nueva concepción: ética reflexiva producto esta última de la investigación fenomenológica desarrollada y plasmada en este trabajo, cuyo contenido se presenta organizado en los cinco capítulos que a continuación se describen:

Capítulo I. Contexto empírico-epistémico. Se alude aquí a la situación problemática en un sentido empírico y epistémico, describiendo y reflexionando la praxis educativa que ha prevalecido en nuestras universidades desde siglos pasados. Sustentada esta descripción en información y experiencias que se ha tenido, no sólo como estudiante; sino como docente universitaria confrontadas con teorías y pensamientos, que, a pesar de pertenecer a diferentes épocas, son reiterativas.

En este contexto, se aborda la ritualidad de la actividad docente tradicional, del cómo se manifiesta en la cotidianidad de la praxis de vida académica del docente. Estos son aspectos que a lo largo de este capítulo fueron surgiendo y que se presentan de manera hilvanada, construyéndose en una dialéctica entre la práctica educativa tradicional considerada un mero hacer y aquella considerada una mera praxis en el sentido aristotélico.

Capítulo II. Estado actual de la investigación. Se expone en este capítulo el panorama del estado actual de la investigación en la acción educativa desde el punto de vista social y humano, haciendo referencia a algunos autores que desde siglos pasados han profetizado la práctica educativa como una actividad social en reciprocidad con la condición humana y como tal debe ser abordada.

En este contexto, durante el recorrido de la investigación, se fue tejiendo un entramado de pensamientos de autores fundamentales para los desafíos de este estudio: “La teoría fenomenológica social” de Schütz (1889-1959), la cual permite la descripción de la realidad tal como se presenta en el momento y contexto real. “La condición humana”, obra de Arendt (1906-1975), en la cual se abordan tres conceptos: labor, trabajo y acción, siendo esta última, considerada como enlace o clave para enraizarla con el pensamiento de Ricoeur (1913-2005), quien con su

filosofía narrativa desarrolla la obra “Tiempo y narración”, considerando los relatos como la descripción y expresión de la vida misma.

Aparte de estos autores fundamentales, se han considerado como autores actuales a Wanjiru (1999) con la “Ética de la profesión docente”, quien hace un análisis de la vocación y la formación dentro del marco de la praxis docente entre otros puntos, a Mélich (2010), refiriéndose al testimonio como aporte a la educación ética y a la relación docente alumno, en la obra “Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación” y “La ética de la compasión”, refiriéndose a la ética como la posibilidad de dar respuesta al llamado del otro. Esta postura coincide con la ética de la felicidad de Aristóteles, la ética reflexiva de Naberth (1957) y la ética de la responsabilidad de Waldenfels (1991).

Además de estos referentes considerados fundamentales en esta tesis, también se hace referencia a otros aportes relacionados con el hecho educativo desde una visión diferente a la tradicional praxis educativa, como es el currículo oculto y la narración testimonial. Todo ello en función de aportar referentes que aboguen por una acción educativa que considere al individuo como ser social y no como un simple agente pasivo instrumental. Se estaría hablando en este contexto de la ética como una actitud de la acción educativa y, por consiguiente, de la condición humana.

Tesis doctorales específicamente relacionadas con la acción educativa desde el punto de vista humano, se encontró una en la Universidad de Carabobo, denominada *El encuentro pedagógico como estructura de acogida para la construcción de sentido en la transición educativa universitaria*, cuya autora es Castellanos de Contreras (2014), la intencionalidad de ese estudio consistió en generar una aproximación comprensiva de los actores en ese encuentro pedagógico.

Desde esta apreciación, se consideró relevante la construcción de una base epistemológica con los aportes que han legado los precedentes autores referidos, ello con el fin de generar una tesis que ayude a la reconstrucción de la praxis educativa desde una nueva concepción, donde prevalezca y se reivindique la condición humana.

Capítulo III. Aspectos metodológicos. Se describe en este capítulo III, las perspectivas metodológicas que se consideraron pertinentes para realizar la

investigación. Entre estas están: la opción paradigmática, el método y las técnicas a utilizar, las cuáles se determinaron acorde a los fundamentos ontológicos, axiológicos y epistemológicos, considerados, en opinión de Guba y Lincoln (1994: 105) indispensables en la investigación cualitativa, cuyo aporte se articula con el tejido metodológico que cohesiona este estudio.

Desde esta mirada, la investigación estuvo orientada por el paradigma interpretativo, cuyos máximos representantes son Dilthey, Ricoeur y Weber, siguiendo el método fenomenológico para abordar el contexto social, método que permitió describir la realidad vivida (cotidianidad de praxis de vida del docente universitario) y aclarar el sentido y significado de los fenómenos emergentes; es decir, su comprensión. Para ello se precisó del método hermenéutico, el cual se sirve de los mismos elementos fenomenológicos, como son: los mitos, ritos, símbolos y la narración para comprender el significado de los actores y de la realidad social.

Otro aspecto importante que se desarrolla en este capítulo es el encuentro entre la investigadora y el sujeto participante, -en lo sucesivo se identificará como SP- quien fue elegido intencionalmente como fuente generadora de la información, considerando su formación profesional y trayectoria académica, además de su disposición para con la investigación. Su participación consistió en narrar su historia de praxis de vida educativa a través de relatos biográficos y en la discusión de esa narración en un ejercicio de co-historia que permitió construir en recursividad, la trama categorial.

También se describen en este capítulo, las técnicas e instrumentos requeridos para la recolección y la interpretación de los hallazgos. Recurriendo al relato de vida propuesta por Ferrarotti como técnica para recabar información de manera directa y oral del SP, y a la entrevista biográfica como espacio de ejercicio co-historiador. Se describe el método fenomenológico en sus cuatro fases: previa, descriptiva, estructural y la interpretación del fenómeno. Finaliza este capítulo con un resumen de los eventos y sinergias develadas durante el proceso de la investigación con su identificación y denominaciones.

Capítulo IV. Contexto epistemológico, en este capítulo se presentan los resultados de los supuestos fenomenológicos 2, 3 y 4, correspondiendo a las unidades significativas (unidades de análisis) que emergieron de la descripción protocolar de los relatos (ver anexo 2) y que así mismo, develaron eventos (fenómenos) y sinergias, los cuales se interpretaron identificando y destacando las percepciones y experiencias comunes, argumentándolos con referentes científicos. Finalizando este capítulo con la presentación de cuatro cuadros donde se refleja de manera sintetizada la información obtenida; es decir, lo correspondiente a los eventos y sinergias considerados como base estructural sobre la cual se desarrolló el capítulo V, (ver cuadros 1, 2, 3 y 4).

Capítulo V. Tesis: La acción educativa desde una nueva concepción: ética reflexiva. Se esboza en este capítulo final un recorrido hermenéutico-dialéctico de los hallazgos de eventos significativos en la cotidianidad de la praxis de vida del docente universitario, generando teorizaciones como nuevo conocimiento.

Presentándose así, nuevos horizontes que vislumbran a una acción educativa emergente bajo una nueva concepción: ética reflexiva, prevaleciendo la condición humana sobre lo técnico y racional y, donde la ética reflexiva se presenta como una actitud con todas sus sinergias guiando la acción educativa sustentada por la vocación, la formación y la experiencia del docente universitario, coadyuvando a la conformación de un trinomio humanizador de la acción educativa misma.

CAPÍTULO I

CONTEXTO EMPÍRICO-EPISTÉMICO

Praxis educativa

Un planteamiento referente al contexto de la praxis educativa lleva previamente a preguntarnos: ¿Qué se ha entendido por praxis educativa? Implícitamente se ha considerado como el conjunto de actividades que se realizan dentro del aula con el fin de transmitir información y comunicación de saberes. Una consideración así, nos lleva a develar que se ha mal entendido y hasta confundido, con lo que se conoce como práctica pedagógica. Para García-Cabrero y Reyes (2008) la praxis educativa es: “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (p. 33). Por su parte, Zabala (2002), considera a la praxis educativa como una “actividad dinámica, reflexiva, que incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (p.12).

Las anteriores definiciones, son algunas que se le han atribuido a la praxis educativa contemporánea y que aparte de generar ambigüedades, quizás porque los dos términos práctica y praxis tienden a ser utilizados indistintamente en el contexto educativo, han llevado a pensarla desde el punto de vista tradicional y empirista “un mero hacer”, o lo que es lo mismo, una especie de acción técnica-instrumental.

Cabe aclarar que estos dos términos, práctica y praxis, etimológicamente son diferentes, así como sus fines. De acuerdo al Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el término práctica proviene del latín *practicus*, cuya significación remite a aplicación de una idea o doctrina, contraste experimental de una teoría,

ejercicio de cualquier arte o facultad conforme a sus reglas, destreza adquirida con este ejercicio, uso continuado, costumbre o estilo de algo.

Por su parte, praxis proviene de un término griego, cuyo verbo (*prassein*) significa hacer, llevar a cabo y el sufijo (*sis*) indica acción. El término suele usarse para denominar el proceso por el cual una teoría pasa a formar parte de la experiencia vivida. De acuerdo a esta descripción se puede entender entonces a la praxis relacionada con la acción y ambas vinculadas con la teoría.

Aclarada la concepción de los términos práctica y praxis y entrando en el contexto de interés, la práctica educativa sería la acción que se realiza de acuerdo a ciertas reglas y que puede estar sujeta a la dirección del docente para que los alumnos mejoren su desempeño. Mientras que la praxis educativa se entendería como la acción y reflexión constante en torno al hecho educativo con el objeto de transformarlo desde el vector humano. Este ideal amerita el compromiso de un ser concientizado desde esa educación que es comprendida, en reciprocidad, desde la propia cotidianidad de praxis de vida.

Estas dos formas de acción humana se pueden fundamentar con aquellas formas que Aristóteles articuló en: *Poiesis* (construir algo) y *praxis* (hacer algo). La distinción entre estas dos acciones, según el filósofo, se encuentra en que la *poiesis* es una especie de acción material regida por reglas y cuyo objetivo general es considerar la eficacia relativa de la acción como medio para algún fin conocido, preguntándose para ello “qué debo conseguir”, mientras que la *praxis* es una forma de acción inmaterial puesto que su fin sólo puede realizarse a través de la acción y sólo puede existir en la acción misma, su objetivo consiste en decidir “qué hacer” ante una situación referente a ideales morales, conflictiva u opuesta.

En síntesis, la praxis aristotélica parte de un razonamiento deliberativo basado en un principio práctico que establece en general, lo que debe hacerse y, que al mismo tiempo depende de la *phronesis*; es decir, de una sabiduría práctica, combinada con el juicio moral. Lo característico de esta praxis es que; mantiene una relación constitutiva con el conocimiento práctico, la deliberación y la búsqueda del bien humano.

De acuerdo con los razonamientos que se han venido desarrollando, la praxis no es un “mero hacer” pues, no se trata de una especie de acción técnica instrumental, se trata de una acción-reflexión elemental dirigida a concebir al hombre dentro de un sistema histórico, cultural-antropológico y filosófico, adentrándose en su mundo de vida. Desentrañando la idea que se tenga de éste, podemos decidir cómo educarlo para que se desarrolle, no solo intelectual, sino como persona, considerando su humanidad y para ello, hay que convivir bajo la diversidad de la naturaleza en ese contexto atemporal-espacial en que se mueve el hombre, su reflexividad, su angustia existencial y su condición.

Partiendo de esta concepción de praxis educativa fundamentada en el enfoque de la filosofía aristotélica, se construye a continuación un piso epistémico del uso que se le ha dado al término en el contexto educativo contemporáneo dentro de nuestras universidades y, al mismo tiempo, constatar “las ambigüedades” que han existido con respecto a su concepción.

En los espacios universitarios, los máximos esfuerzos se han dedicado a cómo enseñar de manera técnica-instrumental unos determinados saberes, lo cual se ha considerado como la tarea principal del profesorado, recayendo estos esfuerzos en una praxis educativa propia del modelo de enseñanza academicista y tecnológico con énfasis, primero, en los contenidos y materias y, segundo, en el pragmatismo; es decir, utilidad, objetivos y eficiencia.

En sí, la praxis educativa es un modelo o paquete prefabricado bajo la corriente filosófica del utilitarismo (filosofía moderna) y el pragmatismo (filosofía contemporánea). Corrientes fundacionales de las teorías socioeducativas: la estructural-funcional, vinculada a pensadores como el francés Émile Durkheim y los norteamericanos Talcott Parsons y Robert Merton, la teoría del capital humano desarrollada por Becker y la del empirismo-metodológico de diversos autores.

Para estas teorías, la función social de la educación adquiere una connotación específica a partir de diversos contextos; sin embargo, las tres coinciden en la idea del desarrollo sobre la base del orden establecido, buscando el equilibrio de la sociedad y el incremento de la productividad desde perspectivas acordes con demandas de

trabajo y acumulación de experiencia. En estos ideales teleológicos se olvida lo humano y el enriquecimiento espiritual y cultural, lo cual se debe legitimar, considerar y respetar.

El respeto a la condición humana es un derecho del hombre y la mujer. Arenas (2003) la define como: “Una construcción o adquisición de intercambio de valores, actitudes, creencias, pensamientos y sentimientos de los seres humanos en un contexto y tiempo determinado desde el nacimiento hasta la muerte donde se inscribe toda la humanidad” (p.110).

Estas teorías han sido, durante muchas décadas, el modelo y guía de la praxis educativa, manteniéndose hoy en día enraizadas en los currículos y programas educativos, de ninguna manera se trata de desconocer el aporte teórico y práctico que han dado al hecho educativo. Sus objetivos han estado en función del utilitarismo y el pragmatismo, cuya teoría central es la reducción de lo verdadero a lo útil; es decir, una aplicación del utilitarismo al campo del conocimiento y la negación de todo conocimiento teórico, lo cual ha generado desde entonces, críticas en torno a la función de la educación. Y es que, tanto el utilitarista como el pragmático, son considerados los enfoques que le han cerrado las puertas a la legitimación de la condición humana como fuente de conocimiento y reflexión.

Esta advertencia es señalada por Arendt (1998) en su obra denominada “La condición humana”, en la cual hace un análisis antropológico, refiriéndose a que el conductismo ha reducido la acción humana a la labor y al trabajo, convirtiéndola en mera técnica y fabricación, produciendo un olvido y deterioro de lo que somos, “de la acción”, considerada como “la actividad más alta de la vida humana, que es la que tiene que ver con el discurso y con la convivencia social y política” (pp. 209-210).

Siguiendo con Arendt -citada por Domingo (2013)-, se puede advertir que, sin el espíritu interactivo de la convivencia, se reduce la vida humana -de una manera sustantiva- a la ejecución de acciones representadas en meras conductas. El ser humano no actúa, sólo se comporta; y las conductas son observables, analizables, previsibles, y examinadas científicamente, siempre en recursividad con los otros. Y

de esta manera se piensa que la convivencia humana es fruto de una tecnología eficaz de comunicación y voluntad. (p.32).

Así mismo, Bruner (1990), autor predominante de la teoría del cognitivismo, se dio cuenta, según los aportes de Domingo (ob. Cit), que esta teoría se había olvidado de la condición humana, “al entender la cognición solo como procesamiento de información olvidó el mundo de las emociones y sentimientos o los comportamientos en contextos reales, que suponen relación social y mundo cultural” (p.51). De esta forma, Bruner(1990), propone así, en la segunda revolución del cognitivismo, el pensamiento narrativo, cuyo fin es “preocuparse de las intenciones y acciones humanas y de las vicisitudes y consecuencias del vivir humano”. (p. 25).

De igual manera, Wanjiru (1999), refiere que:

[...] el intento del pragmatismo utilitarista es reducir la naturaleza humana al deseo, de modo que cada hombre busca principalmente su propio interés: el individualismo. [...] al obviar integralmente la dimensión humana, la praxis educativa, más que educar, es un instrumento que aborda la educación desde una perspectiva superficial. (p. 364).

Desde este punto de vista, la praxis educativa se realiza sobre la base de una rutina de “instruir o mostrar”, como lo llama Wanjiru (ob. cit). El profesor no cree tener otro compromiso que no sean las actividades pedagógicas seguidas de pautas preestablecidas en una planificación o currículo. Así como el compromiso deontológico que le es inculcado o señalado en los reglamentos del ejercicio de la profesión docente y, en algunos casos, en códigos de ética, cuyos instrumentos le hablan de la esfera moral implicada en su hacer profesional.

Investigadores, críticos y teóricos de la educación, en el devenir mismo de la actividad educativa, han observado que, aunque se ha hecho énfasis en un conjunto de deberes tipificados en leyes, códigos y planes, la escuela como centro del quehacer formativo, y el docente como actor fundamental de ese ideal, en la praxis, han desatendido el propósito fundamental de reivindicar lo humano en interacción con la diversidad de la naturaleza y del contexto. De esta forma, el estudiante se ha asumido como receptor pasivo de lo que se transmite o enseña en el aula. Esta visión

tradicionalista, y aun presente en nuestras escuelas, suscita una reflexión permanente, de la cual emerge esta pregunta generadora: ¿Dónde queda la condición humana en el trabajo educativo cotidiano? o ¿Dónde queda la formación ética que la escuela está llamada a construir y consolidar, en conjunto con las otras esferas de interacción socio cultural? Lo dijo Sócrates: “Si por “*educar*” se entiende una transmisión de algo que uno posee a otro, entonces no hay educación ética” (Mélích, 2010: p. 57).

En suma, desde esta visión, la praxis educativa se ha interpretado como una actividad esencialmente técnica, o como se dijo al inicio de este capítulo, un mero hacer diseñada para conseguir unos fines educativos específicos y preconcebidos, desconociendo u obviando los propósitos legítimos que inspiran a una verdadera educación, que bien pudiera definirse como una acción deliberada y con juicio moral, donde se aborde la condición humana y se fortalezca una conciencia orientada hacia el bien común. Ello, considerando los puntos de vista de Arendt, Bruner, Domingo y Wanjiru, referidos en epígrafes precedentes y que convergen en la importancia que representa la condición humana en todo ejercicio formativo de aspiración axiológica.

Ahora ¿Cuál ha sido el problema en este caso particular? que por mucho que un docente enseñe una asignatura o un contenido programático, su discurso será repetitivo y tecnológico, reduciendo al estudiante a comunicación, excluyéndole de su potencial como constructor de realidades que le adjudican un amplio horizonte de sentido, consolidando el “surgimiento de la personalidad humana definida” (Wanjiru, 1999: p. 468).

Una educación desarticulada de lo humano y débil en la formación ética, si bien ha resonado durante el devenir de la actividad formativa, en todos los niveles del sistema educativo, continúa hoy planteando déficits y con ellos, grandes desafíos. Preocupa que estas falencias siguen latentes, incluso en el V nivel educativo, donde se asume que el educando ya ha dejado de ser solo estudiante para convertirse en profesional, investigador y par académico; pero, fundamentalmente, en adulto, autónomo y responsable de su actividad formativa, de sus obligaciones sociales y de la construcción de su propia vida.

Hasta aquí me he enfocado en la praxis educativa del profesor dirigida a los estudiantes, ahora bien, ¿Cuál ha sido, en definitiva, el papel de las universidades, ante estas falencias de especial impacto en la formación integral de la persona?

Más que respuesta, lo que se dibuja es una acción unidireccional, la universidad oferta propuestas a repuestas generales, los currículos académicos ignoran el estudio de la realidad socioeconómica y política del país y la discusión de sus problemas, limitando la formación de ciudadanos creadores, dinámicos y conscientes de su ambiente social. Cabe mencionar a Zabalza (2002:40) quien afirma que “La formación no puede quedar constreñida a la adquisición de información o desarrollo de una particular destreza, sino que hay que vincularla al crecimiento y mejora de las personas, mejora que ha de ser entendida en un sentido global”.

Vivimos actualmente una crisis social, económica y política que no podemos controlar y menos obviar. Las universidades deben replantear sus políticas de formación profesional tanto de los docentes como de los estudiantes basado en programas y currículos que den cabida a un sistema social global que consideren no sólo habilidades y competencias, también todas sus dimensiones personales y sociales, teniendo en cuenta las fuerzas que rigen el acontecer social y que por consiguiente, afectan de alguna u otra manera a la dimensión humana. Éstos son aspectos del hecho educativo que, si se omiten, no existirá tal hecho educativo, más bien habrá, un mero hacer.

Echevarría, B. y otros (1996:207) afirman que:

... cada vez más se acepta que en la actividad universitaria se debe implicar a la persona en su conjunto, de modo que el paso de las personas por las instituciones de educación superior suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal, moral...

Es oportuno mencionar a García (1979) quien hace referencia a cómo la academia ha superficializado su acción, “reduciéndola en muchos casos a una simple instrucción desintegrada, sin atender adecuadamente a las funciones y exigencias de la educación (...)”. (p. 165).

No es fácil dilucidar acerca de lo que es educar, cuando se ha estado inmerso en una programación sustentada, literal y prácticamente, en una gama de escritos o teorías que, desde siglos pasados como se ha visto hasta ahora, se le ha dedicado a la educación del hombre, solo que la mayor parte de ella ha estado enfocada al utilitarismo y al pragmatismo entre otros, desligándose de la condición humana.

Se nos ha hecho ver, no desde ahora, sino desde siglos pasados, que la educación es aprender un oficio útil para la vida y este oficio generalmente debe ser acorde con el status social del individuo. Esto último se aprecia en el libro la República de Platón, donde plantea una jerarquización del status del hombre acorde a su intelecto u oficio.

Ante tal dis-funcionamiento de lo que debe ser la educación, es preciso hacer referencia a la esencia en sí de ésta, desde los aportes de Wanjiru (1999), quien afirma:

Educar es un concepto mucho más rico que en la praxis llega más allá, pues no se limita a hacer asequibles ciertos conocimientos a los educandos, precisamente porque es de suyo una actuación humana que consiste en -cita a Cordero-(p.468): “trabajar en la formación del hombre, en colaborar en orden al surgimiento de la personalidad humana definida, a partir de la posibilidad abierta que inicialmente supone la naturaleza humana”. (p. 260).

Esta afirmación la pudiéramos relacionar con el aporte de una nueva teoría de la educación a la que Calderón (2011) hace referencia y de la cual hablaremos en capítulos siguientes. Para Calderón (ob.cit.) “la educación consiste en crear valor en la formación de las personas que reflexionan y participan en las soluciones pertinentes, factibles y prioritarias de los procesos social-afectivos en la construcción del bienestar común” (p.64).

En un atrevimiento, acorde con la experiencia como educadora y estudiante y, en función a lo ya planteado aquí desde el punto de vista filosófico, se puede elucidar con respecto a lo que es educar: educar, va más allá de una praxis educativa que se construye de manera instrumentalizada con fines pragmáticos y utilitaristas, es una

acción que se produce por la interacción entre profesor y estudiante, con la libertad creativa de reflexionar de manera crítica y ética considerando de antemano la condición humana, dejándose atrapar por el momento y preguntándose al mismo tiempo ¿qué puedo hacer para cumplir con el otro? Estamos entonces, hablando de la educación desde otro punto de vista; es decir, de la condición humana y donde la esencia de la educación es buscar y promocionar el bien común.

Reflexionando acerca de todo lo que se ha dicho hasta aquí, surgen interrogantes, como, por ejemplo: ¿Es posible reinventar la praxis educativa en reconocimiento a la condición humana? o ¿Cómo se actualiza la resignificación de las intencionalidades educativas en nuestros días, considerando la realidad social del país?

En un escenario como el que se está presentando en nuestro país, lleno de incertidumbres tanto políticas, como económicas y sociales; y que cada día parece complejizarse, estas interrogantes quedan planteadas a la espera de repuestas, no definitivas ni excluyentes. A lo largo de este trabajo, fueron dándose, fundamentadas en una realidad epistemológica testimonial del mundo de vida de un docente universitario, algunas posibles respuestas que coadyuvan con el interés de trascender un “mero hacer” hacia una “acción educativa ética reflexiva” cónsona con la esencia de la educación.

Se concibe así, una acción educativa implicando un continuo proceso de toma de decisiones en un horizonte ético-reflexivo, entendiéndose este horizonte desde el punto de vista de Mélich (2010) como:

Responder de una manera u otra, pero siempre de forma improvisada y provisional, a las interpelaciones que otro singular nos lanza en cada situación de nuestra vida cotidiana... El ser ético no significa obedecer leyes, reglamentos o seguir un código normativo, no se puede transmitir, no puede ser objeto de formación” (p. 58).

Es decir, una acción educativa que emerja de testimonios impredecibles, espontáneos, de las vivencias del docente y de los estudiantes, con una visión de libertad para interactuar entre sí, donde el educador pueda reflexionar acerca de qué hacer para captar las inquietudes y requerimientos de sus estudiantes acordes al

contexto social. Ayudándoles a responder a las tensiones y retos de cada momento, entorno y época de acuerdo con la situación heredada y a las nuevas circunstancias que les toca vivir en sociedad. Este debe ser uno de los principios de la esencia de la educación, principio que no está fuera de contexto del que ya se le ha atribuido en este capítulo, como es el de proveer el bien común.

Se evidencia en los marcos de las consideraciones anteriores, que el planteamiento que se ha desarrollado en este capítulo ha generado una dialéctica entre la educación como un mero hacer y la educación como una mera praxis. La diferencia de estas dos posiciones reside en la intencionalidad, que tiene mucho que decir sobre el tipo de ambiente que predomina en el hecho educativo, sobre la estrategia o estrategias a utilizar y sobre los puntos de vista frente a la realidad social y vida que adoptarán los profesores y los estudiantes a medida que interactúan.

Hemos dicho pues, que la praxis educativa tradicional se caracteriza por el dominio de estrategias requeridas para adquirir un trabajo generador de conocimiento, lo que la ha hecho pensar como una actividad técnica, constituyéndose así en una mera formalidad del cómo hacer.

Mientras que la educación como “una mera praxis”, se caracterizaría por ser ética reflexiva a lo que se prevé, implicando un conjunto de saberes y formas de actuar que engloban tanto lo disciplinar como lo técnico, lo ético y lo humano con respecto al fin de la educación en función de un bien común.

En este contexto, es ineludible que una parte principal de la cuestión educacional a la que se busca dilucidar en este trabajo se refiera al tema de la acción educativa desde el punto de vista ético-reflexivo partiendo de la vivencia de la cotidianidad de praxis de vida de un docente universitario.

En síntesis, se abren nuevos horizontes para el debate de la dialéctica entre praxis educativa considerada un mero hacer y “la mera praxis” (acción educativa ética-reflexiva), esta última como nueva perspectiva del hecho educativo, considerando diferentes corrientes, concepciones y vivencias relacionadas con ambas praxis educativas que ayuden a la construcción de su base epistemológica desde el punto de vista filosófico y sobre la cual se origina la tesis doctoral en curso.

De lo planteado en párrafos anteriores, surge la siguiente interrogante: ¿puede considerarse la ética reflexiva como un aporte a la acción educativa, haciéndola menos técnica y más humanizada?, ¿cómo se construye esta acción educativa?

En busca de respuestas, nos preguntamos aún más: ¿Cómo se manifiesta la cotidianidad de la praxis de vida del docente universitario?, ¿Qué acontecimientos aparecen en esa cotidianidad de praxis de vida del docente universitario?, ¿Cómo se presentan esos acontecimientos? Y, por último, retomando la pregunta ya planteada en epígrafes precedentes, ¿Es posible reinventar la praxis educativa en reconocimiento a la condición humana?, ¿cómo se materializa esta resignificación?

Estas son interrogantes que surgieron, entre otras fuentes, de la experiencia cotidiana por la que he transitado, no solamente como estudiante, sino también, como docente. Fundamentalmente, es una reflexión de la forma en que hemos venido realizando la praxis educativa y que hoy, como investigadora, en lo particular, me atrevo a plasmarlas sobre la base de la cotidianidad de praxis de vida de un docente universitario narrada por él mismo y cuya acción, en el hecho educativo, he seguido muy de cerca, por más de dos décadas.

Partiendo de esta vivencia e interrogantes, se plantea como intencionalidad de la investigación: “generar una aproximación fenomenológica de la cotidianidad de praxis de vida del docente universitario”.

Supuestos fenomenológicos

1. Descripción de la cotidianidad de praxis de vida del docente universitario.
2. Develación de acontecimientos implícitos en la cotidianidad de praxis de vida del docente universitario.
3. Interpretación de acontecimientos manifestados en la cotidianidad de praxis de vida del docente universitario.
4. Comprensión de la cotidianidad de praxis de vida del docente universitario para la intelectualización teórica.

Justificación de la investigación

Los supuestos enunciados en el epígrafe anterior demandaron un fundamento ontológico, axiológico, epistemológico y metodológico, ofreciendo la oportunidad de observar, describir, interpretar y comprender la cotidianidad de praxis de vida de un docente universitario, pudiendo así dar cuenta de las concepciones presentes en los relatos de vida de un sujeto participantes comprometido con la investigación.

Partiendo de esta breve descripción del posible escenario, el cual no se asume excluyente, la investigación se fundamentó en estos supuestos convergentes, los cuales estuvieron presentes no solo a lo largo de todo el proceso de la investigación, sino en la representación textual subjetiva e implícita de los resultados o eventos, los cuales se van manifestando explícitamente en el proceso interpretativo y comprensivo. Esta intelectualización se apoya en el aporte de referentes científicos.

De esta manera, la investigación se justifica partiendo de los supuestos que a continuación se desarrollan:

Ontológico. La vivencia de la acción del día a día que realiza el docente con sus estudiantes y/o demás actores involucrados en el hecho educativo, permitió develar acontecimientos y sinergias que, de una u otra manera, se revelaron y relacionan en cada evento emergente: vocación docente, formación y experiencia, presentándose como soportes para la reconstrucción de la praxis educativa desde una nueva concepción, como es la ética reflexiva.

Se trata en este sentido, de comprender y darle significado a la cotidianidad de la praxis de vida académica de un docente universitario que se manifiesta en la transmisión testimonial; es decir, en una acción educativa que se trasciende y que trascienda la diversidad de escenarios educativos, lo cual dignifica no sólo al estudiante, sino a los docentes como seres humanos que son, en pro del bienestar de la sociedad.

Axiológico. La investigadora se orienta por valores dados y explícitos (idoneidad, autenticidad, credibilidad, receptividad, reciprocidad y sensibilidad), los cuales influyen en el transitar por la vía de aproximarse a la realidad desde el punto de vista

humano, considerando y valorando el contexto en general y particular de la praxis de vida educativa del docente.

De esta forma se genera, entre la investigadora y el sujeto participante, un compromiso con la investigación como actividad fundamental en los procesos de construcción de la tesis doctoral, respetando y considerando la información inédita suministrada. Estos valores contribuyeron a una deconstrucción de la praxis de vida académica del docente universitario y al desarrollo del nuevo conocimiento reflexivo.

Gnoseológico. El supuesto gnoseológico lo configuran las diversas condiciones de producción de la realidad y de su conocimiento. En este sentido, en la presente investigación la realidad y su conocimiento emergen de la dinámica de los diferentes espacios sociales en que se da la cotidianidad de la praxis de vida académica del docente universitario y la investigadora y, donde la subjetividad y los procesos dialógicos (interacción social), han permitido el acercamiento uno con el otro, dialogando cara a cara.

Desde este punto de vista, la acción educativa planteada en esta Tesis Doctoral, se fundamenta en una cadena de acontecimientos emergentes de una realidad concerniente a la cotidianidad de praxis de vida de un docente universitario, la cual es narrada por él mismo. Ello permite una visión, no sólo objetiva, sino también subjetiva de la aparición de estos eventos y el cómo éstos se aparecen.

La manera de manifestarse esta acción educativa, es en sí su esencia; es decir, el “fenómeno del hecho educativo”, cuya develación y comprensión ha sido desde el inicio, la intencionalidad de la investigación.

Epistemológico. El supuesto epistemológico presenta el conocimiento como el producto de la interacción del ser humano con su medio, conocimiento que implica un proceso crítico mediante el cual el ser humano va organizando el saber hasta llegar a sistematizarlo como saber científico.

En este contexto, se describieron, analizaron y confrontaron los diferentes eventos, concepciones, fundamentos y estructuras que se requirieron durante el proceso de producción de conocimiento. Para ello, se consideró que el conocimiento es subjetivo, individual, irrepetible y, en consecuencia, establece una relación

estrecha con el sujeto investigado, permitiendo una comprensión con mayor profundidad en su esencia.

Desde esta consideración, se trató de construir una base epistemológica con referentes que aluden a los temas centrales de la investigación: vocación docente, formación y experiencia, así mismo, de la ética reflexiva como elementos interrelacionados imprescindibles para la reconstrucción de la acción educativa desde una nueva concepción que aborde la condición humana, determinando sus aportes, implicaciones y sus relaciones con la realidad para producir un nuevo conocimiento significativo.

Este desafío, amerita la interpretación de los eventos desde su propia realidad y especificidad, valiéndonos del aporte científico y de la reflexión crítica como estrategia para responder a las interrogantes que se suscitaron durante el desarrollo de la investigación.

Bioético. En relación con la investigación, el supuesto bioético se reflejó en los siguientes aspectos: el consentimiento informado, representado por el derecho que tiene el sujeto de la investigación a ser notificado de formar parte de la misma, hecho que ameritó la decisión de si aceptaba o no. En el caso particular de esta investigación, el informante aceptó formar de la investigación a través de relatos testimoniales de su praxis educativa. Considerándose así mismo, el respeto y trato de que merece como persona autónoma y considerar el anonimato. Ambos principios del código de ética, por los que se rige la Universidad de Carabobo en sus investigaciones educativas.

La estancia en el escenario abordado requirió de una negociación abierta entre las dos partes (sujeto participante-investigadora), por lo que se hizo indispensable la claridad en relación a la función que adoptaría la investigadora y el tipo de relaciones que establecería con el sujeto participante. (Ver anexo I).

Metodológico. Este supuesto metodológico refiere la perspectiva metódica, que comprende al paradigma, método y técnicas de investigación, los cuales guardan estrecha relación con los fundamentos ontológicos, gnoseológicos, axiológicos y epistemológicos.

Este supuesto parte de un enfoque filosófico de naturaleza cualitativa, siguiendo el paradigma interpretativo, guiado por la fenomenología y la hermenéutica como racionalidades que posibilitan la construcción de un nuevo conocimiento a través de la interacción-análisis-interpretación, dado que considera aspectos intangibles que se sumergen y emergen en el diálogo que se da entre el docente participativo y la investigadora, a partir de una cotidianidad de la praxis de vida educativa, narrada subjetivamente como testimonio propio de la entrevista biográfica, materializada en un relato de vida.

De esta manera, se logró no sólo registrar y describir los acontecimientos, sino captar también la realidad de esa cotidianidad, cónsona con la acción educativa, en una interacción cara a cara entre el sujeto participante y la investigadora, oyendo sus testimonios. Es importante señalar que dentro de aquello que emerge, fluye la percepción que el investigado tiene de su propio contexto de su praxis educativa visto desde su realidad cotidiana. Los relatos se compaginaron en un marco referencial constituido por la experiencia, valores, actitudes y creencias, dándole de este modo un significado genuino a ese nuevo conocimiento, sustentado en referenciales científicos y filosóficos. Es importante agregar que, desde las rutas investigativas, se apuesta no solo por la articulación epistémica, sino por una ruptura paradigmática que evita el encasillamiento prediseñado y deja abierto el camino para la complementariedad y la adecuación a las especificidades y eventos propios de este trasiego investigativo.

Fenomenología hermenéutica: bajo este presupuesto, se tuvo la oportunidad y necesidad de transitar por la complejidad de las realidades sociales, haciendo nuestra una actitud exploratoria con suficiente libertad de pensamiento, a fin de lograr un acercamiento progresivo para develar y describir dichas realidades, tal cual se presentan, con su existencia propia y particular, sin prejuicios ni preconcepciones. Ello ayudó a vivir la realidad social de la cotidianidad de praxis de vida educativa, a interpretar desde la experiencia, su sentido y significado para llegar a comprender ese mundo de vida que envuelve a la acción educativa del docente universitario.

Y es que, la fenomenología trata con significados y describe el mundo de la vida, permitiendo en sí, hacer una descripción fenomenológica (develando fenómenos) tal

cual como aparecen y cómo nosotros los percibimos, es una descripción que nos lleva al momento y a la realidad vivida por el docente, de la cual nos apropiamos; es decir, “esa realidad que ahora es nuestra” desde la interpretación. La hermenéutica busca comprender lo objetivo en términos de los actos subjetivos, comprender el mundo como es experimentado personalmente por cada quien.

Antropológico: desde el punto de vista social, en palabras de Ferrarotti (1981), la antropología considera a cada individuo como la síntesis individualizada y activa de una sociedad, eliminando así la distinción entre lo general y lo particular del individuo. En este sentido, siguiendo a Ferraroti, si cada individuo representa la reaprobación singular de lo universal, social e histórico que lo rodea, se puede conocer lo social partiendo de la especificidad irreductible de una praxis individual.

En este contexto de ideas, el presupuesto antropológico legitima la comprensión de la cotidianidad de la praxis de vida del docente universitario, no viéndola como una acción individual, sino como una acción universal e histórica de la sociedad. Queda claro entonces, que la experiencia investigativa vivenciada por la investigadora, es una acción que se traslada a la sociedad en general, como referente de todo el accionar educativo.

Línea de investigación: además de todo lo descrito en estos epígrafes, la investigación se justifica por cuanto está inserta en una de las líneas de investigación del Programa Doctoral en Educación, como lo es: Pedagogía, educación, didáctica y su relación multidisciplinaria con el hecho educativo. Siendo la temática: Pedagogía y praxis educativa y su relación con la sociedad.

La reciprocidad entre esta línea de investigación y la tesis que se presenta aquí reside en que ambas se construyen sobre la disciplina de la sociología; es decir, con la teoría de una nueva sociología se asume a la educación como un fenómeno y proceso social, lo cual contribuye con las ciencias de la educación, en transiciones de encuentro con la realidad social. El aporte, desde una perspectiva sociológica y filosófica, genera una reconfiguración de la acción educativa, fundamentada en la ética reflexiva. De esta forma, se dignifica la condición humana de todos los actores involucrados en el proceso educativo y se aspira el respeto a las condiciones

particulares que vive cada persona, todo ello en beneficio del bien común, que no es otro, que el bien de lo colectivo.

CAPÍTULO II

ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

La acción educativa desde una nueva concepción

En la búsqueda de la disertación concerniente a la acción educativa desde una nueva concepción que vaya en contra de la imposición de la razón tecnológica, bajo la especie de un logos deshumanizado que niega la razón práctica, ética y dialógica por lo técnico-instrumental del conocimiento, se ha consultado una variedad de fuentes de textos reconocidos: libros, revistas, artículos, recurriendo también a fuentes académicas como tesis de grado, ponencias, video conferencias. Encontrándose pocos estudios o investigaciones que hagan referencia al fenómeno en sí de la acción educativa en relación con la dignidad humana.

No obstante, se desarrolla un entramado de teorías, pensamientos sociológicos, filosóficos y antropológicos modernos y contemporáneos de autores que se han preocupado por la educación en cuanto a la condición humana, analizando puntos de convergencia con el hecho educativo –sin posiciones deterministas-. Con ello se construye una base epistemológica como aporte a una acción educativa donde prevalezca la condición humana en beneficio del bien común.

Con este propósito, la base epistemológica se construye sobre la disciplina de la sociología, con la teoría de la nueva sociología de la educación, cuya razón de ser reside en que la educación es un fenómeno y proceso social y como tal debe ser abordada. Cuestiona la sociología tradicional de corte funcionalista, apoyándose entre otras, en la corriente filosófica de la fenomenología social de Alfred Schutz (2008).

El aporte de la fenomenología reside en la idea de que la realidad social no es algo dado, que existe fuera de la conciencia individual y se le impone, sino que los individuos la construyen permanentemente en un proceso de negociación de significados en el mundo de vida cotidiana.

Schutz (ob.cit) interpreta este mundo de vida cotidiana como “el mundo del ejecutar diario en el que nace cada uno de nosotros, dentro de cuyos límites se desenvuelve nuestra existencia y que sólo trascendemos completamente al morir” (p.47). Es la escena de la acción social, los hombres entran en mutua relación y tratan de entenderse unos con otros, así como consigo mismos.

Frente a este punto de vista filosófico del mundo de vida, confluye el pensamiento de Hannah Arendt (1906-1975), filósofa política quien, siguiendo el rastro de la fenomenología de Schütz, ofrece un horizonte de cuestionamientos que, al igual que éste, permiten pensar nuevas perspectivas para llegar al ser humano. La autora cuestiona al totalitarismo por considerarlo la destrucción de la pluralidad humana.

Arendt (1998) distingue tres formas de actividad necesarias que definen al ser humano: labor, trabajo y acción. La labor está dirigida al mantenimiento de la vida (todo lo relacionado con los procesos vitales, biológicos); el trabajo, dirigido a la construcción de un mundo de útiles (concerniente al mundo de la técnica y de la producción) y por último la acción, considerada la actividad más alta, más humana, que tiene que ver con el discurso y la convivencia social y política. Dice Arendt (ob.cit.):

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso, tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegarán después. Si los hombres no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse. Signos y sonidos bastarían para comunicar las necesidades inmediatas e idénticas. (p. 200).

El discurso y la acción revelan la única cualidad humana de ser distintos, así lo afirma Arendt. Sólo el hombre puede expresar esta distinción y distinguirse, y sólo él puede comunicar su propio yo y no simplemente algo. Al respecto dice:

En la acción, en ese sentido fenomenológico específico, cada ser humano aparece en el mundo manifestándose ante los demás como un ser único, irrepetible e impredecible, no como un individuo abstracto, consumidor de bienes o un receptor de información. La unicidad del individuo, que se

pone de manifiesto en la acción, implica una novedad que no le viene de sus obras ni de sus opciones, sino de su propia aparición. (pp. 21-22).

Para Arendt, en la medida en que cada persona se manifiesta de manera no-instrumental o manipuladora, se expone a las demás y se despoja de los dinamismos egocéntricos de la personalidad. En este sentido, “la acción educativa conserva la novedad acogiendo la pluralidad, aceptando la imprevisibilidad, cuidando la fragilidad e introduciendo el discurso en la vida educativa” (p. 22).

Continuando con Arendt (ob.cit):

Mediante la acción y el discurso, los hombres muestran quienes son, revelan activamente su única y personal identidad y hacen su aparición en el mundo humano, mientras que su identidad física se presenta bajo la forma única del cuerpo y el sonido de la voz (p. 208).

Sin el acompañamiento del discurso, la acción no sólo perdería su carácter revelador, sino también su sujeto. Un sujeto que sólo muestra su aspecto físico, sin acompañamiento verbal, sólo se hace pertinente a través de la palabra hablada en la que se identifica como actor, anunciando lo que hace, lo que ha hecho y lo que intenta hacer.

Aquí es relevante hacer referencia a Ricoeur (1913-2005), cuyo pensamiento converge con el de Arendt. Se plantea así, la mediación de los relatos para comprender al ser humano; es decir, se entiende que lo humano se conoce a través de las mediaciones, a través de los mitos, ritos, símbolos, cultura, y esto es posible gracias a los relatos en los que se ha expresado.

Ello precisa de un método hermenéutico. Si bien, este método es general, fácilmente se puede aplicar al hecho educativo por considerar que se sirve de los mismos elementos que consideran los fenomenólogos, como son, los mitos, ritos, símbolos, entre otros, para comprender el significado que los actores atribuyen a la realidad social.

Otro aspecto importante que se plantea Ricoeur en su proyecto -en palabras de Domingo (2013)-, es la conexión entre el mundo de la literatura (las obras literarias) y la experiencia narrativa personal. Confluye lo interesante del mundo de los relatos, de

las poesías o de la ficción en general, con el ejercicio humano de narrar como naturaleza intrínseca. A los individuos les gusta contar, por lo que cada uno tiene su propia experiencia narrativa. Ricoeur (ob. Cit.) logra la conexión entre estas dos aproximaciones. Fundamentó el recurrir a la ficción en el análisis de la experiencia humana que subyace a la narración, evitando que la narración sea un simple recurso didáctico y pase también a ser nuclear a la hora de describir un método de trabajo y una manera de explicar al ser humano en el mundo. Su fundamentación la hace afirmando que “somos narradores y que somos narradores porque nos gustan los relatos que leemos” (p.37).

También se plantea el análisis de la actividad narrativa, inteligencia narrativa y phronética. Para ello, Ricoeur (ob .Cit.) da una definición de narración basándose en el concepto de Aristóteles de “intriga” (trama, mythos), que significa “tanto invención como vertebración de una historia”. Esto consiste en una síntesis de elementos heterogéneos, pues son acontecimientos diversos, con elementos diversos, que se dan en dos temporalidades: la de la sucesión (y luego, y luego...) y la de integración, de la culminación, del desenlace y, en definitiva, de la configuración.

En opinión de Ricoeur (ob.cit.) esto es lo esencial de la narración: un proceso cotidiano, intemporal, pero que pone en marcha estructuras de inteligibilidad y de conocimiento de alto nivel. Ya decía Aristóteles: “toda historia bien contada enseña algo: enseña aspectos universales de la condición humana” (ob. Cit: p.40).

De estos aportes, surge el concepto de identidad narrativa. Ricoeur se vale de este concepto para hablar de la identidad humana, escapando del absoluto o el puro devenir. ¿Qué soy? ¿Quién soy? ¿Mi análisis genético? ¿Mi DNI? ¿O no soy nada, porque estoy cambiando continuamente? En síntesis, para Ricoeur, “la narración es una forma de comprensión de sí; examinamos nuestra vida contando a otros y a nosotros mismos nuestra historia, la vida examinada es una vida narrada”. (ob. Cit: p. 41).

Apreciadas las cosas desde esta perspectiva, podemos percibir con más precisión los detalles propios de la condición humana, y esto es uno de los aciertos de la ética. Ello implica, desde el punto de vista de la práctica, promover que todos los actores

del entorno educativo adquieren una comprensión de sí mismos, abandonando la idea de que el contexto, situación o posición en él, son realidades fijas, determinadas o inmutables, que deben seguir un plan predeterminado para interactuar sobre ellas. El mundo las realidades es incierto e impredecible.

Cabe mencionar a Mélich (2010), quien hace referencia a la relación ética y que, acorde con lo que se ha planteado hasta aquí, pudiera considerarse como el punto de convergencia entre el mundo de vida, la acción, el discurso y los relatos para abordar el ámbito educativa desde el punto de vista de la condición humana. Se entiende según Mélich (ob.cit.), que la relación más radical y originaria que se produce entre educador y educando en una situación educativa “es la relación ética que se traduce en acogida, no la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza. La relación ética de acogida es lo que define a la relación profesor-alumno como relación educativa”. (p.16). En palabras de Mélich (2010) “la ética posee una dimensión de consuelo, de acompañamiento” (p.128) “los seres humanos somos seres necesitados de consuelo, y la ética es esta relación de acogida y de hospitalidad” (p. 124).

Siguiendo con Mélich, en un mundo desprotegido, en el que las esferas que tradicionalmente daban cobijo a los seres humanos se han roto, en un mundo en el que el sistema tecnológico es incapaz de acompañar la vida de hombres y mujeres, en un mundo así, la amistad se hace indispensable. Desde esta perspectiva compartida ya por Aristóteles, la amistad es lo más necesario para la vida, porque para un *homo patiens* “no hay posibilidad alguna de eliminar el sufrimiento, pero tiene que sobrevivir en él, y el amigo es el que está al lado” (p.124).

En este orden de ideas, se hace referencia a Aristóteles -citado por Mélich (2010)- con su *Ética a Nicómaco* basada en la filosofía de la amistad, citando el siguiente fragmento:

[...] la amistad es una virtud o algo acompañado de virtud y, además, es lo más necesario para la vida. En efecto, sin amigos nadie querría vivir, aunque tuviera todos los otros bienes. En la pobreza y en las demás desgracias, consideramos a los amigos como el único refugio. (p. 122).

Otro fragmento citado por Mélich y que aparece en el *peri hermeneias* (de la interpretación) es el siguiente: “Hay en la voz símbolos de lo que siente el alma, y a lo que vemos escrito llega también lo que transmite la voz”. (p. 122).

Mélich hace referencia al símbolo como un alcance ético, manifiesta el reconocimiento de la alteridad y, al mismo tiempo, expresa esa necesidad de amistad y de compasión de la que los seres humanos estamos necesitados. De acuerdo con estas referencias, para una ética de la compasión, que envuelva a la relación docente y estudiante y que esta relación permita tanto al uno como al otro vivir humanamente, “es necesario relacionarnos con el otro, sentirnos acompañados por él” (p. 123).

La tesis de Aristóteles demanda una amistad que ofrece compasión, cuando se pregunta: “¿es en la prosperidad o en la desdicha cuando los amigos son más necesarios?”, admite que en ambas condiciones son buscados, pero hace énfasis que la amistad es más necesaria en el infortunio: “Porque ver a los amigos es grato, especialmente para el desgraciado, y viene a ser una especie de remedio contra el dolor, porque el amigo tiene tacto, puede consolarlo con su presencia y con sus palabras” (p. 124).

De allí, por qué la ética es considerada como la relación de acogida y de hospitalidad a la que hace referencia Mélich, y el porqué de su importancia para tomarla como dimensión configurativa, desde el punto de vista de la existencia humana, en toda acción educativa, considerando que ésta última se da en una, y nada más que en una, relación con el otro.

En esta relación educativa, hay una acción que, como bien lo señala Arendt (1989), considera la actividad más alta, más humana, que tiene que ver con el discurso y la convivencia social y política; por consiguiente, se fundamenta sobre una ética ya sea de la amistad como lo plantea Aristóteles o de la compasión como lo señala Mélich (ob. cit.). El fin es el mismo, el de acoger al otro, el de acompañarlo, el de la alteridad. Al respecto, Duch (1997) expresa que: “la calidad de acogida que se le procura al individuo resulta determinante para su construcción como persona, su

agregación en un cuerpo social y su capacidad de vivir la realidad como parte integrante de ella” (p.24).

En esta acogida, en este acompañamiento, la práctica educativa se va construyendo generando un carácter que sustenta sus *derechos* y *deberes*, porque no hay que olvidarse de la moral, también en cuanto a *deberes*. Es preciso traer de nuevo a Mélich (2010) quien hace la distinción entre moral y ética, cuya distinción se considera valiosa para aclarar, aún más, el por qué la práctica tradicional se realiza generalmente siguiendo reglas y códigos, estableciendo deberes y exigiendo derechos. Aclarando que, el extremo de este seguimiento puede despojar al sujeto de su dignidad humana por la imposición radical. De esta forma, para Mélich (ob.cit.) no hay la menor duda de que, la moral es un aspecto ineludible de toda cultura y de toda educación. En toda práctica pedagógica se transmite –de forma más o menos explícita- una gramática simbólico-moral, dado que todo ser humano se encuentra habitando un mundo pre-dado, pues ha nacido en una cultura ya constituida y en un trayecto histórico determinado (p. 91).

Se distingue así, la moral de la ética, la moral pertenecería al mundo, ésta nace con el mundo, es un contrato con la tradición, fijan unos deberes que deben ser cumplidos en la sociedad y para el mantenimiento de dicha sociedad; mientras que la ética, pertenece a la vida, nace con la vida y como tal, velará por los derechos a una vida con calidad humana. Así refiere: “La ética no es la moral, sino un punto ciego porque emerge en un escenario en el que el marco normativo heredado es puesto en cuestión. La ética surge en una situación límite, en situación de radical excepcionalidad” (p. 90).

Volviendo con la acogida, la ética de acogida es lo que define a la relación profesor-alumno como relación educativa y que pertenece a la vida y nace con la vida, como ya se ha señalado, se hace preciso resaltar, que la acción de acogida no sólo tiene como estructura la dimensión educativa; también, en opinión de Castellanos (2014), tiene la familia, la comunidad, la política y la religión.

Señalando así mismo que: “desde un enfoque educativo, la estructura de acogida corresponde al ambiente-entorno-contexto donde se configura la relacionalidad

docente-estudiante, generada en el encuentro pedagógico, de manera tal que puedan darse las transmisiones que permiten construir el sentido de la formación educativa” (Castellanos, 2014: p.45).

Una relación ética de acogida, concebida como la relación docente-estudiante y dada sobre una estructura como la mencionada a partir de una dimensión social, exige respuestas, exige reflexión ante los desafíos, ante lo desconocido. El mundo se nos presenta como una pirámide, donde cada lado es una perspectiva diferente acorde a quien lo vea.

Desde este punto de vista, la relación docente-estudiante es compleja, porque sus mundos son diferentes. Es precisamente esa acogida, lo que exclama el llamado del otro, invita a caminar al lado del otro, acompañándolo; pero ese acompañamiento no sólo es físico, también lo es intelectual, reflexivo, afectivo, lo cual permite darle una respuesta a lo desconocido desde ese llamado.

Podemos dilucidar entonces que, ante la complejidad de lo que significa la relación estudiante-docente por el desconocido mundo de uno y otro, no hay respuestas predeterminadas. Por ello, aquí el desafío que me he planteado con esta tesis en desarrollo, como bien lo plantea Waldenfels (1997), es romper con la etiqueta de la formalidad, de los códigos y del método, fundamentándose éste en su fenomenología responsiva, cuyo punto central es la llamada, demanda o exigencia del otro y la respuesta a ese llamado.

La ética fenomenológica de Waldenfels parte de una descripción de la experiencia de lo extraño y muestra cómo esto, lo extraño, se resiste a toda apropiación. La ética adquiere en la fenomenología de Waldenfels la relación entre apelación, llamamiento, exigencia, por un lado, y la respuesta, por el otro.

Con esta ética, Waldenfels pretende romper con las dicotomías ser/deber y, por consiguiente, no puede encajar en los cánones de la fenomenología clásica (intencionalidad), así como, tampoco en los de la teoría de la comunicación (regularidad). Dice Mélich (ob. Cit) al referirse a este autor, lo siguiente: “Su tesis está clara, la experiencia de lo extraño rompe todo proyecto previo y sólo puede ser

descrita en términos de responsividad que significa: la capacidad de un organismo para responder a las exigencias del medio en que vive” (p. 148).

Continuando con Mélich (ob. cit.), en la experiencia de lo extraño encontramos una forma genuina de desaprobación, de extrañamiento, y ésta es la condición previa de hospitalidad. El ser humano no es solamente para Waldenfels, un ser que puede proponer, sino también un ser que puede acoger y albergar a lo extraño y es, en definitiva, esa experiencia de la extrañeza, la que hace posible ese “lugar sombrío de la moral: la ética” (p.152).

Desde esta perspectiva, la fenomenología responsiva (ética responsiva) de lo extraño rompe con los cánones reglamentarios, con los imperativos morales. Este rompimiento es lo que se busca cuando nos planteamos una ética que dé respuestas, una ética de acogida, una ética de la compasión, éstas son éticas de los afectos, de la fragilidad, de la vulnerabilidad y que demandan una ética reflexiva.

La relación entre estas éticas se da por la respuesta que ellas mismas se exigen y que deben dar ante cualquier acontecimiento desconocido o extraño en relación con el otro. En opinión de Mélich (ob. Cit), los seres humanos somos seres que respondemos, que no podemos dejar de responder a las interpelaciones y desafíos que otros nos lanzan en cada recorrido de nuestra vida cotidiana, ante ello, evidentemente, no poseemos marcos normativos que nos digan de forma firme y segura cuál, éticamente, es la respuesta correcta (pp. 152-153).

El reto a estas interpelaciones y desafíos, para los cuáles no tenemos respuestas predeterminadas ni reglamentadas, demanda una ética reflexiva de igual manera una ética responsiva considerando que como bien ya se ha hecho alusión a ésta en palabras de Mélich (ob. Cit) es: “la capacidad de un organismo para responder a las exigencias del medio en que vive” (p. 148).

Se busca, por consiguiente, una filosofía del acto que, desde sí misma, dé cuenta de la función de objetividad y verdad. Estaríamos refiriéndonos entonces a la filosofía reflexiva de Nabert (1957), para quien la ética, al igual que Ricoeur, es la “historia sensata de nuestro esfuerzo por existir, de nuestro deseo de ser” (Clavel y otros: 1998, p. 147).

La certeza de sí mismo es absoluta e irreal, por eso la certeza conduce a una llamada, a un esfuerzo. El deber aparece tarde en elementos para una ética, y sólo como punto de apoyo del deseo de ser, pertenece a la historial esencial de este deseo. Dice Naberth (ob. Cit) que los imperativos morales y, en especial, el orden del deber en general, son un momento de esta historia en la que la ética debe deducir y fijar la significación en ese deseo de ser.

Desde este punto de vista, para Nabert, la experiencia de las normas no es la experiencia más fundamental de la ética, no sólo es el origen el que impulsa su hacer filosófico, es también una compañía en toda su andadura. En esta andadura, se encuentran problemas que se tratarán con otros recursos distintos; por ejemplo, la indicación del pensar a través de lo poético para una mayor comprensión del hombre y su vinculación con el ser.

En este mismo orden de ideas, al retomar a Ricoeur (ob. Cit), nos encontramos con el siguiente planteamiento: “el filósofo de la reflexión no busca en absoluto el punto de partida radical; él ya ha comenzado, pero sobre el modo del sentimiento; todo ya ha sido experimentado, pero todo está por comprender, por recuperar en claridad y en rigor” (p. 147).

En palabras de Domingo (2013) parece que, fenomenología hermenéutica y reflexión ética, confluyen en el planteamiento de Ricoeur, es como si la fenomenología hermenéutica condujera a la ética o la ética pidiera el fundamento, el soporte, de una reflexión fenomenológico-hermenéutica (p.120).

Continuando con Domingo (ob. Cit), Ricoeur desarrolla una fenomenología hermenéutica, y se integra plenamente en esta denominación escolástica, gracias a sus trabajos sobre la metáfora y a la narración, ambas son modos de producción de sentido, son innovación de sentido y de realidad, constituyen al mundo y al sujeto en ese mundo. Pues bien, “la ética también es asunto de innovación, de producción de sentido, dado que no vale la simple aplicación de unas normas o reglas previas. Es cuestión de imaginación, invención, es decir, de creatividad”. (p. 121)

En la búsqueda de la mayor comprensión del hombre y su vinculación con el ser, en sí, la esencia humana en articulación con la esencia educativa se presenta desde la

armonía ética. Dice Martínez (2013) “En la búsqueda de la esencia del ser humano pareciera que todo nos lleva a una integración y armonía con nuestro entorno universal” (p. 180). Continúa el autor: “El individuo tiene verdadera realidad sólo cuando se supera a sí mismo para unirse a lo universal, esto es, a la familia, a la sociedad, a las distintas instituciones sociales y a la historia universal” (p.181).

En la unión y la integración con estas entidades creadas por el hombre es donde se encuentra la esencia del individuo, su desarrollo y realidad plenos, su verdadero destino y su realización total y acabada (Vásquez, 1993:36, 282, 283) citado por Martínez (ob. cit.). (Buber, 1974) describe esta relación profunda, de persona a persona, como una relación “yo-tu” citado por Martínez (ob. cit.), es decir, una mutua experiencia de hablar sinceramente uno a otro como personas, como somos, como sentimos, sin ficción, sin hacer un papel o desempeñar un rol, sino con plena sencillez, espontaneidad y autenticidad.

Este cambio básico –siguiendo con Martínez (ob. cit.)– en nuestra sociedad, que hace de todo ser un ser-en-relación, donde cada entidad humana está constituida por un grupo de relaciones que tiene con las demás entidades, requiere paralelamente un cambio en la educación. La nueva educación debe fijar como una prioridad el sentido y conciencia de la propia responsabilidad, es decir, el ser sensible y percatarse de la repercusión positiva o negativa que la conducta individual tendrá en las demás personas.

Parafraseando a Martínez (ob. cit), desde esta perspectiva, el profesional de la docencia deberá asumir la responsabilidad de estructurar un currículum que prepare la generación joven para estos grandes desafíos presentes, que han de ser mayores en el futuro. Ahora bien, es necesario tener bien claro que estos altos logros no se alcanzan sin un aprecio y estima profundo de los seres humanos.

Esto implica, a su vez, el conocimiento del otro, el conocimiento que sólo ofrece la comunicación y diálogos auténticos y reales; un dialogo que no es mera conversación y, menos aún discusión, sino que fundamenta el deseo de comunicarse empáticamente, es decir, en la actitud interna, intención y disposición de entrar en la mente de los demás para comprender su visión de las cosas, sus intereses y también,

cuando fuera diferente su cultura. Esta comunicación y dialogo se hace necesario para atender al otro, para responder al llamado del que se ha venido haciendo referencia en epígrafes anteriores y donde la ética guiará la respuesta.

Bajo esta perspectiva, consideramos la ética como la más alta dimensión de la acción educativa, adquiriendo ésta una nueva percepción donde la relación ética de acogida y de la compasión hace que la relación docente-estudiante sea una autentica relación educativa, no la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza.

Hasta ahora, hemos estado construyendo una base epistemológica desde el punto de vista ético que fundamente la acción educativa desde una nueva perspectiva, y donde la vocación, la formación y la experiencia de forma correlacionada fungen como base estructural, rompiendo con la práctica tradicionalista. Cabe en lo siguiente, hacer referencia a estos tres aspectos y al cómo a través de ellos la ética se pone en práctica.

En la relación docente-estudiante, la actividad educativa va generando un carácter que sustenta los derechos profesionales del docente; es decir, lo que es suyo; su experiencia, sus destrezas, la intención, la responsabilidad, el compromiso, etc. Estos derechos profesionales se manifiestan a través de esta actividad educativa con una misión, dedicación y vocación que hace que el profesional no sea solamente tal, sino un profesional con vocación.

Wanjiru (1999) define la profesionalidad del docente por una vocación que requiere de él tener ciertas preocupaciones: Preocupaciones que a su vez forman la urdimbre (trama) de su conciencia profesional. Algunas de estas preocupaciones son:

1. La preocupación por el cultivo de aquellos atributos que son de gran provecho profesional para quien asume la responsabilidad de la educación.
2. Un claro entendimiento de que en su ejercicio no debe limitarse sólo a la ejecución científica de su deber; se requiere que sea además un profesional competente, con las debidas aptitudes y conocimientos dentro de su propio campo de especialización y nivel de estudios.

Como puede verse, va tomando cada vez más fuerza la idea de que; como ideal, todo profesional de la docencia con vocación debe tener no sólo conocimientos

especializados de un saber concreto, de contenido científico o humanístico, sino unos conocimientos pedagógicos, respeto, sensibilidad humana, solidaridad, comunicación, cariño, amor por el trabajo entre otros.

“La vocación genuina, dice Marañon (citado por Wanjiru 2009: p.206) es algo muy parecido al amor”. Cuando se obra por amor, cuando el amor es auténtico, se experimenta la necesidad de manifestarlo, corroborando así su íntima riqueza. De este modo se ligan perfectamente la virtud y la vocación, y esto aplicado a la docencia como profesión es la expresión de la virtud ética que se manifiesta a través de la acción educativa que se proyecta a la sociedad.

Marañon (ob. Cit.) distingue dos vocaciones, las de amor y las de querer, las de querer, son aquellas en las que lo que primeramente mueve a actuar, a sacrificarnos, a cursar una carrera, a llevar el peso del esfuerzo y la fatiga, es la remuneración, el rango. Sin embargo, aún con esas motivaciones, que dan generalmente el primer impulso hacia cierta profesión, existe la posibilidad si se quiere ser feliz en el trabajo, de cambiar el mero querer interesado por una vocación de amor. Eso quiere decir, volver a crear la vocación por actos singulares y deliberados a través de la voluntad. Para este autor:

La vocación puede crearse de nuevo, renacer tardíamente por el influjo de la convivencia cordial de la voluntad, aplicada con consciente amor a una carrera tal vez equivocadamente escogida (...). En todo trabajo, por tanto, si hay vocación, si se tienen los conocimientos correspondientes, y si se relaciona con otros -directamente o indirectamente- por la amistad, hay profesión (p. 210).

La vocación y la virtud en el sujeto constituyen por tanto la profesionalidad y tener vocación, sin amor específico-sin compromiso-, sino de manera mediocre, se es docente o profesor, pero nunca un verdadero profesional. La profesión como vocación implica la personalidad entera: la totalidad de la persona desde su interior – su alma- La profesión, en cambio, contemplada desde su significado objetivo y moderno, es algo-que-estoy-haciendo-para. Aquella une, ésta separa. De estos dos modos de entender, surgen las dos tradiciones acerca de la profesión.

En el fondo, la diferencia entre ellas es un problema de voluntad, desde la voluntad surge la diferencia de una y otra. La voluntad desde el punto de vista profesional es voluntad de dominar. En la vocación, es, en cambio, voluntad de amor, una dimensión de la voluntad que se refiere a la totalidad, de tal modo que amar, aquí, no es sólo amar para usar, sino amar en conjunto; amar la realidad existencial de algo, es decir, amar algo por lo que es y en la medida en que es, esto es ética.

Desde la mentalidad actual, no se ama la profesión docente, porque en ella se está siempre parcialmente, se toma sólo una parte de la realidad, se considera desde cierto punto de vista, desde un solo aspecto. Así, que llegar a sintetizar las dos tradiciones, imprescindible para una ética racional de la profesión docente, es sólo posible empezando desde la vocación, porque desde la totalidad se puede tratar la parcialidad, pero no a la inversa.

Si se ama el trabajo profesional, es posible integrarlo en la propia vocación, puesto que la primera de las propiedades del amor es ordenar, o poner orden, entonces, cuando se ama el trabajo profesional, no sólo se lo eleva y engrandece, sino que, al tiempo, se coloca el trabajo profesional en la posición justa que debe ocupar en el conjunto de la propia vida.

Cuando se integra la profesión en la propia vida, se evita caer en dos defectos: por una parte, el desprecio de la propia profesión que lleva a desempeñarla desganadamente; y, por otra, el puro profesionalismo en su significado peyorativo: vivir sólo y únicamente para ella. En este sentido, la profesión docente es una actividad humana que debe tener un fin en sí misma, reflejándose como una actividad social cooperativa que busca realizar bienes intrínsecos que son recurrentes y relevantes y, para ello, la ética es fundamental porque es a través de ésta que nos reconocemos como humanos, es decir, con nuestros estilos de respeto que tenemos unos para con otros.

El otro aspecto que es recíproco a la profesión docente además de la vocación, es la formación. Tradicionalmente se ha creído de manera errada que la formación del docente es sólo para enseñar, basándose esta formación en recibir conocimiento sólo

en la práctica pedagógica y en el saber pedagógico, conocimiento que se retransmitirá a los alumnos de los nuevos formados.

La formación de un docente no puede ni debe estar limitada sólo a recibir conocimientos producidos por otros, esta formación debe ser integral, que le permita además de ser investigador, conocer e identificarse con el contexto u escenarios donde desarrolla su acción educativa, esto es, conocer la cultura, la historia, el modo de actuar de la sociedad y en especial de sus alumnos, ello le ayudará a producir nuevos conocimientos desde un proceso reflexivo para el beneficio del bien común.

Todo ello lleva a la configuración de la experiencia, siendo ésta la que se manifiesta en el accionar educativo, uno actúa acorde a su experiencia. Gadamer - citado por Mélich, (2010)- la considera como la finitud humana

La experiencia es, pues, experiencia de la finitud humana. Es experimentado en el auténtico sentido de la palabra aquel que es consciente de esta limitación, aquel que sabe que no es el señor ni del tiempo ni del futuro; pues el hombre experimentado conoce los límites de toda previsión y la inseguridad de todo plan. En él llega a su plenitud el valor de verdad de la experiencia. [...] La verdadera experiencia es aquella en la que el hombre se hace consciente de su finitud. En ella encuentra su límite el poder hacer y la autoconciencia de una razón planificadora. (p.433).

Lo anterior parafraseando a Mélich (2010) nos reafirma que vivimos experiencialmente, es la experiencia la que nos ayuda a formar y a conformar sin nosotros pedirlo, sin programarlo, la que nos ayuda a reflexionar. Desde la perspectiva de una ética reflexiva no se pueden determinar principios o reglas que resuelvan a priori las situaciones que se plantean en la praxis cotidiana.

Una acción educativa consolidada en la vocación, formación y experiencia no deja de confluir con el currículum oculto, el cual se puede definir como el conjunto de contenidos que se transmiten de forma implícita en un contexto educativo y, que van más allá de los conocimientos y enseñanzas declarados de forma intencional en el aula y en las escuelas.

Incluye además todo lo relativo a la inculcación de valores, actitudes y juicios valorativos, acordes con el sistema sociocultural vigente. Encontrándose el punto de confluencia en los procesos de socialización, por cuanto se considera que, tanto el currículum oculto como la acción educativa están influenciados por factores-sociopolíticos y éticos.

Dentro de este contexto, se considera pertinente abordar el currículum oculto como una herramienta de orientación a la acción educativa, donde no sólo se evidencien palabras como: Programación, objetivos, competencias, resultados, estrategias, metodologías, etc., sino también, responsabilidad, reconocimiento, inclusión, compañía, justicia, dialogo y acompañamiento, de tal manera, que inviten a una autentica relación educativa, la cual en opinión -retomando nuevamente a Mélich, (2010) se da “cuando el maestro es consciente de su responsabilidad y la asume, dando respuesta y atendiendo, en su singularidad, a cada uno de sus discípulos” (p. 16).

Torres (2005), partiendo de un marco conceptual vinculado a la teoría crítica, define el currículum oculto como:

... todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional". (p. 198).

Se refiere, por lo tanto, a todos aquellos aspectos de la vida cotidiana de las escuelas que no están previstos en el currículum explícito, pero que están presentes en cualquier tipo de intervención educativa por el mismo hecho de ser la educación un proceso social. De manera concluyente, se puede afirmar que el currículo oculto está mediado por los valores, la ética, las costumbres, actitudes e intereses de los estudiantes y docentes (actores principales de la acción educativa), los cuáles deben tenerse en cuenta en el diseño del currículo explícito, no como simples receptores, sino, como constructores del mismo.

Los docentes y estudiantes son seres humanos y por ende, además de pensantes, frágiles a lo desconocido. Por consiguiente, el currículum debe desarrollarse acorde a las necesidades que exige el ser social, debe ser un currículum abierto, no encasillado ni etiquetado, que le dé oportunidades al docente a actuar, a reflexionar ante el llamado del otro y hacerle posible dar respuestas a ese llamado que se presenta ante lo desconocido e impredecible. En suma, que inviten a una auténtica relación educativa como ya se ha dicho en epígrafes anteriores.

Con ello cobra importancia el currículum oculto, al hablar de acción educativa bajo la concepción de la ética. La ética en opinión de Mélich (ob,cit) es “la esencia de la educación” (pág. 16). Y ello se reafirma, con el aporte de Durkheim quien considera que la educación es un proceso social, jugando un papel clave para el desarrollo de la vida social.

Ahora, ¿cómo podemos accionar esta ética?, se sabe por referencia propia y por otros que la ética no se aprende. MacIntyre -citado por Mélich (ob. Cit.)- por ejemplo, dice que las verdades de la ética no se aprenden asistiendo sólo a conferencias o a seminarios, pues su índole es tal que sólo pueden aprenderse prácticamente, participando, a ser posible desde la más tierna infancia, en formas de vida común en las que la virtud se adquiere cultivando determinados hábitos. Con estos señalamientos de MacIntyre, queda claro que no hay una ética profesional especificada por profesiones, y menos normativas y caracterizaciones que la rijan y la confundan con la moral.

En síntesis, las aportaciones de estos autores demuestran que la preocupación por definir el acto educativo como un hecho social y las buenas acciones ha existido desde siglos pasados y, en lo referente de manera específica a las acciones educativas en pro de la condición humana desde la acción, el discurso y la ética a nivel mundial. Sin embargo, es importante hacer referencia que, en las universidades, no sólo las venezolanas, sino a nivel internacional, -según la literatura revisada- es nula la producción correspondiente a tesis doctorales relacionadas específicamente con la “acción educativa desde una nueva concepción, como es la ética reflexiva.

CAPÍTULO III

CONTEXTO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La acción educativa, tratándose de un problema de las ciencias humanas y considerada un hecho social, amerita ser abordada en su realidad propia, concreta, donde se dé la interacción mutua entre una diversidad de variables, a fin de comprenderlas desde la totalidad e integralidad: es decir, del todo a sus partes y de sus partes al todo.

Esta comprensión requiere, antes de adelantarnos a pronosticar un paradigma y método para su abordaje (como generalmente lo hemos hecho hasta ahora) hacer explícito los supuestos o fundamentos ontológicos-axiológicos, así como los epistemológicos y metodológicos. En opinión de Guba y Lincoln, (1994) y de otras fuentes, estos estatutos son una condición para fundamentar, no sólo la opción paradigmática seleccionada, sino también, el método y las técnicas a utilizar en cualquier investigación cualitativa.

Esta condición se debe, a que no hay una sola investigación cualitativa, ni una sola realidad, en opinión de Guba y Lincoln (1994) hay varios enfoques cualitativos y por ende, muchas características, razón que hace difícil precisar sus fronteras y, lo que hace la diferencia entre un aspecto y otro, es la manera de identificar específicamente, las coordenadas del enfoque. No podemos limitarnos en un solo momento, por cuanto la realidad es cambiante; por otro lado, cada sujeto tiene una forma diferente de ver y entender la naturaleza, a ello se suman los valores que, además modifican y median en la comprensión; y, por último, en el enfoque cualitativo la causalidad es vital, los eventos se conforman mutuamente, permitiendo

descubrir relaciones multidireccionales y simultáneas, aquí no cabe la relación lineal causa-efecto.

Estas ideas, aparte de facilitar la comprensión del alcance de la investigación cualitativa, ayudan a la evaluación de la rigurosidad y calidad de la investigación, por cuanto conforman una estructura epistémica en la cual el conocimiento está articulado. La matriz epistémica, en palabras de Martínez (2003):

...es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a la vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer...su esencia consiste en el modo propio y peculiar que tiene un grupo humano de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, es su capacidad y forma de simbolizar la realidad” (p. 39).

En función de esa condición diversa de la racionalidad cualitativa advertida por Guba y Lincoln (1994), sumada a estas últimas referencias de Martínez, se presenta a continuación la matriz epistémica, con una sinopsis de la pertinencia que guarda, en lo ontológico, axiológico, epistemológico y metodológico, con la investigación y de los soportes que la fundamentan. Esta matriz epistémica corresponde a la fase previa de toda investigación fenomenológica propuesta por (Spielberg, 1995). De igual forma, a las otras fases: descriptiva, estructural e interpretativa, se les destinará un cuidadoso examen en los epígrafes siguientes.

Pertinencia ontológica-axiológica.

La educación es un fenómeno social complejo que tiene lugar en todos los ámbitos de la vida social (históricos, culturales, éticos, políticos), no es un objeto de saber definible desde un punto de vista epistemológico ni universal, es una acción socioconstructiva que incide en la condición humana. Su complejidad fenoménica, se debe a la multiplicidad de aspectos que la rodean, como son: las creencias, culturas, valores, mitos, prejuicios, ideologías y los sentimientos de sus actores. Cada uno tiene su propia vida en el plano individual; sin embargo, no pertenecen a una realidad aislada, como bien lo dice Martínez (2012); esta realidad individual, se encuentra

mezclada e integrada, en varios niveles de intensidad, con la de otros seres y grupos humanos.

Debido a ello, la educación que es producto de la acción humana debe ser estudiada de manera interrelacionada con el contexto de la vida social. Por lo tanto, es necesario tener en cuenta, la amplitud, el dinamismo y lo cambiante de ese contexto, repleto, por cierto, de incertidumbre. No se puede esperar un resultado predeterminado, ante una realidad dinámica, compleja y cambiante. Al respecto, se requiere de un sujeto que, influenciado por la cultura y por unas relaciones sociales determinadas, sea agente de acción social; y es que, esa cultura contextualizada que le provee valores, es la que le permite a su vez, desarrollar sus acciones y por ende, asumir esa realidad, en la acogida, como suya, y a él mismo, como parte constitutiva de aquella.

Por consiguiente, la comprensión de la cotidianidad de praxis de vida, uno de los presupuestos de esta investigación, dependió del conocimiento de las formas para percibir, pensar, sentir y actuar, de acuerdo con los marcos y aspiraciones de la investigadora (sujeto cognoscente), destacando, por supuesto, el papel relevante de la objetividad. Otro aspecto decisivo lo representa la relación sujeto conocedor-sujeto conocido (actor social); es decir, aquella relación inmanente, donde la investigadora se sumergió en el mundo (historicidad, culturalidad, valores) que envuelve a este actor social (entrevistado), indagando su historia, cultura y valores, creando así un alter ego, a propósito de la referencia de Schütz (ob. Cit): “Aunque conozco infinitamente más sobre mí mismo que sobre el otro, hay un aspecto decisivo en el cual el conocimiento que poseo acerca del otro trasciende el que tengo de mí” (p. 38), que emerge a través de una relación e intercambio dialéctico, construyéndose en estas relaciones sociales, un universo de vida.

Lo anterior converge con los aportes de la nueva sociología de la educación, referida en el capítulo anterior, como es: a) el estudiar y analizar la educación como fenómeno y proceso social y b) comprenderla a partir de las interacciones entre los sujetos y su cotidianidad. Desde esta perspectiva, la investigación aquí presentada asumió como teoría sobre la naturaleza de la realidad (pertinencia ontológica) la

fenomenología social de Schütz (1964), con la cual se propuso identificar el mundo social como un (mundo de la vida) espacio vivido por individuos de sentido común, que llevan a cabo interpretaciones en sus relaciones interpersonales cotidianas.

Sobre la base de esta teoría, el mundo de vida abordado y percibido a través de la investigación, circunda alrededor de una realidad social única e irrepetible de acontecimientos ocurridos en varios momentos de la historia social y personal de un docente universitario, narrados por él mismo, centrando la atención en su cotidianidad de praxis de vida académica, en sus relaciones con este contexto, como sujeto participante y no como objeto de estudio, reflejando su cultura, valores y creencias que le llevaron a ser lo que hoy en día es, un “maestro nato”, esto último, se deduce del sentido que el mismo interlocutor le atribuye a sus acciones de vida.

Las nociones de mundo de vida o realidad social, se suscriben en los estatutos de una nueva sociología, cuyos estatutos proveen insumos para el ejercicio interpretativo, partiendo de las interacciones entre el sujeto y su cotidianidad, caracterizada ésta, como ya se ha venido diciendo, por aspectos de alta complejidad (situación política, social, ética), heterogeneidad y por múltiples interdependencias de variables que exigen una racionalidad paradigmática y metodológica ajustada a la diversidad contextual. Este argumento generó una interpretación de la realidad desde su naturaleza-origen, llegando al fondo de su esencia y significado, donde los hechos, no sólo se vieron como lo que parecían, sino cómo aparecieron y cuál significado adquirieron a la luz de sus especificidades.

En síntesis, se requirió tener una visión de la realidad dinámica y compleja, la cual impacta la acción educativa del sujeto al tomar conciencia de ella. Partiendo de esta visión, (que no es otra que el supuesto ontológico y axiológico, este último por considerar que toda acción tiene resonancia axiológica y ética), se tomó conciencia subjetiva de la realidad, facilitando así, la identificación del paradigma y método pertinente para su análisis e interpretación, hecho que ayudó a la construcción de una dialéctica entre el estar y el ser (la objetividad y la subjetividad). Ante ello se destaca la legitimidad, para este estudio, del paradigma interpretativo, cuyas raíces epistemológicas se describen en párrafos siguientes.

Pertinencia epistemológica

Este marco referencial se sustenta en el método dialéctico, el cual en opinión de Martínez (2013), establece un acercamiento a la vida cotidiana que hace más comprensible el proceso de adquirir conocimiento y de hacer ciencia, ya que se identifica con el proceso natural de la vida diaria. Por su flexibilidad y fluidez integra muchos puntos de vista que encuentran armonía en la contradicción y claridad en la complejidad, distanciándose de cualquier postura reduccionista.

Lo dialéctico se cobija en el paradigma interpretativo, el cual renuncia al ideal objetivista de la explicación y postula la búsqueda de la comprensión, profundizando el estudio de las ciencias humanas. Los máximos representantes son: Dilthey, Ricoeur y Weber.

La posición de estos autores con respecto al paradigma interpretativo como teoría del conocimiento, converge en el énfasis que ponen al estudio de la realidad social a través de la acción del individuo, por cuanto interpelan a las ciencias sociales para que asuman un interés descriptivo, concentrado en la comprensión e interpretación, antes que en la predicción y demostración. De esta forma, la invitación es a estudiar el fenómeno social desde un nivel ontológico, es decir, desde una perspectiva holística. Estudiarlo como un todo, a partir de todas las partes que lo conforman, requiriendo para ello de la captación completa de la estructura dinámica e interna que lo define y caracteriza.

En consecuencia, el estudio de la realidad social pasaría necesariamente por: a) una visión cualitativa, como forma legítima de alcanzar el conocimiento y b) la interacción de la experiencia humana, considerando el contexto histórico y cultural en que se ha dado o se da la acción social. Para Martínez (2007): “se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones y todo lo referente a cómo llegar a esas realidades y descubrir relaciones multidireccionales” (p. 47).

Desde esta visión, la comprensión de la acción educativa considerada una estructura dinámica, requirió el uso del pensamiento lógico dialéctico, a través del

cual, los eventos son comprendidos desde una perspectiva totalizadora, ya que cada parte es interpretada y explicada por el rol o la función que desempeña en el todo. Lo significativo fenoménico de esta estructura dinámica, es que, por su mismo dinamismo, emerge permanentemente una nueva realidad, que no existía antes y, por ende, no se deduce de premisas anteriores.

Con base en todo lo expuesto, es fácil comprender que el proceso natural del conocimiento humano es hermenéutico, busca el significado de los fenómenos a través de una interacción dialógica entre el todo y sus partes. Dice Habermas (1996: p.501) “interpretar significa, ante todo, entender a partir del contexto”.

Desde esta perspectiva, el proceso de investigación requirió de una interacción-observación- interpretación permanente, ante las distintas unidades de análisis o eventos que fueron emergiendo de todo el circuito procesual, generando una lógica dialéctica bajo un marco referencial constituido por nuestra experiencia, intereses, valores, actitudes y creencias, cuyo marco le adjudica sentido, en y desde nuestra propia racionalidad, a las prácticas cotidianas que constituyen el mundo de vida.

Pertinencia metodológica: Método fenomenológico y hermenéutico

En el paradigma interpretativo, se presenta una variedad de métodos para la aprehensión del conocimiento, entre estos métodos se encuentra la fenomenología expresada desde los aportes de Schütz, (2008), quien la implementó como un instrumento para ordenar los problemas en una unidad coherente, y no como un molde metodológico rígido, al cual los problemas tuviesen que adaptarse. Para Schütz, la originalidad de esta racionalidad: “se expresó en la unión de una filosofía fenomenológica con una ubicación singular del concepto mismo de realidad social” (p.31).

Ante estos aportes, es necesario advertir que el fenómeno de la intersubjetividad posibilita la comprensión del mundo social a partir de la acción e interacción. Para Schütz (ob. Cit), el mundo intersubjetivo no es un mundo privado, al contrario, es un mundo común para todos los hombres, en cuanto pueden tener la experiencia de la

intersubjetividad (similitud), la cual existe en el presente vivido, en el que hablamos y escuchamos la mismidad en transiciones de encuentro con la otredad.

De esta forma, es evidente la labor fenomenológica en y desde los relatos de vida, por cuanto la reconstrucción del corpus vivencial no está exenta de una pluralidad de significaciones posibles, ni de ambigüedades insuperables para el lector. De igual manera, la labor de la hermenéutica, en opinión de Martínez (2007) está presente a lo largo de todo el recorrido investigativo: a) en la elección del enfoque y la metodología, b) en el tipo de preguntas que se formulan para recoger los datos, c) en la recolección de los datos y, por último, d) en el análisis de estos datos. En todos estos pasos está implicada la actividad interpretativa.

Bajo estas consideraciones, la investigación fenomenológica consistió en la descripción de las vivencias del docente universitario, posibilitando la intuición y la descripción de las estructuras esenciales de la experiencia, con el fin de llegar al significado de estas, a efectos de interpretación y comprensión, requiriendo, en este punto, de la hermenéutica, logrando así la completitud integradora fenomenológica hermenéutica, cuya fusión es advertida y examinada por Ricoeur.

En tal virtud, se consideraron desde la adecuación, las fases características propuestas por Spielberg (1995), que complementan y especifican una investigación fenomenológica. Estas fases son:

1. Fase previa. Matriz epistémica. Se hacen explícitos los supuestos teórico-epistémico-metodológico, en los que se sustenta el estudio.
2. Fase descriptiva Descripción del fenómeno. Se parte de la experiencia concreta para detallar, de la manera más libre y rica posible, el objeto de estudio, sin reducir la rigurosidad científica y sin entrar en clasificaciones o categorizaciones reduccionistas. Se abandonan los significados propios, para entrar en aquellos que comparte, desde su mundo de vida, la persona entrevistada.
3. Fase estructural. Construcción de temas (eventos) y sinergias. Se reconocen y conceptualizan las unidades temáticas naturales, identificando el tema central de cada unidad, para expresarlo en lenguaje científico.

4. Fase interpretativa del fenómeno. Se da una red de interacciones permanentes, donde cada evento y sinergias se van relacionando entre sí, tratando de sacar a la luz los significados ocultos (fenómenos). En esta fase se extraen los significados profundos a través de un dilatado proceso reflexivo. De este ejercicio, emerge el nuevo conocimiento.

En síntesis, la fenomenología hermenéutica aportó a la investigación, la intersubjetividad y la reflexión en la comprensión de los fenómenos socio-educativos, resultando particularmente útil para la interpretación en términos de la realidad social dinámica o mundo de vida del sujeto participante, captando el sentido de los hechos y la intención de sus acciones. El diálogo y las interacciones entre sujeto cognoscente - sujeto conocido fueron indispensables en todo este aporte.

Concluyendo, el método fenomenológico, por su pluralidad y complejidad, conjuntamente con la hermenéutica, se adaptó al objetivo de la investigación, contribuyendo a la obtención de los relatos que hizo el sujeto participante de sus propias vivencias. Centrarse en el estudio de las vivencias de este sujeto, exigió, sin duda, una rigurosidad en los procedimientos para recabar e interpretar la información. En este ejercicio, predominó un posicionamiento humanista, interesado fundamentalmente en una realidad social como lo es la acción educativa.

La rigurosidad a la que se hace mención, aunque no correspondió con el cumplimiento de unos pasos lineales previamente establecidos (dado que, en la investigación cualitativa, los pasos dependen en buena medida de factores totalmente imprevisibles), llevó constantemente un seguimiento a las fases mencionadas, con el objeto de tomar las decisiones emergentes ante un contexto dinámico, las cuales tuvieron significatividad y trascendencia en la concreción de todo el circuito investigativo.

A continuación, se describen los sujetos que participan en el proceso investigativo.

Sujetos participantes: fuente generadora de los relatos de vida

Los sujetos participantes, en opinión de Ferrarotti (1981), son los propios actores que han vivido la vida y la testimonian desde el relato. Bajo este sentir, los relatos de vida obtenidos en este trabajo devienen de un Profesor de la Universidad de Carabobo, adscrito a la Facultad de Educación - Campus Bárbula, a quién se entrevistó en varias sesiones, a través de una racionalidad biográfica, considerándose ésta, un instrumento cualitativo para recabar información e intelectualizar la construcción teórica, a partir del conocimiento que emerge de la vivencia.

La selección de este sujeto participante se hizo de manera intencional, considerando: Formación universitaria en la profesión docente, con experiencia académica reconocida e investigación, ejercicio ininterrumpido. Esta selección se realizó, no sin antes, verificar si podía ser buen informante, de si tenía o no motivación y de disponibilidad de tiempo exigible para colaborar en la investigación en carácter de actor informante-participante.

Una vez cubierto esta fase de verificación, se procedió a la fase de “negociación”, fundamentándose en una perspectiva contractual, en la que se fijaron claramente: 1. La finalidad de la investigación y el uso que se le daría a la información, 2. La forma como se registraría la información y el acceso que terceras personas pudieran tener a ella, 3. El tema de anonimato como sujeto participante-informante y del camuflaje de las situaciones y de los nombres y lugar y de personas que aparecen a lo largo de los relatos, cuidando, no sólo los derechos del sujeto y la veracidad de la información. Esta perspectiva contractual, puede verse en anexos I y II.

Considerando que la fuente generadora de información (relatos de vida) corresponde a un solo sujeto, aquí pueden plantearse interrogantes que el mismo Ferrarotti se planteó: “¿Cuántas biografías son necesarias para conseguir una verdad sociológica, cuál material biográfico será el más representativo y nos dará, de primero, verdades generales?” Ferrarotti, considera que la pregunta no tiene sentido, “porque nuestro sistema social está todo entero en cada uno de nuestros actos, en cada uno de nuestro comportamiento, y la historia de este sistema está por entero en la historia de nuestra vida individual” (p. 31).

De ello se dilucida, que la investigadora pudo seleccionar el número de sujetos que ella creó suficiente para la investigación. No existe un número específico (más o menor) de sujetos o actores a abordar. Ello queda a consideración; a si los registros responden a las preguntas, en este sentido, los sujetos deben ser personas consideradas relevantes en todo el contexto social que se requiera indagar, y en el caso particular de esta investigación, el sujeto seleccionado es relevante.

Técnica cualitativa para la recolección de la información

La técnica seleccionada para recabar la información se basó en el relato de vida bajo el enfoque de Ferrarotti (1981), quien ofrece una propuesta metodológica de orientación sociológica en cuanto a la técnica del escucha, argumentado, que todo relato de un acto o de una vida es, a su vez, la totalización sintética de experiencias vividas y de una interacción social.

Un relato biográfico no es un resumen de una crónica, es una acción social a través del cual un individuo retotaliza sintéticamente su vida y la interacción social en marcha en el medio de un relato-interacción. (p. 33). Hace referencia a que la característica esencial del relato de vida es: “Todo acto individual es una totalización de un sistema social”. (p. 33). En lo que implica a la investigación presentada en esta tesis, se buscó con el relato de vida registrar testimonios subjetivos que fuesen útil para comprender la cotidianidad de praxis de vida educativa del docente universitario.

Con referencia a lo anterior, se consiguió que el sujeto participante (Docente entrevistado) narrara episodios de su vida que se han dado en un contexto histórico específico referente a su praxis educativa. La información se complementó con la histórica vivencia académica que tiene la investigadora con el investigado, hecho que ayudó como vía para validar los relatos.

Además de ello, se complementó con anécdotas de discípulos del SP y una entrevista que se le hizo a una profesora universitaria de España como un sondeo de su apreciación en lo referente a la formación docente y su praxis educativa. Utilizando la entrevista biográfica como un instrumento o guía orientadora. Esta se describe en el epígrafe siguiente.

Instrumento cualitativo: La entrevista biográfica

Como ya se refirió en el párrafo anterior, se utilizó como instrumento cualitativo, la entrevista biográfica, descrita por Ferrarotti (1981), como toda una “interacción social compleja, un sistema de roles, de expectativas, de suposiciones, de normas y de valores implícitos”. (p. 32). Thompson, (1988), refiere que la principal característica de la entrevista biográfica o de profundidad, es que “discurra su vida en conjunto o una parte de la misma”. (p. 224).

Partiendo de estos referentes, la entrevista biográfica se presenta como un instrumento idóneo por cuanto se da de manera espontánea, abierta y directa, cara a cara, (investigadora-sujeto participante), permitiendo oír relatos, testimonios y obtener directamente registros de su acontecer de vida relacionados con su historicidad y cotidianidad educativa, develando acontecimientos subjetivos de interés para la investigación que dejaron ver, cómo un individuo contempla su vida en conjunto o una parte de la misma. En opinión de Thompson (1988), los registros subjetivos “ayudan a descubrir lo que no ocurrió nunca, aunque se haya escrito una y otra vez y, por ello, son desmitificadoras. (p. 224).

Legitimidad del conocimiento aprehendido

Ahora, habría que interrogarse desde el presupuesto epistemológico, ¿cómo se legitima el conocimiento aprehendido de los registros subjetivos que emergen de la entrevista biográfica? ¿Puede considerarse científico los registros subjetivos, producto de la narración de los actores implicados? La respuesta la da el mismo Ferrarotti, cuando dice:

Una antropología social que considere a cada hombre como la síntesis individualizada y activa de una sociedad elimina la distinción entre lo general y lo particular de un individuo. Si nosotros somos, si cada individuo representa la reapropiación singular de lo universal social e histórico que lo circunda, podemos conocer lo social, partiendo de la especificidad irreductible de una praxis individual. La antropología legitima nuestra tentativa de leer una sociedad a través de una biografía. Ella legitima por tanto el valor heurístico de una biografía de la cual se conserva toda la especificidad epistemológica. (p. 32).

El pensamiento de Ferrarotti no está ausente del enfoque cualitativo por el cual autores como: Dilthey, Ricoeur y Weber exclaman para las ciencias sociales, con una perspectiva epistemológica, metodológica y ontológica para abordar las realidades sociales en su contexto real desde su especificidad. Perspectiva que se deslinda del modelo dialéctico. En palabras de Ferrarotti (ob. Cit.) refiriéndose a la razón dialéctica:

(...) sólo la razón dialéctica nos permite interpretar la objetividad de un fragmento de historia social sobre la base de la subjetividad no eliminada de una historia individual. Sólo la razón dialéctica nos da el acceso a lo universal y a lo general (sociedad) partiendo de lo individual y lo singular (un hombre determinado) (p. 53).

Instrumentos anexos

Se utilizaron instrumentos anexos como: La grabadora y una guía de entrevista, ambas sirvieron de registro y de captación. En Hurtado (2010), “la captación es el proceso mediante el cual el investigador percibe las características o manifestaciones del evento que pretende estudiar, ya sea a través de los sentidos o con ayuda de instrumentos que permiten ampliar la percepción”. (p. 773). “El registro, consiste en asentar la información obtenida, de tal manera que se pueda tener acceso a ella en diferentes momentos del tiempo”. (p. 773).

La grabadora, aparte de captar el sonido y tono de voz, almacena todos los relatos, para posteriormente transcribirlos. Esta transcripción fue haciéndose a medida que iban obteniéndose los registros. La guía, aparte de servir como orientadora a la temática a abordar, ayudó también para asentar notas relevantes a considerar en las entrevistas posteriores.

Fase descriptiva: Descripción del fenómeno

Se describe el fenómeno partiendo de la experiencia concreta, describiéndolo de la manera más libre y rica posible sin entrar en clasificaciones o categorizaciones. Se abandonan los significados propios para entrar en el mundo del sujeto participativo.

Esta etapa correspondió a la descripción del fenómeno estudiado, es decir, la descripción de lo que se manifiesta en la cotidianidad de praxis de vida del sujeto

participante. Esta descripción se presenta en el capítulo IV, lo más completa y más libre de prejuicios, que fue posible, reflejando la realidad vivida por el sujeto, así como su mundo de vida. Requiriendo para ello de tres pasos:

Primer paso: consistió en el procedimiento preliminar para recabar la información: Ponerse en contacto con el sujeto actuante seleccionado de manera personal y a través de comunicación escrita. En este primer encuentro se aprovechó explicarle brevemente el propósito de la investigación. Así mismo, informarle de las técnicas posibles a utilizar: Los relatos biográficos y la observación fenomenológica.

Se propuso la primera cita y las sucesivas fechas de entrevistas, para ello, se elaboró un cronograma, el cual se le hizo llegar a través de Internet, quedando abierto a ser modificado. Se planteó el uso de la grabadora como instrumento para grabar los relatos, de igual manera, se hizo referencia al sitio donde se realizarían las entrevistas, estaría acorde al momento, oportunidades y necesidades que surgieran para la fecha prevista.

Segundo paso: Recolección de datos, respetando las fechas prefijadas en el primer encuentro entre investigadora y sujeto participante, se procedió al inicio de las entrevistas. Al inicio se realizaron conversaciones vía móvil, modificando el cronograma para las entrevistas por ausencia en el País de la investigadora, así que éstas se retoman vía presencial el 21 de diciembre del 2015 con la primera entrevista, y el 15 de septiembre del 2016 con la última. (Ver anexo I, Cronograma de entrevistas). Finalizando con las entrevistas cara a cara, el 09 de septiembre del 2017. En este último encuentro, más que una entrevista, fue una narración espontánea de la vivencia académica que había tenido con un grupo de estudiantes en su clase este mismo día (09-09-2017).

Paralelamente a estas entrevistas, se realizaron diálogos vía telefónica, reforzando y ampliando aún más los relatos. Todo el material grabado fue transcrito fielmente en su totalidad, tal como se originó, obteniéndose 14 páginas transcritas en formato sencillo y letra *Times New Roman*. (Ver anexo I y II).

A parte de estos relatos, previamente al proceso de entrevistas, ya se venía vivenciando actividades académicas del sujeto participante, tanto en el recinto de clase, como en otros eventos académicos fuera de este recinto. Algunas de estas se presentan en esta tesis como anécdotas.

Tercer paso: Elaboración de la descripción protocolar. Consistió en producir una descripción fenomenológica, donde se reflejó el fenómeno y/o realidad tal y como se presentaba, tratando que fuese lo más completa posible y sin conjeturas libre de juicios. Para ello se requirió respetar las reglas reducción fenomenológica: Explicitar lo subjetivo, poner en paréntesis las posiciones teóricas, excluir lo enseñado y aceptado en relación con el tema, ver todo lo dado, no sólo lo que nos interesaba, sino, observar todo lo oculto que iba apareciendo.

De esta manera se recoge y describe el fenómeno en su contexto natural con ingenuidad disciplinada, construyéndose la estructura de los relatos, hecho que ayudó a una inteligible capacidad de identificar unidades de significación.

Cuarto paso: Identificación de las unidades de significación y eventos. Correspondió a identificar las unidades de análisis o de significación, estos son segmentos relevantes y significativos que aluden a una misma idea (ver Capítulo IV). Ello fue posible oyendo repetidas veces los relatos y haciendo lecturas tras lecturas. Al mismo tiempo se iban haciendo anotaciones de temas claves y subrayando fragmentos que implícitamente hablan más de lo que dicen.

La audición de los relatos fue de gran apoyo para su comprensión, por cuanto permitió captar no sólo las estructuras del hecho y las relaciones entre las estructuras y dentro de las mismas, sino, aspectos, matices a través del tono de voz que devela rasgos significativos que no habían sido percibidos en la lectura y cuya valoración subjetiva por parte nuestra enriquecen el significado para un mejor análisis.

Ya saturada la información a través de oír los audios y hacer lecturas repetidas y subrayados, se identificaron las unidades de significación, determinándose cuáles eran las más importantes y su reciprocidad para su estudio. Durante este proceso, se suprimieron todos los juicios según se iba recogiendo la información y se

familiarizaba con la misma, distanciándose de la actividad para poder contemplarla con libertad.

Fase estructural: Identificación y construcción de temas (eventos) y sinergias

Se circunscriben o limitan las unidades temáticas naturales, determinándose el tema central de cada unidad y se expresan en lenguaje científico.

Durante el relato emergieron los siguientes eventos de las unidades de análisis: Cotidianidad de praxis educativa, Vocación profesional, Deontología, Docente holístico, experiencia, rol de tutor, Docente improvisador, testimonios, Acción educativa emergente, Currículo oculto, Docente artístico, formación integral, membresía, educación continua, Docente jubilado, reinventarse, los cuales se fueron vinculando unos a otros hasta definir cuatro eventos (temas) caracterizándolos con sus sinergias. Estos temas son: Cotidianidad de praxis educativa, vocación docente, formación profesional, experiencia y ética reflexiva. Identificados como: Evento inicial, eventos naturales explícitos, eventos emergentes y sinergias (*Taxonomía propia*). Considerándose la narración testimonial como evento inicial.

Para una mejor o fácil comprensión desde el punto de vista metodológico se sintetizaron en cuadros sin que hayan perdido el significado y sentido de “el todo”, es decir, del texto conformado por los relatos (Ver cuadros 1, 2, 3 y 4).

Denominación de los eventos

1. Evento inicial: Narración testimonial,
2. Evento natural explícito: Cotidianidad de praxis educativa,
3. Eventos emergentes: Vocación docente, formación, experiencia y ética reflexiva
4. Red de sinergias

El evento inicial “Narración testimonial” se identifica por cuanto es a través de la narración que se da sentido a los discursos, a la experiencia subjetiva, redimiéndola de su inmediatez, de su olvido, develando fenómenos implícitos. Ello se dio a través de la interpretación subjetiva, hecho que fue permitiendo la apropiación de la realidad circundante de la praxis de vida educativa del docente,

dándole significado y sentido a estos fenómenos implícitos, cuyas formas de aparecer, aunque distintas, conforman un círculo de relaciones entre sí.

Definición de eventos:

Narración testimonial, relatos de la historia, acontecimientos, vivencias en un contexto subyacente a la praxis educativa, donde se develan acontecimientos que caracterizan la cotidianidad de vida educativa de un docente universitario.

Cotidianidad de praxis educativa, el acontecer día a día de la acción docente. La acción educativa que se desarrolla en cualquier escenario, con uno o varios sujetos y/o grupos a través de diferentes (clases magistrales, conferencias, recreacionales, sociales, tutorías, membresías, producto de su vocación, formación y experiencia docente. “*La cotidianidad es lo que acostumbra a hacer todos los días, sin pensar en el horario, en el día ni en el mes, ese día a día se suma en una totalidad del acto educativo. Esa suma es la que va hilvanando hilo tras hilo el cómo se desempeña, como hace su labor cotidiana, su hecho educativo, construyéndolo a través de su experiencia que lo va guiando en esa cotidianidad, conduciendo los elementos que cree conveniente de acuerdo con la situación, para llevar adelante el acto educativo de manera humana de sus estudiantes*”. (SP).

Vocación docente. Es aquel llamado interno que siente el docente y que lo lleva a actuar ante cualquier hecho educativo de manera libre, espontaneo con amor y entusiasmo. “*La vocación está en primer lugar en, a mí me nace, a mí me surge, Pienso que es un elemento que viene como una semillita creciendo en cada uno de nosotros, me surge, esa vocación de educador viendo cómo vivían mis profesores, que hacían, cómo se movían, cómo actuaban, cómo actuaban con los muchachos (...)*”. (SP).

Formación docente, formación integral, que además de incluir los elementos curriculares explícitos y tradicionalistas (competencias, habilidades y destrezas), incluye elementos filosóficos, cultura, creencias, valores y éticos que debe abordar y poner en práctica de manera reflexiva ante cualquier hecho educativo. “*(...) mi formación giró en torno a ser un docente completo y un docente completo significaba*

para la época saber tocar un instrumento musical, saber jugar un deporte específico, estos son elementos que te llevan a estar en contacto con el estudiante”. (SP).

Experiencia, vivencias que se han cultivado durante toda la trayectoria de vida educativa académica desde la niñez hasta los días actuales en todas sus dimensiones: Académicas, laborales, sociales, políticas, culturales, religiosas y, que se exponen a través de la cotidianidad. *“La experiencia es docente, la experiencia enseña y la experiencia como enseñante te va diciendo ah, puedo hacer esto, puedo hacer lo otro, puedo hacer primero esto porque te va dando como una especie de señales, te va llenando ciertos tics que lo pones a tu favor para poder desarrollar mejor tu actividad”.* (SP).

Red de sinergias de eventos, eventos naturales explícitos e implícitos develados en la praxis de vida educativa del docente y, que interrelacionados unos con otros caracterizan lo que es la vocación, formación y experiencia, develándose en ellos el evento denominado ética reflexiva.

Ética reflexiva, es la manera de actuar, de dar respuestas ante lo desconocido y de manera impredecible, atendiendo a la necesidad del otro de manera reflexiva. Es considerada en esta Tesis como la actitud de la acción educativa.

Los eventos se presentan de formas diferentes e inesperadas en la acción educativa del docente, cuando por ejemplo, utiliza el currículo oculto, cuando se convierte en tutor, en miembro de un grupo (membresía) tiene voluntad de hacer, de hacerlo bien, de tener disposición, hay compromiso, empatía, humildad, afecto, empatía, amor, acompañamiento, acogida, respeto, convicción, responsabilidad, capacidad crítica constructiva, deliberación, comunicación, mente abierta, flexibilidad, dialoga, da testimonios de sus vivencias, trabaja la diversidad, se reinventa (reinventarse), improvisa, disponibilidad, disposición, genera confianza, creativo, profesionalismo, experiencia, entre otros.

Todas estas sinergias de manera entrelazadas de una forma u otra logran una acción educativa dinámica, coadyuvando a la reciprocidad entre la vocación, la formación y la experiencia entre sí, conformando una estructura denominada en esta tesis como el andamio sobre el cual se desarrolla y sostiene la cotidianidad de praxis

educativa, adquiriendo una nueva dimensión que hemos identificado como la ética reflexiva, caracterizada anteriormente y que hemos identificado también como evento emergente concluyente.

Consideramos firmemente, que estos aspectos (eventos) deben corresponderse mutuamente para que la acción educativa cumpla con su fin social. De aquí la importancia en el énfasis de su análisis como temas centrales. Al final del Capítulo IV se presenta una matriz denominada Matriz de Eventos, donde se reflejan los eventos y sinergias relacionados entre sí.

Fase interpretativa del fenómeno, esta fase se suscribe en el método hermenéutico-dialéctico, el cual en opinión de Martínez (2013), establece un acercamiento a la vida cotidiana que hace mucho más comprensible el proceso de adquirir conocimiento y de hacer ciencia, ya que se identifica con el proceso natural de la vida diaria.

Cada evento y sinergias se van relacionando permanentemente entre sí, tratando de sacar a la luz los significados ocultos (fenómenos) a través del análisis y la interpretación-reflexiva extrayendo su significación que profundice por debajo de los significados superficiales y obvios presentados por la información acumulada a lo largo del proceso, generando el nuevo conocimiento que se desarrolla en el capítulo cinco.

Criterios para el análisis y confiabilidad de la información

Análisis de la información, no existen reglas formales (al estilo de los métodos estadísticos) para la realización de análisis cualitativos. Sin embargo, estos estudios suelen realizarse comúnmente en etapas correspondientes a la revisión del material, reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones. En lo que concierne a este trabajo de investigación, el procedimiento y análisis de los relatos se adaptó a las etapas sugeridas por el método filosófico fenomenológico ya descritas en párrafos precedentes (Descripción del fenómeno, constitución de unidades significativas, Identificación y construcción de temas (eventos) y sinergias y la interpretación de la información.

Procedimientos

Una vez identificadas y constituidas las unidades de significación, se establecieron los eventos (temas) definidos en esta tesis como “eventos naturales implícitos y concluyentes” que iban apareciendo en la medida que se iba revisando e interpretando la información, asignándole una denominación y expresándolo en lenguaje científico ofreciendo así, una descripción completa de cada uno de ellos.

Paralelamente, se construyó una matriz de eventos con doble entrada (Ver cuadros 1, 2, 3 y 4) en cuyas celdas se hace una breve información de acuerdo con los eventos identificados en las unidades de significación. Permitiendo una adecuada estructuración y contextualización y su relación entre éstos.

Desde esta visión, el análisis de los datos se realizó considerando: 1. El sentido y significado que el sujeto participante le dio a su propia narrativa, el cual se hace evidente a través de su lenguaje. 2. La fundamentación teórica conceptual y metodológica que sustenta esta investigación y que surgió durante todo el proceso de construir la estructura de relatos de la praxis de vida académica del sujeto participante (desde el inicio de la investigación, hasta el final, cuando fueron emergiendo nuevas necesidades teóricas) y 3. La experiencia y vivencia de la investigadora como docente y estudiante, predominando los valores, actitudes y creencias, buscándole sentido propio a los eventos naturales emergentes con el aporte del SP y referentes teóricos, dando ello lugar a una serie de reflexiones acerca de la cotidianidad de praxis de vida educativa y del rol que la actitud ética reflexiva asume en esta praxis como alternativa para abordar la condición humana en beneficio del bien común.

Confiabilidad de la información, en cuanto a la confiabilidad de los relatos, se recurrió a la técnica utilizada por Bertaux y Bertaux-Wiame (1980,1981) en el estudio de los panaderos en Francia, denominada: “Acumulación de relatos subjetivos”. La acumulación de los relatos que se fue adquiriendo a través de las entrevistas biográficas, proporcionó una saturación informativa permitiendo una recomposición generalizadora de toda la trayectoria de un mundo de vida del docente universitario,

denominado en este trabajo: Sujeto participante, sumándole a ello la información recogida a través de anécdotas propias y de discípulos, como ya se ha mencionado.

Otra técnica igualmente válida para controlar la confiabilidad de los relatos consistió en la triangulación de información obtenida en los relatos y las vivencias de la investigadora en la acción educativa del sujeto participante. De igual manera ayudó el conocimiento (experiencia) directo que se tiene del medio social-educativo en que se desenvuelve el sujeto participativo y por su acción en la vida académica de éste, ayudando al cruce de información, donde cada relato sirvió de evidencia y, a la vez, fundamentado por la vivencia ya acumulada con nuestras creencias, valores y cultura y los referentes teóricos filosóficos, sociológicos y antropológicos.

Para Gadamer (1993) el investigador no se acerca al objeto de estudio vacío, sino como un sujeto cargado de creencias, valores, conceptos, normas, conocimiento. Se puede decir entonces que la tarea de la comprensión es la fusión, integración o traducción de lo que se dice. Además, se recurrió al sujeto participante una vez presentada y analizada la información para su discusión de la misma, generando ideas como aportes al nuevo conocimiento.

CAPÍTULO IV

CONTEXTUALIDAD DE LA PRAXIS EDUCATIVA

Análisis e interpretación de la cotidianidad de praxis de vida educativa del docente universitario

Lo esbozado a continuación, corresponde a la cotidianidad de la praxis de vida de un profesor universitario (SP), el cual, a través de relatos, fue rememorando episodios que describen la génesis y desarrollo de su vida y formación académica, desde su infancia hasta el día de hoy. Cabe aclarar que esta remembranza no se da dentro de un marco cronológico, los episodios van surgiendo a medida que el interlocutor va narrando su historia. Historia fragmentada en relatos en los que manifiesta, ya desde niño y hasta la actualidad, su interés por la educación, por el arte, por la música, por la religión católica, incluso, asistía a mítines políticos con su madre, siendo aún niño.

No existe un marco que encuadre o determine el límite en cualquier momento, en cualquier escenario y con cualquier persona o grupo de sus andanzas. Las narraciones remiten diferentes momentos, épocas y escenarios, aluden a diferentes personas, desde familiares hasta personajes representativos de ese entorno donde vivió su niñez, adolescencia y juventud hasta nuestros días. Esta cotidianidad va enraizada, desde sus primeros años de vida, cuando empieza a manifestar el interés por la educación como profesión vocacional. A continuación, se hacen explícitos los eventos:

Cotidianidad de praxis de vida académica

La cotidianidad de praxis de vida del sujeto participante —que en lo sucesivo se denominará SP—, se caracteriza por su historicidad, cultura, valores, creencias, formación profesional, vocación docente, experiencia y por una condición humana inmanente. Elementos requeridos como dimensiones indispensables para entender la “acción social”, significado que desde tiempos remotos se le ha dado a la acción educativa. Aclarando que estos elementos no son considerados únicos, tampoco se

examinan por separado. Se trata de hacerlos explícitos en la medida que van emergiendo en el discurso narrado (Ver anexo II).

Cuando se le pidió hablar de su cotidianidad de praxis educativa y experiencia profesional, esto es lo que responde:

SP. (...) lo cotidiano paulatino es lo que se hacía todos los días, cuando digo lo que se hacía todos los días, es precisamente lo que acostumbramos hacer sin pensar en el horario y sin pensar en el día ni en el mes, porque más bien, es una totalidad del ejercicio, por eso es lo cotidiano al extremo de que el padre nuestro te dice danos hoy nuestro pan de cada día, no nos des el pan de mañana ni el del mes que viene, sino el de cada día y si tu sumas el de cada día, sumas una totalidad. Esa experiencia cotidiana es la que nos va como una colcha, lo que nos va hilvanando, hilo tras hilo como nos desempeñamos, como hacemos nuestra labor -cotidianos antiguos-, como hacemos nuestro oficio, que también es de día a día, y así, en este caso, la educación, conducir los elementos que nosotros creamos convenientes para llevar adelante el desarrollo humano o la educación en general de un grupo de individuos. Los latinos dicen: “experiencia docem”, la experiencia es docente, la experiencia enseña y la experiencia como enseñante te va diciendo ah, puedo hacer esto, puedo hacer lo otro, puedo hacer primero esto porque te va dando como una especie de bagaje, te va llenando ciertas brechas que lo pones a tu favor para poder desarrollar mejor tu actividad (...)

La cotidianidad del día a día deviene de su practicidad, de su experiencia profesional, una cotidianidad que evoluciona, sin caer en la rutina, evidenciando su voluntad para conseguir un fin concreto, la libertad de elección, de hacer sin mirar a quién ni cuándo, sin perder los principios éticos. Se entrega a su profesión, ello se evidencia más aún en fragmentos de los relatos que a continuación siguen:

¿Esta cotidianidad, así como la describe, pudiera ser producto de la vocación profesional que tiene? Parte de su relato, es el siguiente:

SP. En muchos momentos este cotidiano se ha discutido como algo vocacional, algo interno porque al final la vocación, es decir, el llamado, es una cuestión interna que tú sientes y a la cual le vas a dar seguimiento. En los antiguos, hablar de vocación era sentir una llamada interna por la cual yo me iba a dirigir desde ese momento en lo adelante para desempeñarme desde cualquier oficio, que hoy después del tiempo se llama profesión, ese oficio o profesión era lo que nosotros íbamos a responder a través de lo que se denominaba vocación. (...) yo creo que en educación definitivamente es donde más está claro que el elemento es vocacional, primero la

cantidad de personas que tienes tú en un salón de clase, la diversidad de personas que tienes en un salón de clase, sus intereses particulares; es la profesión si se quiere, más masiva que podemos contar en estos últimos tiempos, el abogado tiene un cliente y se dedica a ese cliente, el médico opera a un paciente, atiende a una persona, el arquitecto tiene un diseño, pero el profesor tiene 30, 40, 20 personas adultas o niños frente a él; siempre el profesor tendrá un número x de personas al frente, a las cuales dedicarle su tiempo y luego como siempre se ha dicho, el profesor tiene la tarea de educar a una nación, hay ingenieros, médicos, arquitectos, abogados gracias a que hay profesores. De tal manera que si no impera esa vocación, ese llamado a estar educando al otro, se tergiversa la relación, se pone como torne el color por una cosa que no es, ya que es necesario contemplar que en la educación no hay un tiempo, no hay un día, no hay un momento, la educación es continua, y por eso, siempre estarán viendo al profesor, estarán viendo al maestro como el testimonio del pueblo, como el testimonio de la universidad, como el testimonio de la plaza, como el testimonio en cuanto a comportamiento en cualquier situación (...). Así que considero, que la vocación está en primer lugar en, a mí me nace, a mí me surge, Pienso que es un elemento que viene como una semillita creciendo en cada uno de nosotros, me surge, esa vocación de educador viendo cómo vivían mis profesores, qué hacían, cómo se movían, cómo actuaban, cómo estaban con los muchachos, etc (...). (Ver anexo II, líneas).

La profesión docente del SP es vivida con vocación, el trabajo que realiza es una parte central de su vida, contribuyendo a la configuración de su identidad como profesional, como docente. En otras palabras, siente orgullo de ser docente y de haber contribuido con el desarrollo humano y seguir haciéndolo, ama su trabajo, le pone cuidado, busca la perfección y la armonía, se entrega a sus estudiantes y éstos, en su mayoría, lo admiran. En síntesis, ejerce su vocación con voluntad de amor, como lo expresan Wanjiru (1999) y Bardina (2009), para quienes la profesión como vocación, implica la personalidad entera: la totalidad de la persona desde su interior, su alma...es voluntad de amor, una dimensión de la voluntad que se refiere a la totalidad, de tal modo que amar, aquí, no es sólo amar para usar, sino amar en conjunto, amar la realidad existencial de algo. Es decir, amar algo por lo que es y en la medida en que es, (pp. 212-213).

Bardina (1906) se refiere a la vocación profesional docente como:

Una voz interior –honda pero perceptible si es escuchada- nos dice que vayamos hacia aquí o hacia allí. No te pongas de maestro, si no te lo dice esta voz que no engaña, si no tienes vocación. Puedes ser buen abogado,

buen carpintero, buen médico, buen barrendero, buen sacerdote; pero no serás buen maestro. Maestro con vocación es el ser más feliz entre sus angustias; pastoreando los pueblos realiza su placer. Maestro sin vocación, es la vida más desgraciada e insoportable que puedas imaginarte (p.58)

En este sentido, la acción educativa del docente no está desfasada de su profesión y vocación. Los principios de actuación orientan nuestra vida personal y profesional, deben ser todos éticos y no sólo partir de buenas intenciones para quedarse ahí, sino que deben llegar a transformar la acción educativa, y uno de estos principios es la vocación o interés declarado por la profesión. Continuando:

Considerando que las acciones educativas no escapan de normativas, ya por definirse deberes, normas, ¿trabaja la deontología como complemento al reglamento normativo de la acción educativa?, ¿cómo la trabaja? A continuación, parte del relato:

SP. La deontología es un tema que siempre se ha trabajado en las profesiones y sobre todo en las colegiaturas, las deontologías te imponen, te van a enseñar a ti el deber ser de tu profesión, el deber ser de tu oficio, el deber ser de tu práctica profesional. En el caso de la educación, la deontología debe trascender, va más allá de ese punto de cumplir con las normas, de cumplir con las horas, de cumplir con el horario del trabajo, por lo general es el docente el que trabaja sus horas en su colegio y se lleva trabajo para la casa, hay una especie de continuidad ¿no?, no hay un *“hasta aquí esto”, ya terminé y ahora hago otra cosa*, no, el docente siempre tiene algo pendiente que hacer en torno a los muchachos, o prepara las clases, prepara la conferencia, prepara láminas, corrige tareas y todo eso es extramuros, fuera de su colegio donde trabaja, de su institución educativa. Entonces el elemento deontológico como marcador, como reglamentario, el docente lo diríamos, que lo traspasa, lo trasciende y que no se queda simplemente por cumplir un horario, cumplir un momento de estar en la institución, sino que todo eso va por encima de ese deber reglamentario, el alumno te busca, te solicita en horas y en deshoras, el muchacho siempre tiene algo que preguntarte y tú no le puedes decir, *bueno esta no es la hora, pregúntamelo en la hora que me corresponda contigo mañana que es de 7 a 9*. En lo personal esa ha sido mi experiencia, en lo personal tiendo en lo posible a no colocar el horario, *hoy si se puede, mañana no se puede*.

Se evidencia en esta praxis de vida del docente, un elemento fundamental como es la disponibilidad, la cual considero que ha sido un punto clave para que su profesión docente traspase los límites que nos puede colocar la deontología. Es una característica clave que debemos tener presente todos, a la hora de hablar de un acto

educativo. Ello es parte de la vocación, donde la deontología, más que un reglamento regido por códigos se asume desde una firme convicción vocacional y experiencial que conlleva, en opinión de Wanjiru (1999) “a unos deberes, conductas, acciones, actitudes y aptitudes imprescindibles para el buen desempeño de la profesión docente, las cuales contribuyen con su ethos” (p. 125).

La deontología de la práctica educativa bajo este planteamiento puede considerarse como el carácter o modo de ser del profesional, que incluye deberes, derechos y todo aquello que la práctica educativa conlleva, incluyendo en ella la atención hacia el estudiante como ser humano. Avanzando:

Es común verlo a usted realizar cualquier actividad educativa, social, comunitaria, dentro y fuera de la clase, ¿se considera un docente fuera de serie, holístico por ejemplo?

SP. El docente es como el dispositivo social que toda nación, sociedad debe tener, porque el docente no solo se limita a una asignatura de su especialidad, no se limita solamente a enseñar los elementos básicos de la escritura o de las matemáticas o de la geografía e historia de una nación, sino que él como dispositivo social, es como la conciencia de la sociedad y desde esa conciencia, él debe tener conciencia ecológica, histórica, social, genética, una conciencia global dentro de la globalización y por eso el estudiante va a estar siempre pendiente de ese docente con esas características, el mismo estudiante cuando detecta, cuando se da cuenta que su docente no es ese docente holista, ese docente universal, ese docente ecológico, ese docente histórico social, ese docente lúdico que te enseña hacia el futuro desde del juego, él mismo se encarga de calificar y decir, este docente sí, este docente no me parece que cumple con los elementos que debe tener todo docente. Y es interesante, porque creo yo que es una de las mejores evaluaciones que nosotros podemos recibir de parte de los estudiantes (...).

La acción educativa del SP hasta ahora ha estado y está encaminada por la experiencia, por esa vía del docente holista, tocando todas las aristas del desarrollo humano: corporal, psicológico, fisiológico, social, económico, político, espiritual. Considero que sí todos los educadores camináramos por esa vía, podríamos encontrar o redescubrir las características de la vocación docente.

Ya desde siglos pasados, se ha intentado redefinir el ser mismo de la vocación, por ejemplo, Newman (1854) y (1946) -citado por Wanjiru (1999)-, escribe que:

Si fuese necesario otorgar un fin práctico a la Universidad, creo que consiste en proporcionar al cuerpo social miembros excelentes (...) su fin propio es prepararnos para el mundo (...) de modo que, por una parte, el fin de la educación no se limita a orientarnos hacia una concreta profesión (aunque lo supone), pues su fin propio es prepararnos a enfrentarnos con nuestra misión en el mundo. (p. 447).

Desde esta perspectiva, todo docente debe estar preparado para enfrentarse no sólo a cuestiones rutinarias, sino a cuestiones volátiles, cambiantes, imprevistas que ameriten tomar decisiones y de las cuales, los estudiantes aprenderán más que con aquellas clases magistrales tradicionales. Aclarando que la intención no es desistir de estas, sino hacerlas más atractivas, acordes a la realidad, al interés y necesidad de los estudiantes.

Es común ver al SP convertir las clases magistrales en sala de cine, o de baile, o de chistes. Hay una reinención permanente, improvisa, se integra al grupo generando una sinergia de acciones que trascienden esa la clase tradicionalista a la que estamos acostumbrados. Aquí fluye la empatía, el afecto, la confianza, lo artístico y la creatividad que todo docente debe tener y poner en práctica en su acción educativa.

Otro evento que le agrega valor a la acción educativa del SP y que evidencia una característica fundamental al abordar la condición humana de sus estudiantes, es el papel de tutor al que se refiere en parte de sus relatos:

SP. (...) el tutor es aquel palito que tu colocas al lado de la matica frágil para que cuando el viento la bamboleé no se caiga ni se quiebre, entonces el tutor la sostiene y, la sostiene de tal manera que el labriego no viene después un día a quitar todos los tutores de la mata sino que los deja porque el tutor se pudre al pie de la matica que va creciendo y el tutor, el palito, al degradarse se convierte en humos que enriquece la tierra y ese humos es lo que va a dar origen a la humildad, esa humildad del tutor, esa sencillez del tutor, esa clarividencia del tutor, esa acogida del tutor hace que este niño va creciendo y es un ciudadano como debe ser en el concepto romano de la *chivitachividad*, perfecto, correcto, cumplidor de su mandato, etc, (...) lo mismo lo vemos en la traumatología, te fracturas un hueso y te ponen un tutor para que no te muevas eso y se pueda dosificar nuevamente la estructura ósea rota y el tutor hace que te quedes ahí sólido, tutor en educación académica, tutor en medicina, tutor en agronomía, lo que significa que es una persona que está al lado, que lo está acompañando siempre en sus buenas y en las malas, lo orienta, lo dirige (...). Yo

como docente me puedo concebir como tutor, me puedo concebir como orientador, como director, guía, como elemento que acompaña a este muchacho en su proceso de aprendizaje, en su proceso de formación (...). Como dice Roger poniéndome en los zapatos del otro, comprendiéndolo desde su situación (Levinas) voy alcanzando elementos que en verdad son los que a mí me interesan para lograr ese final feliz de la educación de todos.

En mi opinión, fundamentándome en vivencias académicas y en el pensamiento de Wanjiru (2008) con respecto a la vocación como la totalidad de la persona desde su interior, su alma; o al pensamiento de Mélich (2013) con su educación ética en base al testimonio como relación entre docente-alumno; o al de Arendt (1975) con la acción y el discurso como elemento humanizador, el ser tutor, así descrito y revivido por el SP, es un elemento que puede tocar las fibras más sensibles y diminutas de la condición humana, pudiera decirse que es la exigencia del ser social, por cuanto se siente el aprecio hacia el estudiante en su totalidad, en todo su ser, desde la integralidad, como ser humano, de igual manera el aprecio hacia él mismo como profesional de la docencia e incluso, hacia mí misma como receptora de sus vivencias. Esto es ser solidario, dar acogida al otro, es amor.

Otro aspecto relevante que se evidencia en la practicidad de su acto educativo que se da día a día, donde el escenario es cambiante (el día de ayer no es el mismo de hoy), la situación del estudiante y la misma del profesor puede no ser la misma de todos los días; es la improvisación. Ésta es dada por la experiencia y auspiciada por la creatividad. Einstein (1929) entre muchas de sus frases, dijo: "La imaginación es más importante que el conocimiento, porque el conocimiento es limitado, mientras que la imaginación abarca todo el mundo, estimulando el progreso y dando a luz la evolución" (p. s/n). Esto requiere de experiencia, formación, cultura, es ser creativo, y el ser creativo amerita reflexión.

Lo anterior no deja de revelarse en los relatos del SP, hecho que me llevó a preguntarle ¿si se consideraba un improvisador?, este fue su relato al respecto:

SP. (...) quizá mi experiencia esté girando en la improvisación, yo me considero un improvisador natural o nato, pero es interesante porque la improvisación quizá sea el elemento más inspirador en el instante, en el momento para desarrollar el temario, desarrollar la actividad que se tenga pautada para el momento y lo dijiste antes, hay

acontecimientos, sucesos, que se dan de una manera imprevista que tú no lo estás pensando y si tú quieres traer al alumno, al muchacho a la actividad que se está desarrollando y tenerlo conectado con el mundo exterior, la improvisación desde la cotidianidad es un ejercicio que no tiene desperdicio, porque él está conectado siempre con el mundo externo, nosotros estamos en un salón pero entre paréntesis, es como que lo estamos haciendo como para aislarnos del ruido pero aparentemente, la situación en la medida que nosotros separemos al muchacho de su experiencia, lo vamos a distanciar de lo que tiene que hacer. Cuando tenemos la improvisación, nosotros podemos agarrarnos del último acontecimiento sucedido, por ejemplo, el accidente que sucedió en la autopista y ellos lo vivieron, lo leyeron o lo vieron en la televisión y, vamos a sacarle provecho a ese accidente, vamos a narrarlo, porque hoy vamos a hablar de las normas del conductor, desde amarrarse el cinturón e ir a cierta velocidad, el muchacho capta que lo que se está diciendo en el salón, es una cosa que se vive todos los días en la calle, la imprudencia al conducir, la imprudencia a ir en un autobús agarrado en el estribo del mismo, etc.(...) Hay una bibliografía muy interesante sobre lo que es la improvisación en la música, en el teatro, en las artes de la pintura, que en definitiva dicen los artistas que es la mejor forma de ser creativo, la improvisación en el piano, Montero Gabriela. Montero se hace famosa es por la particularidad que tiene ella en la improvisación. Y es un elemento sumamente interesante y que el docente como artista debe manejarlo o ponerlo en práctica en su diario ejercicio.

La improvisación vista y trabajada así desde la cotidianidad, nos ayuda a estar conectados con la realidad que estamos viviendo. Ya lo mencionaba en párrafos anteriores, refiriéndome a la conversión de una clase magistral a una sala de cine, de baile, de chistes, de testimonios, en fin, eso es en parte improvisación, accionar ante un momento no predeterminado, involucrar al estudiante en el hecho educativo.

Esta improvisación que también la da la experiencia, es suscitada por la narración testimonial. En la cotidianidad de la praxis del SP, es común oírle narrar testimonios, contando historias, anécdotas de sus experiencias como alumno, como docente y con sus estudiantes. En sus relatos se explica el qué lo motiva a hacer de su clase, un acontecimiento de la improvisación, diferenciándolo también del modelaje, no es un imitador, su actuación es natural, emana de su particular condición. La autenticidad, esa que se manifiesta en cómo y cuándo llegarles a los estudiantes, se complementa con la reflexión acerca de lo que éstos necesitan aprender. A continuación, fragmentos de lo que opina acerca del discurso testimonial:

SP. El testimonio es el testigo, el testimonio no hace las cosas para que lo vean, el testimonio o el que testimonia algo es el que va haciendo las cosas, pero no como modelaje sino como que lo hace directamente. El testimonio tiene un elemento interesante y es que él, al hacer las cosas, el otro que lo ve, lo ve con ojos desinteresado, el otro que lo ve, lo ve como el deber ser de lo que hay que hacer. El testimonio se torna como el individuo mismo, entonces el testimonio cuando se torna en: “yo voy a ser como fulanito que es puntual en la clase” y es un testimonio; él nunca dijo mira yo llegué puntual a las siete, él nunca dijo eso, sino que él llegó a las siete. El testimonio no pide imitación, el testimonio hace y la otra copia y yo creo que eso es lo interesante, es diferente al modelo. El modelaje es eso, un modelo, es un elemento rígido, es un elemento que posa; mientras que el testimonio es flexible, el testimonio hace las cosas con naturalidad, su sangre corre por sus venas normal y él igual hace las cosas. Entonces hay una diferencia y por hoy se está trabajando más con el testimonio que con el modelaje, por la rigidez y flexibilidad del otro y es más natural y es más original, es más aceptado por las miradas del otro y el modelo pide que sean como él. El testimonio es humilde, el testimonio no pide que sean como él. “Bueno eso es lo que hago yo” dice el testimonio; el modelo dice “hagan cómo hago yo” y después en la era del modelaje, también tiene fecha de duración, de vigencia, porque el modelaje o el modelo depende de la moda y el testimonio está por encima de las modas y por encima de los tiempos. Testimonio es testimonio. Por eso es que en algunas reuniones y en algunas tendencias religiosas se piden testimonios “bueno yo hice esto, a mí me pasó esto”, bueno es un testimonio. El testimonio, es más, yo digo que más humilde más sencillo, más vivencial.

Cuando se narra algo, se vuelve comunicable, y así en algo común. La voz del narrador llega al receptor, porque es algo que ha acontecido o que acontece y que crea expectativas por cuanto surgen de la realidad. Son vivencias que hasta pueden ser comunes con las de otros. En el testimonio el docente narra, y de ahí viene la historicidad. Él tiene una historia y la narra, yo tengo una historia y la narro, el otro no tiene historia y no tiene nada que narrar. Los relatos, en opinión de Ricoeur -citado por Moratalla (2013: p.147)-, “son bienvenidos, son imprescindibles y necesarios. Prescindir de lo narrativo, no es dejar de lado un ejemplo, un adorno o un complemento didáctico en la explicación, supone prescindir de algo esencial”. Para Ricoeur (2008) los relatos desarrollan un tipo de inteligencia que se puede llamar inteligencia narrativa y que está mucho más próxima de la sabiduría práctica y del juicio moral que de la ciencia y, en términos más generales, del uso teórico de la razón.

Continuando con Ricoeur (ob. Cit.), esto es lo esencial de la narración y es un proceso cotidiano, intemporal, pero que pone en marcha estructuras de inteligibilidad y de conocimiento de alto nivel. Ya decía Aristóteles: “toda historia bien contada enseña algo: enseña aspectos universales de la condición humana” –citado por Ricoeur (2008: p.40). Y ello se ha manifestado en los relatos del SP, que no sólo reflejan su condición humana en particular, sino su actuación educativa, lo que transmite a sus estudiantes trascendiendo de un mero hacer a una mera praxis, también lo transmite a la investigadora, quien oye y lee de sus relatos.

Desde el punto de vista de Mélich (2013), ya descrito en el capítulo II, dar testimonio no significa dar ejemplo, es fundamentalmente, una experiencia caracterizada como algo que acontece sucede, irrumpe y forma, transforma o deforma, esta experiencia rompe con toda praxis pedagógica de modo técnico - instrumental.

El testimonio -siguiendo a Mélich (2013)- es un narrador, porque solo a través de la narración puede transmitirse esa experiencia que no soporta ser imitada, permaneciendo siempre como un indicio cotidiano. Para Arendt (1998), en la medida en que cada persona se manifiesta de manera no-instrumental o manipuladora, se expone a las demás y se despoja de los dinamismos egocéntricos de la personalidad y esto lo hace desde la acción o el discurso. Este discurso o manera de testimoniar, es lo que hace la diferencia entre la práctica educativa tradicional (técnica-instrumental) y la acción educativa emergente (reflexiva), ello se corrobora en el siguiente relato del SP:

SP. (...) lo dedicado o lo sutil que está de por medio tanto en la práctica educativa como en la acción educativa es la preparación para abordar el hecho educativo, saber cuándo me toca abordarlo, cómo estoy preparado y qué estoy haciendo para que eso le llegue al muchacho como el mensaje que quiero que le llegue y que haga mella y que no sea un conocimiento más (...). La acción educativa es eso, es lo que hago, lo que muevo para que se dé lo que se pretende. Yo me voy a la realidad de los hechos, a las anécdotas, éstas expresan un significado, los estudiantes se perciben libres de intervenir y contar igualmente anécdotas relacionadas con otras.

Todos estos acontecimientos que se han venido develando y describiendo, como ya se ha visto, algunos implícitos, otros explícitos en la cotidianidad de praxis de vida

del SP, se trabajan en el currículo oculto, considerado éste una herramienta para abordar al estudiante desde diferentes aspectos relacionados con su vida y realidad, y es que implícitamente, el SP lo pone en práctica en su cotidianidad docente. No podemos entender por currículo oculto lo negativo, también en él emergen las buenas prácticas, los testimonios éticos, la vocación y consagración no declarada, pero sí experimentada en la vivencia.

Entre los eventos explícitos está el cumplimiento del deber (horario, planificación, atender a los estudiantes en sus asignaturas de manera responsable, con disponibilidad, en una completa armonía de interacción social), sin limitarse a esa atención que no se limita al tiempo, horario, recinto, cantidad, asignaturas, recursos didácticos, estrategias, entre otros aspectos. Estos acontecimientos se manifiestan en el tono de voz, en la expresión corporal cuando se expresa de sus alumnos, en las acciones que realiza con ellos, en el cómo, de manera improvisada, se inspira en narrar hechos, experiencias; en fin, ese orgulloso de ser docente. Al respecto hace referencia a lo siguiente:

SP. Muchos autores han olvidado el currículo oculto, cuando yo estudié currículo uno de los temas principales que los profesores nos daban era el currículo oculto porque al final, qué dice el adagio, nuestra vida se desarrolla por muchas casualidades más allá de lo planificado, (...) esas casualidades son las que me hacen llegar allá, entonces esos puntos son lo que se llama el currículo oculto, qué tengo yo debajo de la manga, qué me tiene el alumno debajo de la manga, cómo puedo manejar esos elementos que están fuera de la planificación, si yo flexibilizo mi día a día en la docencia, manejo currículum explícito y currículum oculto, si soy inflexible, rígido, solamente me quedo con el currículum explícito, y le diré al muchacho, o le diré a la persona, ese tema no corresponde hoy, otro día lo hablamos, o yo no soy especialista pregúntaselo a otro, o mira me estas interrumpiendo, con ese tema me distraes. Aquí es necesario el artista, el artista creativo, el ver cómo maneja los dos elementos, a mí me parece sumamente importante el currículum oculto a la hora del desarrollo didáctico. Claro que para ello debe haber una conexión entre el muchacho y el profesor, el profesor debe conocer su entorno, saber su historia, su ejercicio educativo debe estar orientado a la atención de este muchacho (...). Mi experiencia llega hasta el extremo, que desde el primer día cuando estudiaba pedagogía, aprendí que había tres tipos de preparación: preparación remota, preparación próxima y preparación inmediata. La remota es, hoy es lunes, mañana martes tengo el tema del aparato digestivo, porque yo soy profesor de biología, hoy lunes, en la tarde noche antes de acostarme, mañana martes tengo el aparato digestivo, esta es la preparación próxima,

ya llegó martes, martes antes de dar clase a las 8, a las a las 9, a las 7, a la hora que sea, esa es la inmediata, ¡hoy voy hablar del aparato digestivo! y esto es lo que tengo presente, esos tres elementos son los que a mí me enseñaron y lo práctico en lo que es pensar en el otro, pensar en el estudiante con el que voy a trabajar.

Torres (2005) ya mencionado en capítulos anteriores, se refiere al currículum oculto como:

... todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y que nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de manera intencional. (p. 198).

Visto así, el currículum oculto ha sido una herramienta que siempre ha estado inserta de manera implícita en los programas educativos, develándose esta inserción en los relatos precedentes que narra el SP. Manifestándose en la actitud y disposición de abordar la acción educativa ante cualquier eventualidad imprevista que surja, dándole respuesta de alguna u otra manera a la incertidumbre. Tanto las aptitudes como las actitudes mencionadas, entre otras, han ayudado al desarrollo de este currículum oculto en la praxis de vida académica del SP. De allí surgió la siguiente interrogante:

En sus relatos manifiesta, por ejemplo, el rasgo artístico, ¿se considera usted un artista?

SP. Yo me desenvolví en un teatro, yo me veo en primer grado donde la maestra decía: “Ahora los niñitos de primer grado B”, porque yo siempre fui largo, yo era el más alto de todos y aparece un flaco que parece una percha de ropa allá, si era joropo, bailando joropo con sus cholitas de cuero, si era Los chimichimitos, “ahí viene el negrito”, yo era el negrito, si era lo que sea, yo estaba en un escenario. Si venía un concurso de poesía, yo estaba recitando y si había un teatro yo estaba actuando como personaje de la obra. Yo siempre estuve en la palestra y yo creo que eso es un elemento que condiciona al docente por el miedo escénico y todas esas cosas, yo siempre me vi ahí y de allí a dar el paso de dar clases me parecía que no había mayor distancia, pero si me vi y me vi siempre rodeado de muchachos y hablando y dándoles la clase... y eso ha sido por 40 años.

Esta cualidad que fue desarrollando desde niño, haciendo sketch, dramatizando, imaginándose ser maestro, ¿se considera fundamental en todo docente?, porque no sólo es la formación académica vista desde el punto de vista tradicionalista; es decir,

pedagógica, cognitiva, teórica, sino que hay más, esa formación integral, esa exploración de talento que debe experimentar en la reflexividad íntima el docente, tal como lo manifiesta el SP en sus relatos:

SP. (...) mi formación giró en torno a ser un docente completo y un docente completo significaba para la época saber darle respuesta al estudiante, saber tocar un instrumento musical, saber jugar un deporte específico, si puedes jugar todos, chévere, pero al menos uno, elementos que te lleven a estar en contacto con el estudiante, la música es un elemento, el deporte es un elemento, las caminarias, subir un cerro, llevarlo a una expedición, luego el elemento de los idiomas, estudiar un idioma, al menos manejarlo instrumentalmente para, en un momento dado, saber traducir algún texto que no está en la lengua nativa. En mi formación, por ejemplo, se hizo hincapié, mucho hincapié en lo que significaba conformación de equipos de trabajo, dinámicas de grupo y luego hubo mucho hincapié en lo que era la universalidad del ser humano, conocer geográficamente hablando y situacionalmente hablando quién es un venezolano, quién es un europeo, quién es un ruso, el manejo de las diferencias, que eso me ha parecido a mí muy importante para mi vida, en lo personal, todo el tiempo. Luego, además de los elementos curriculares normalito como puede ser: “El currículum del estudiante de Pedagogía” y en el caso mío de “Especialidad en Filosofía”, tener en cuenta todo eso, la Literatura Universal, en mí se hizo mucho hincapié en la Literatura Universal porque es el elemento directo, el instrumento que tenemos todos los docentes para conectarnos con los estudiantes. Yo creo que todo docente debería, mínimamente hablando, conocer esos elementos musicales, geográficos, históricos, de idiomas, de juegos, de deportes, amén de todos los demás elementos pedagógicos que debemos conocer. El muchacho puede hablar más contigo de la última grabación que hizo el grupo musical “x” o del último juego de fútbol, que ahora terminó la copa mundial, o de lo último que hubo de básquet o de beisbol, que de la misma asignatura que estás trabajando. Entonces son ases bajo la manga que tienes tú para encontrarte con el estudiante. A mí me formaron desde esa perspectiva y por eso le hago tanto hincapié a estos elementos del currículum porque me parece que son sumamente importantes para el desarrollo de la academia pues el muchacho estará más iluminado por ti o guiado por ti que un tipo que es eminentemente académico, un tipo que es una eminencia en matemáticas, pero no sabe llegar al alumno, o en geografía, historia, o por lo que sé, pero está distanciado porque solamente sabe de eso. Y lo vemos en todas las películas, en las películas que se habla de docencia, vemos cómo el docente llega a captar la atención del estudiante, no sólo porque sabe la materia, sino porque tiene elementos colaterales que lo ayudan a llegar hasta ahí y eso me parece importantísimo.

Por experiencia propia, a la hora de interactuar con los estudiantes, intercambiamos más desde las experiencias, que desde la teorización de los saberes. El estudiante puede mostrar abierta y espléndidamente sus expectativas, hablando con

el profesor o con el grupo acerca de un tema de actualidad o interés; pero para ello, por supuesto, el profesor debe propiciar apertura y mostrar una visión actual de la realidad y de sus cambios. Estas son características que, conjugadas entre sí, se convierten en sinergia, comprometiendo al profesor, desde una formación integral, con una amplia visión de todas las aristas que definen al hecho educativo, forjando en él inteligencia, audacia y sensibilidad para asumir cualquier desafío, situación o incluso, tema por tratar.

En consecuencia, la práctica profesional del docente no se limita a la transmisión estricta de saberes disciplinares, sino que incluye, además la atención de valores, el fortalecimiento de su red relacional, el cultivo cultural y la valoración de la riqueza que provee el contexto vivencial, propio y de sus estudiantes. Esta actuación del SP, se relaciona con la membresía a la que hace referencia Carlos Belvedere (2010) en algunas de sus conferencias, a ellas se refiere el SP en el relato siguiente:

SP. La membresía es importantísima porque uno puedes ser miembro técnicamente hablando o miembro social. El miembro técnico domina la técnica y maneja muy bien lo que se está tratando. Entonces el profesor de Biología domina, técnicamente hablando, todas las estrategias de la Biología, pero a ese profesor lo invitaron al cumpleaños de un alumno y él no va a ir allá como profesor de Biología, entonces él va a ir como miembro del equipo, entonces ahí es “miembro social”, es saber diferenciar un momento del otro, donde tú puedes ser “miembro técnicamente hablando” y eres buenísimo, ah, pero eres insocial, ¿quién va a hablar contigo? No, no provoca... mientras que tú eres muy bueno en tu técnica, pero también como miembro social sabes darle el chance al otro y participas con el otro. Esas son las maestrías personales que debemos tener todos los docentes, y los muchachos enseguida se dan cuenta hasta dónde llega tu conocimiento de la asignatura y hasta donde llegas tú como miembro. La membresía es sumamente importante en cualquier ámbito educativo, mientras más miembro eres o técnicamente o socialmente hablando con los estudiantes, bueno, mejor diríamos hoy “punch” vas a tener académicamente hablando con tus participantes.

La membresía la pudiéramos definir como parte integral de la formación profesional del docente, de esta manera, estaríamos interpelando el tradicional enfoque que se ha dado a la formación del educador (desarrollo de competencias, destrezas y habilidades técnicas). La membresía estaría contribuyendo, desde otro nivel menos técnico y más humano, con la acción educativa. Esto debe ser uno de los

finés de la educación, humanizar más la acción educativa y, la membresía, se presenta como una opción idónea para ello, más si la narración vivencial es el principal medio de interacción entre un grupo, equipo o miembros.

Durante los relatos, es recurrente el término “educación continua”, de ahí la pregunta: ¿por qué usted considera importante la educación continua?

(...) la palabra continuidad se da más bien con el currículum, porque el currículum es lo que corre como el río, entonces en la educación hay algo que corre todo el tiempo, entonces ese currículum, ese elemento que corre, es continuo y hay que darle el sentido semántico, a mí personalmente me encanta la filología y la etimología, yo creo que a medida que nosotros conozcamos mejor el contenido semántico, lo que significan las palabras, oye estaríamos más claros en lo que hacemos, porque como no estamos claros en lo que decimos, no cumplimos a cabalidad lo que se hace (...) Currículum, ajá qué es lo que corre por tu vida desde que empezaste, hasta que terminó, ¿qué fue lo que corrió? ¿Piratería? ¿Chuleta? Esto ¿Qué fue lo que corrió? ¿Cómo está conformado tu diploma? Bueno eso es el currículum y es continuidad y es vida.

Desde esta visión, la educación del docente no termina, siempre estará en un continuo proceso de aprendizaje y reinventándose, porque siempre llegará un estudiante con intereses y necesidades diferentes, con los cuales tendrá que tratar y con quienes tendrá que socializar. Considerando que la acción educativa es la formación del ser social, es válido advertir que, por ser social, Durkheim (1966) entiende el “sistema de ideas, sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte, tales como las creencias y las prácticas morales, las tradiciones nacionales y profesionales, las opiniones colectivas de toda clase” (p.17).

Evidentemente, el término de educación continua que maneja nuestro SP, supera la noción de formación constante, y se asume entonces, como el transitar, el correr de aquello que ha constituido la formación del sujeto y que se continúa expresando como práctica de vida; es decir, si la formación fue mediocre o precaria, la continuidad de la práctica profesional o incluso, humana, posiblemente sea de la misma naturaleza.

En suma, la cotidianidad es una de las características de la educación, por cuanto el ser humano no se educa en un solo día, mes, trimestre o año, tampoco es suficiente con el abordaje de un tema específico ya tratado o copiado por otros. La educación nunca termina, hay una continuidad, la cual según relatos del SP “se da con el currículum” y constituye la propia hoja de vida.

Todo lo desarrollado en este capítulo, consolida esa noción trascendente de educación continua, aquella que no cesa con la jubilación, con esa jubilación de vocación, compromiso y consagración. Al respecto afirma el SP:

(...) El jubilado con vocación docente es aquella persona que sale por su edad, por su tiempo, por su dedicación, incluso por enfermedades adquiridas durante el ejercicio de la docencia, pero él sigue considerándose un docente y se dedica a hacer otras cosas, carpintería, plomería, es el que mantiene su casa al día, pero es un tipo que está satisfecho, está realizado personalmente y en verdad, hay un elemento importantísimo para ese jubilado que son: sus exalumnos, las personas que han estado por años con él, cercanos. Yo te puedo hablar de mi experiencia, mi experiencia son 40 años de docencia, en este año 2014 yo estoy cumpliendo 40 años dando clases de forma ininterrumpida. ¿Y qué significa eso? Que yo te puedo hablar del año uno, en el año 74 de mis alumnos y los recuerdo, tengo la figura de ellos como niños, como adolescentes; tendrán ahorita, algunos tienen 70 años, pero la figura que tengo de ellos es cuando ellos estaban pequeños, pero te puedo decir de cada uno, la experiencia de ellos. Entonces hay un elemento de exalumno, que también con orgullo te puedo decir que yo si voy a Inglaterra ahí me están esperando mis exalumnos porque me invitan o yo puedo ir a las Islas Canarias y “profesor aquí está su casa” o voy a Alemania “Profesor aquí está su casa” o voy a España “Profesor aquí está su casa” o voy a Argentina “Profesor...”; o sea, hay un elemento, como un hilo conductor que te une al globo terráqueo, que te une a la humanidad entera simplemente por elemento de la docencia y cuando se han pasado tantos años ese elemento de la jubilación es verdad, es un júbilo, porque te sientes orgulloso, te sientes contento, satisfecho por la labor cumplida, pero eso se logra, si lo hacemos como hemos dicho hasta ahora pues, con toda esta vocación, con este sentido de entrega, sentido de pertenencia, sentido de que esto es tan tuyo como del otro, eso es lo que yo creo que hace al jubilado.

Lo referente al tema de la jubilación, interpretado desde la visión del SP, es otro aspecto que, aparte de ser un elemento constitutivo en la praxis de vida académica, le otorga continuidad al apostolado docente, corroborando así, la continuidad del ejercicio educativo. Esto es sumamente interesante, porque en Venezuela existe una

débil cultura del jubilado, pues éste termina siendo, en innumerables casos, inutilizado e invisibilizado, un recurso perdido en el vacío, lo que no permite dimensionar su potencial para que continúe fluyendo por todos los escenarios educativos, a través de sus testimonios, narrando experiencias, compartiéndolas su cotidianidad vivencial.

La última entrevista realizada cara a cara con el SP se realizó el 09-09-2017, la misma se inició alrededor de la experiencia educativa recién vivida con un grupo de estudiantes de Maestría de la Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, quienes, en su mayoría, son empleados de una empresa que próximamente dejará de funcionar.

SP. Inicio la actividad comentando la canción de Armando Manzanero, contigo aprendí los cuatro elementos para emigrar. 1 Reinventarse, hay que reinventarse, porque puedes ser especialistas, Dr. pero tendrás lo más seguro que dejar de serlo, para hacer otra profesión u oficio. Por ejemplo, ser músico, jardinero, mensajero, etc. 2. Solidez familiar, si estás casado o casada y te vas fuera del país, debes tener solidez con tu pareja, porque si no tienes esa solidez, va a ser un fracaso, porque fuera de un país no es fácil, amerita la unión de los dos, porque si no, entras en crisis de pareja y eso no ayuda. 3. Diversificación, hacer varios oficios de cualquier índole, lavar baños, platos, cuidar niños. Para ello la actitud que tengas es indispensable, ésta debe acompañar también al primer elemento. 4. Vida interior, este es un cuarto elemento que hay que considerar. Yo creo en la gente, que bueno que llovió, que hay sol, etc. Es una vida espiritual, hay que rescatarlo, enseñarlo, tu vida interior te salvará, tu manera de ver la vida. Es un *sine qua non* para la educación, la reinversión en el acto educativo es estar abierto a escuchar al muchacho, yo soy el palito y tú le vas a poner el puntito, ponle el punto sobre el palito y tengo la i. La experiencia marca la diferencia en base a lo vivido, ves los acontecimientos. El hecho de que tu clase se convierta en un acontecimiento es algo que te impacta, eso es un arte. Por eso se dice que el docente es un artista. Reinventarse, tener una carrera paralela, lo dijo Peter Drucker, “tú eres el mejor docente, debes aprender a tocar el piano”.

Esta acción educativa estuvo condicionada con la situación común que muchos jóvenes estudiantes y profesionales se plantean actualmente, específicamente con la emigración. Los cuatro elementos a los que hace referencia el SP, si bien es cierto, son enumerados como prerrequisito para la emigración; también es cierto, de alguna u otra manera, que permanecen no solo implícitos y explícitos en su praxis de vida académica, sino que deben ser considerados en cualquier acción docente, y más hoy, cuando se requiere repensar y replantear la praxis educativa.

Si se habla de continuidad, hay que reinventarse y diversificarse, el docente no debe quedarse en una sola posición y con un solo “conocimiento”. La actitud asertiva es una virtud que prevalece ante cualquier situación, ya sea crítica o buena, por cuanto es la capacidad que se tiene para hacerle frente a los desafíos que se planteen, esta actitud debe acompañar al resto de elementos que constituyen la personalidad del sujeto. La solidez familiar el otro elemento abordado, puede ser trasladado por asociación, a la fortalecida relación entre docente y estudiante. En la medida que se consolide una solidez en la interacción entre docente-alumno, habrá comunicación, habrá dialogo. De esta forma, evidenciamos en los relatos que lo fundamental es el tejido relacional entre el docente y el alumno. Así se fragua una relación armoniosa que ayuda a ponerse al lado del otro, a darle acogida, y acompañarlo.

El otro aspecto es la vida interior, si se tiene una actitud positiva, todo alrededor fluirá de esa manera, se aprovechará de todo lo acontecido para disfrutarlo. Ello ayudará tanto a uno mismo como persona, como a los otros dándole buena acogida y valorándolo como ser humano en toda su finitud. Un ejemplo de esto puede ser una de las anécdotas contadas por el SP:

SP. En plena clase ya iniciada por supuesto, se abre la puerta y entra un estudiante todo nervioso y apurado porque está llegando tarde. Lo veo y voy hacia él, le doy la mano y lo abrazo, éste responde al abrazo, pero comentando: “que calor hace profesor, estoy sudado”, lo hace como manera de disculpa, se siente apenado porque está sudado y, yo que soy considerado su fan, lo estoy abrazando así sudado (la ética del sufrimiento), yo le hablo: ¡yo no vi tu olor, yo no vi tu ropa sudada, yo no abracé tu ropa, yo te abracé a ti.!

El aprendizaje de esta anécdota también es un ejemplo de la empatía, que significa, que hay que librarse de los prejuicios, por lo general uno teoriza en vez de ponerse en el zapato del otro, o como dice Lévinas (1993) cara a cara, preguntándose ¿Cómo puedo estar a la altura del otro?, aunque sabiendo que nunca podré estar a su altura. ¿Cómo puedo ser feliz?, ¿Qué debo hacer? En el docente es una capacidad que necesita para proyectar su continua actitud reflexiva y, que incita a plantearse estas tres interrogantes.

Hay una anécdota que quiero compartir: En una oportunidad siendo estudiante del Doctorado entro al salón, ya la clase había iniciado, tuve que recorrer un trecho largo desde la puerta hasta las primeras sillas (el doble de lo largo de un salón de clase normal), lo que me pareció una eternidad. Caminaba a paso lento con dificultad por el peso del maletín y quizás por la carga emocional que traía. No veía a nadie, sólo veía la pantalla de un monitor, donde se dejaba ver una película, de repente, veo unos brazos extendidos hacia mí, no sé cómo llegué a él, me desplomé abrazada a él. Reaccioné por los aplausos que se oyeron en el recinto, este fue un acontecimiento que impactó, no sólo a mí, sino a los demás estudiantes que vivenciaron la escena. Fue como una terapia, la carga emocional desapareció.

Así como esta anécdota, hay muchas que contar, que, por espacio y dimensión en cuanto al volumen del trabajo, se obvian plasmarlas en este segmento, pero que han ayudado a la comprensión de la cotidianidad de praxis académica del SP.

La actuación del SP, se puede relacionar con la actuación de una Profesora colega que fue abordada cara a cara en España, cuando recién iniciaba mis estudios doctorales (ver anexo II). Para ella, hay que hacer énfasis en la formación docente, esta formación unida a la experiencia va a facilitarle una mejor actuación en el hecho educativo, no desde la teoría, sino desde la comprensión del estudiante como ser social. Ha unido su currículum (vida profesional) para esa tarea, como es la de comprender, entender, saber dar y recibir, entenderlo en todos sus ámbitos.

Otro aspecto interesante en ella es saberse conocer a ella misma desde la reflexión, para poder responder a las vicisitudes, hacer bien lo que hace, dice que lo mejor es queriendo hacerlo, esto se hace con ganas, disfruta las cosas que hace, recibe satisfacción. Lo descrito aquí, no es otra cosa, que vocación profesional, vocación docente, este es el punto de convergencia con la actuación del SP. Ambos entrañan una vocación inmanente en su accionar educativa y que, junto a su formación y experiencia, la han hecho partícipe de su cotidianidad de praxis de vida.

Conclusiones

Durante el análisis de los relatos surgieron 12 temas, cada uno con sus sinergias, los cuales se han expuesto explícitamente en este Capítulo IV. Para una mejor o fácil comprensión desde el punto de vista metodológico se sintetizaron en cuatro temas sin que hayan perdido el significado y sentido de “el todo”, es decir, del texto conformado por los relatos (Ver cuadros 1, 2, 3 y 4). Estos temas son: Cotidianidad de praxis educativa, vocación docente, formación profesional, experiencia y ética reflexiva. Identificados como: Evento inicial, eventos naturales explícitos, eventos emergentes y sinergias (*Taxonomía propia*). Considerándose la narración testimonial como evento inicial.

Se ha dicho en capítulos anteriores, que el objetivo orientador de esta investigación es comprender la cotidianidad de praxis de vida del docente universitario. Si fijamos la mirada a la cotidianidad de praxis de vida del docente, desde sus relatos, se evidencian horizontes sobre su formación, sobre la tarea de formar a otros con vocación profesional y sobre su experiencia vital. Manifestándose en ello, elementos característicos de un ser social, entendido éste, como un sistema de ideas, sentimientos, hábitos, valores y ética de toda una historia de vida que expresan el respeto tanto a el mismo como docente, como a sus estudiantes.

Se evidencia en la cotidianidad de praxis del docente, una vocación genuina, la cual va acompañada de su formación no sólo docente, sino como persona, cultivando una experiencia de igual manera genuina, permitiéndole trascender más allá de “una mera actividad educativa”. Para ello, no cabe duda, que lo primero que necesita él mismo es estar bien identificado con su dignidad humana, con la de los demás y su propia actividad docente.

En este contexto, todos los docentes debemos tener conocimiento de la cultura, valores, metas y proyectos en los que ha de educar, encarnados en su propia vida. Poseer un equilibrio cultural y una armónica preparación que además de profesional nos coloque en condición de persona culta y crítica, capaz de conversar y deliberar de cualquier disciplina en general y de la propia en particular y conflictos vinculándola con el hecho educativo y, por ende, con la vida de los estudiantes, este equilibrio y

preparación lo genera también la experiencia, y esta experiencia es crucial para el fin de la educación.

No se puede olvidar que la meta de la profesión docente es el servicio, es decir, la consecución de importantes fines sociales. Esto quiere decir que los profesionales de la docencia hemos de desarrollar el ejercicio profesional, no sólo desde el punto de vista moral, sino ético. La moral llega hasta “el me siento bien porque he cumplido, mientras que en la ética no hay un “hasta aquí”, sino un ¿Cómo puedo cumplir con el otro, ¿qué tienes que hacer para ayudar al otro, no hay un manual, ser ético, lo dice Mélich, “es no sentirse nunca lo suficientemente satisfecho”?

Ello implica obligatoriamente abordar la condición humana, por cuanto todo el fenómeno que es la educación tiene que ver con ésta desde el nacimiento hasta la muerte. En este contexto, la educación se da en una red de relaciones socioculturales que permean la condición humana de los más vulnerables y, más si se cuenta con una sociedad hoy en día donde las expectativas sobre un proyecto de vida sencillamente no existen, puesto que se vive bajo la presión de un autoritarismo político y de poder cargado de violencia, inseguridad y las carencias más primarias del ser humano, como son la alimentación, la salud y el respeto a los derechos humanos.

Por consiguiente, se consideran así, en esta tesis la vocación docente, la formación y la experiencia como eventos concluyentes y claves para la asociación de sinergias tanto implícitas como explícitas (capacidad crítica constructiva, deliberación, comunicación, diálogos, integridad, innovación, creatividad, motivación, disponibilidad, disposición, improvisación, empatía, afecto, amor, flexibilidad, ética, justicia, responsabilidad, confianza, humildad, respeto, voluntad de hacer, hacerlo bien, entusiasmo).

Estos elementos fueron develándose durante los discursos (relatos), ya explícitos, denominándose: sinergias, conformando así, una red de sinergias categorizada como la virtud y cuya indulgencia es la prudencia reflejada en una ética reflexiva, haciendo más posible enfrentar el trajinar de la cotidianidad de nuestra praxis de vida académica en cualquier circunstancia y momento.

Aclarando, que éstos no son considerados únicos, tampoco se estudian por separado. Se trató fue de hacerlos explícitos en la medida que se iban manifestando como eventos característicos de la cotidianidad de praxis educativa narrada por el SP y vivenciada por la propia investigadora.

A continuación, se presenta la matriz de eventos naturales de manera sintetizados correspondiéndose con sus características (sinergias) para una mejor comprensión desde el punto de vista metodológico.

Cuadro 1: Matriz de eventos naturales: Vocación docente

Evento inicial	Evento explícito	Evento emergente	Red de sinergias
<p>Narración testimonial. Relatos, testimonios, acontecimientos, vivencias en un contexto subyacente a la praxis educativa, donde se develan eventos que caracterizan la cotidianidad de praxis de vida educativa de un docente universitario.</p>	<p>Cotidianidad de praxis educativa, la acción que se desarrolla día a día en cualquier escenario, con uno o varios sujetos y/o grupos. <i>La cotidianidad es lo que acostumbra a hacer todos los días, sin pensar en el horario, en el día ni en el mes, ese día a día se suma en una totalidad del acto educativo que va hilvanando hilo tras hilo el cómo se desempeña, cómo hace su labor cotidiana, construyéndolo a través de su experiencia que lo va guiando en esa cotidianidad, conduciendo los elementos que cree conveniente de acuerdo a la situación, para llevar adelante el acto educativo de manera humana de sus estudiantes".</i> (SP).</p>	<p>Vocación docente, Es aquel llamado interno que siente el docente y que lo lleva a actuar ante cualquier hecho educativo de manera libre, espontáneo con amor y entusiasmo. <i>"La vocación está en primer lugar en, a mí me nace, a mí me surge, Pienso que es un elemento que viene como una semillita creciendo en cada uno de nosotros, me surge, esa vocación de educador, viendo cómo vivían mis profesores, que hacían, cómo se movían, cómo actuaban, cómo actuaban con los muchachos (...)"</i>.(SP)</p>	<p>Voluntad de hacer, hacerlo bien, disposición, empatía, humildad, respeto, convicción, responsabilidad, afecto, amor, empatía, diálogo, comunicación</p>

Cuadro 2: Matriz de eventos naturales: Formación profesional

Evento inicial	Evento explícito	Evento emergentes	Red de sinergias
<p>Narración testimonial. Relatos, testimonios, acontecimientos, vivencias en un contexto subyacente a la praxis educativa, donde se develan eventos que caracterizan la cotidianidad de praxis de vida educativa de un docente universitario.</p>	<p>Cotidianidad de praxis educativa, la acción que se desarrolla día a día en cualquier escenario, con uno o varios sujetos y/o grupos. <i>La cotidianidad es lo que acostumbra a hacer todos los días, sin pensar en el horario, en el día ni en el mes, ese día a día se suma en una totalidad del acto educativo que va hilvanando hilo tras hilo el cómo se desempeña, cómo hace su labor cotidiana, construyéndolo a través de su experiencia que lo va guiando en esa cotidianidad, conduciendo los elementos que cree conveniente de acuerdo a la situación, para llevar adelante el acto educativo de manera humana de sus estudiantes”.</i> (SP).</p>	<p>Formación profesional, formación integral, que además de incluir los elementos curriculares explícitos y tradicionales (competencias, habilidades y destrezas), incluye elementos de culturalidad, creencias, valores, ética que debe abordar con sabiduría ante cualquier eventualidad. “(...) <i>mi formación giró en torno a ser un docente completo y un docente completo significaba para la época saber tocar un instrumento musical, saber jugar un deporte específico, son elementos que te llevan a estar en contacto con el estudiante”.</i> SP.</p>	<p>Capacidad crítica constructiva, deliberación, comunicación, humildad, convicción, mente abierta, ética, diversidad, reinventarse, membresía responsabilidad, respeto, creatividad, amor, amistad, diálogo, solidaridad, reflexivo, crítico</p>

Cuadro 3: Matriz de eventos naturales: Experiencia

Evento inicial	Evento explícito	Eventos emergentes	Red de sinergias
<p>Narración testimonial. Relatos, testimonios, acontecimientos, vivencias en un contexto subyacente a la praxis educativa, donde se develan eventos que caracterizan la cotidianidad de praxis de vida educativa de un docente universitario.</p>	<p>Cotidianidad de praxis educativa, la acción que se desarrolla día a día en cualquier escenario, con uno o varios sujetos y/o grupos. <i>La cotidianidad es lo que acostumbra a hacer todos los días, sin pensar en el horario, en el día ni en el mes, ese día a día se suma en una totalidad del acto educativo que va hilvanando hilo tras hilo el cómo se desempeña, cómo hace su labor cotidiana, construyéndolo a través de su experiencia que lo va guiando en esa cotidianidad, conduciendo los elementos que cree conveniente de acuerdo a la situación, para llevar adelante el acto educativo de manera humana de sus estudiantes".</i> (SP).</p>	<p>Experiencia, vivencias que se han cultivado durante toda la trayectoria de vida académica, desde la niñez hasta los días actuales, en todas sus dimensiones: académicas, laborales, sociales, políticas, culturales, religiosas, artísticas que se exponen a través de la cotidianidad. <i>“La experiencia es docente, la experiencia enseña y la experiencia como enseñante te va diciendo ah, puedo hacer esto, puedo hacer lo otro, puedo hacer primero esto porque te va dando como una especie de guía, te va llenando ciertos tic que lo pones a tu favor para poder desarrollar mejor tu actividad”.</i> (SP).</p>	<p>Currículo oculto: formación, praxis, improvisación, creatividad, artístico, disponibilidad, empatía, afecto, membresía, diálogo, confianza, respeto, testimonio, vivencias, flexibilidad, reflexión, comunicación, cultura, historia, acompañamiento.</p>

Cuadro 4: Matriz de eventos naturales: Ética reflexiva

Evento inicial	Evento explícito	Eventos emergentes	Red de sinergias
<p>Narración testimonial. Relatos, testimonios, acontecimientos, vivencias en un contexto subyacente a la praxis educativa, donde se develan eventos que caracterizan la cotidianidad de praxis de vida educativa de un docente universitario.</p>	<p>Cotidianidad de praxis educativa, la acción que se desarrolla día a día en cualquier escenario, con uno o varios sujetos y/o grupos, utilizando cualquier estrategia tradicional. <i>La cotidianidad es lo que acostumbra a hacer todos los días, sin pensar en el horario, en el día ni en el mes, ese día a día se suma en una totalidad del acto educativo que va hilvanando hilo tras hilo el cómo se desempeña, como hace su labor cotidiana, construyéndolo a través de su experiencia que lo va guiando en esa cotidianidad, conduciendo los elementos que cree conveniente de acuerdo a la situación, para llevar adelante el acto educativo de manera humana de sus estudiantes”.</i> (SP).</p>	<p>Ética reflexiva, es la manera de actuar, de dar respuestas ante lo desconocido y de manera impredecible, atendiendo a la necesidad del otro. Es considerada como la actitud de la acción educativa.</p>	<p>Eventos naturales explícitos e implícitos característicos de la vocación, formación y experiencia, dando origen a la ética reflexiva: currículo oculto, formación, praxis, tutor, miembro de un grupo (membresía), voluntad de hacer, de hacerlo bien, disposición, compromiso, empatía, humildad, afecto, acogida, inclusión, reconocimiento, respeto, acompañamiento, responsabilidad, convicción, capacidad crítica constructiva, deliberación, comunicativo, mente abierta, dialoga, da testimonios, vivencias, diversidad, reinventarse, improvisación, disponibilidad, genera confianza, flexible, creativo, disponibilidad, profesionalismo, etc.</p>

CAPÍTULO V

LA ACCIÓN EDUCATIVA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO DESDE UNA NUEVA CONCEPCIÓN: ÉTICA REFLEXIVA

La nueva concepción de acción educativa que se plantea en esta Tesis, surge del diálogo y de la lógica dialéctica proveniente de la interacción entre el sujeto participativo y la investigadora, y de referentes filosóficos que se han ocupado de la educación como una acción social. Conduciéndonos al final a través del análisis e interpretación de los eventos (fenómenos) develados a la construcción de un nuevo conocimiento, haciendo posible pensar la educación como un acontecimiento ético-reflexivo.

Desde este planteamiento, en lo siguiente, se esboza un recorrido dialógico-dialéctico de la acción educativa desde una nueva perspectiva, donde la *ética reflexiva* asume una dimensión dignificante de la condición humana, propulsora del bien común.

Hemos visto a lo largo de esta experiencia investigativa, que el docente está, necesariamente constituido, por un compromiso y una responsabilidad vocacional en su praxis cotidiana. La toma de conciencia de la propia responsabilidad en relación con el estudiante y con la sociedad misma, lo ha llevado a realizar su acción educativa con entusiasmo, con amor, donde -relatado por él mismo- “imperla el llamado de educar al otro, contemplar que en la educación no hay un tiempo, un día, un momento... la educación es continua, y por eso, siempre estarán viendo al profesor, estarán viendo al maestro como el testimonio del pueblo, como el testimonio de la Universidad, como el testimonio de la plaza, como el testimonio en cuanto a comportamiento en cualquier situación”.

Ese llamado de educar al otro con amor, no puede ser otra cosa que vocación docente, la cual hemos definido como: el llamado interno que siente el docente y que

lo lleva a actuar ante cualquier circunstancia educativa, de manera libre, espontánea, reflexiva, ética, con amor, entusiasmo y humildad. De igual manera, la hemos caracterizado con las sinergias de: voluntad de hacer, hacerlo bien, estar siempre dispuesto, tener y generar empatía, actuar con amor, solidaridad y humildad poniéndose al lado del otro, con afecto, respeto, responsabilidad, honestidad y convicción.

Estas sinergias son aspectos que además de caracterizar a la vocación docente, la definen también como una virtud que, poniéndola en práctica con todas sus sinergias, dignifica, desde el punto de vista humano, el comportamiento del docente en su acción educativa, en beneficio del bien común; y esto es ética, por cuanto la vocación docente entendida así, es una cualidad que conlleva a una acción con un fin; es decir, no se trata necesariamente, que alguien se sienta llamado a la docencia desde la infancia, sino que ha de contar con una actitud ética y competencias determinadas para un ejercicio idóneo, expresado en un peculiar interés por la meta que la educación está llamada a consolidar.

En suma, estaríamos refiriéndonos a la vocación profesional como parte central de vida del SP, de la cual se siente orgulloso y la ejerce para él y para el otro, con voluntad de amor, tal como lo expresa Wanjiru (1999):

La vocación profesional implica la personalidad entera: la totalidad de la persona desde su interior, su alma es voluntad de amor, una dimensión de la voluntad que se refiere a la totalidad, de tal modo que amar, aquí, no es sólo amar para usar, sino amar en conjunto; amar la realidad existencial de algo. Es decir, amar algo por lo que es y en la medida en que es (pp. 212-213).

Por consiguiente, una acción educativa realizada con vocación, entraña el concepto de ética que se dirige hacia el bien del otro, poniendo como eje transversal la condición humana, contribuyendo a la configuración de la identidad como profesional, como docente que encauza la libertad de acción, anima a los estudiantes a descubrirse, promueve el desarrollo cultural y logra la integración social y la cohesión grupal. La política del bien común está fundamentada en la dignidad

humana y por ello, implica y exige necesariamente el reconocimiento de derechos fundamentales de la persona.

De este modo, se asocia la virtud y la vocación, y esto aplicado a la docencia como profesión, se expresa en el comportamiento ético, manifestado a través de UNA acción educativa del docente que se proyecta a la sociedad. En este sentido, la educación tiene el firme propósito de trabajar en beneficio del bien común, siendo este bien, el principio de toda acción social y, por ende, la significación de la educación. En este aspecto medular, la ética reflexiva asume una dimensión de concreción, tanto del bien común como del interés superior de dignificar la condición humana.

La vocación es uno de los principios de actuación que orientan nuestra vida personal y profesional, de esta forma, la ética, no sólo partir de racionalidades teóricas e idealistas, debe llegar a transformar la acción educativa. En otras palabras, si hay vocación, si se tienen los conocimientos correspondientes y si se reconoce la otredad -directamente o indirectamente- por la amistad, por la solidaridad, evidentemente hay un sólido compromiso docente. Desde esta perspectiva, la vocación y la ética en el docente constituyen la profesionalidad que, en vínculo con la formación, develan y constituyen la cotidianidad de praxis de vida del docente.

Esta cotidianidad se constata en el interés del SP, tanto por su profesión como por su formación, la cual, en sus propias palabras: "...giró en torno a ser un docente completo y un docente completo significaba para la época saber darle respuesta al estudiante (...), tener conciencia de lo que es la universalidad del ser humano". Su formación se ha consolidado desde esa perspectiva, haciendo hincapié en esa conciencia durante el desarrollo del currículum o su propia tarea educativa. Conciencia, compromiso y ética son los elementos que lo llevan no sólo a estar en contacto con los estudiantes, sino a conocerlos, acompañarlos en el proceso constructivo de sus saberes y de su personalidad.

Parafraseando a Wanjiru (2007), la formación profesional se considera un arte social, pues se asume que una de sus funciones ha de ser la de penetrar dentro de la intimidad del estudiante y desde allí abonar la construcción intelectual y personal. A

esta función se llega a través del diálogo, de ahí que el docente ha de formarse en la práctica, poniendo en ejercicio su capacidad de amor e interacción, ambas cualidades que van estrechamente unidas, se adquieren y perfeccionan incorporando el genuino interés por la condición humana, por un permanente ejercicio reflexivo y por un transitar todo recorrido desde la otredad que nos constituye.

Sobre la base de estas referencias, se asume formación profesional como la formación integral, que además de incluir los elementos curriculares explícitos y tradicionalistas (competencias, habilidades y destrezas pedagógicas) incluye elementos filosóficos, culturales, creencias, valores, actitudes y compromisos éticos que se deben manifestar, de manera reflexiva, ante cualquier desafío educativo y humano.

Esto significa que, además de la adquisición de cualquier conocimiento determinado, la formación del docente consiste en aprender a ayudar, a relacionarse con el otro, con sus estudiantes, lo cual constituye un arte social por excelencia. De este modo, se puede decir que el mayor crédito otorgado a un docente es afirmar que nos ayudó a conocer, comprender y crecer en relación a lo que sabemos, hacemos y, básicamente, a lo que somos.

La profesión docente es una actividad humana que tiene un fin en sí misma, reflejándose como una acción social cooperativa que concreta ideales intrínsecos que son relevantes y trascendentes: procurar el bien común y dignificar a la persona. El docente comparece ante sí y ante la sociedad como una personalidad, con el compromiso personal ante su labor, cuya ética ha hecho suyo ese deber humano que traspasa el mero cumplimiento del currículo, reglas, y que hace que esas reglas, tengan verdadera operatividad y sentido en la construcción axiológica de la persona. En esa reflexividad social de la dimensión ética, resultan a propósito los señalamientos de Durkheim (1966) quien plantea que toda acción social está mediada por: “El sistema de ideas, de sentimientos y de hábitos que expresan en nosotros, el grupo o los grupos diferentes de que formamos parte, tales son las creencias religiosas... las prácticas morales, las tradiciones nacionales o profesionales, las opiniones colectivas de” (p. 16).

En esta comparecencia, aparecen elementos éticos reflexivos que han permanecido implícitos en el currículo tradicional y que por su mismo tradicionalismo no se perciben, menos se examinan. Estos elementos se manifiestan cuando el docente le da la mano al estudiante, lo acompaña, lo guía y cuando lo oye dándole acogida. Este acto de acción del docente puede relacionarse con el currículo oculto, éste es otro evento develado en la praxis cotidiana del docente.

Acorde a nuestras vivencias, podemos afirmar que el currículo oculto está mediado por los valores, la ética, las costumbres, actitudes e intereses de los estudiantes y los docentes, aspectos que deben ser tenidos en cuenta en el diseño del currículo explícito, para que de esta forma se consoliden los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser.

En síntesis, ante los problemas develados en el Capítulo I (educación instrumental-academicista, funcional-utilitarista, descontextuada-individualista y deshumanizada-pragmatista) centrados en el descuido de esa legitimación necesaria de la condición humana, la formación docente definida aquí como una formación integral y como el propio SP la ha denominado “docente completo”, se torna en un requerimiento urgente y así, constituye una dimensión insustituible para expresar en términos artísticos, en términos de amor, de amistad, de solidaridad lo que las estrategias pedagógicas tradicionales no alcanzan a expresar, estableciendo lazos, relaciones e intercambios. Ello se evidencia en la importancia que se le da al estudiante desde el punto de vista humano y no sólo academicista, para lo cual es relevante tener, como bien lo dice el (SP) una militancia con la otredad.

Todo remite a dilucidar que, como ideal, el profesional de la docencia con vocación debe tener, además de conocimientos especializados de un saber concreto de contenidos científicos, humanísticos o pedagógicos, un conocimiento de la realidad del otro y de la suya misma, amor por su propia profesión y por el otro, así como humildad y respeto ante la dignidad de la persona.

En este contexto, la formación del docente se da en correspondencia con la vocación y se convierte en experiencia, coadyuvando a la construcción histórica y subjetiva de la acción social del docente la cual, según las características develadas,

fluyen a modo de sinergias en el acto educativo, tanto de manera explícita como implícita, dando respuestas a acontecimientos impredecibles y a desafíos fundamentalmente humanos.

En consecuencia, la experiencia es fundamental, porque es ésta y no las reglas, la que nos va marcando las pautas a seguir o no seguir, la que nos ayuda a reflexionar de manera deliberativa y consensuada acorde a lo que hemos vivenciado. La experiencia, parafraseando a Mélich (2010), nos sitúa frente a la noción de acontecimientos, esto es, de ruptura, de imprevisibilidad y de sorpresa. La experiencia no es algo que pueda controlarse, planificarse o programarse, por consiguiente, no se ajusta a normas o leyes, aunque se consolide en el trasiego reflexivo ante esas circunstancias que bordean nuestra acción. (p.130). Toda esta gama de experiencias, se cultivan en el tiempo y se manifiestan cuando las circunstancias precisan hacerlo. Es la experiencia, poniendo en práctica la vocación y la formación, la que nos ayuda a reflexionar, a dar respuestas inmediatas ante cualquier evento inesperado y a racionalizar la praxis para construir, con significatividad, la acción docente

En función de estas ideas, podemos definir la experiencia como: las vivencias que se han cultivado durante toda la trayectoria de vida, desde la niñez hasta los días actuales, en todas las dimensiones: académicas, laborales, sociales, políticas, culturales, religiosas, afectivas y espirituales.

Está implícito que el acto educativo se basa en una relación-comunicación entre los diferentes actores involucrados en este acto, primordialmente entre estudiante y docente, requiriendo la interacción comunicativa del sistema educativo con sus componentes, el lenguaje científico y el pedagógico, pero esta implicidad debe aflorar, debe develarse, mostrando el sentido y significación de los hechos.

La acción educativa es una acción social y, por tanto, una acción humana y ética, en donde la reflexión siempre está presente actuando de manera intuitiva valiéndose de elementos emocionales, creativos y racionales íntimamente interrelacionados. Ésta tiene unos sentidos y unas significaciones que no pueden dejarse de lado, menos comprenderse sólo mediante la razón, o la observación de nuestras acciones, ello va

más allá de un simple “hacer y observar”, es deliberar, es trascender a lo ético reflexivo para dar respuesta al acontecimiento, al llamado del otro.

Se entiende según Mélich (2010), que la relación más radical y originaria que se produce entre educador y educando en una situación educativa “es la relación ética que se traduce en acogida, no la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza. La relación ética de acogida es lo que define a la relación profesor-alumno como relación educativa”. (p.16). Siguiendo con Mélich (2010) “la ética posee una dimensión de consuelo, de acompañamiento, y cita a (Blumernberg.1992: p.128) “los seres humanos somos seres necesitados de consuelo”, y la ética es esta relación de acogida y de hospitalidad” (p. 124).

En esta relación educativa, hay una acción que -como bien lo señala Arendt- considera la actividad más alta, más humana, que tiene que ver con el discurso y la convivencia social y política. Una relación de acogida concebida como la relación docente-estudiante y dada sobre una estructura conformada por la familia, la comunidad, la política y demás instituciones y con dimensión social, exige respuestas, exige reflexión ante los desafíos, ante lo desconocido, el mundo se nos presenta como una pirámide, donde cada lado es un mundo, el mundo para mi es el que yo veo y quiero ver, el mundo del otro, es el que el percibe, el que él quiere que sea.

Desde este punto de vista, la relación docente-estudiante es compleja, porque ese mundo del otro es desconocido para él, y esa acogida que exclama el llamado del otro requiere que éste se ponga al lado del otro acompañándolo, pero ese acompañamiento no sólo es físico, ni intelectual, es un acompañamiento afectivo, es un acompañamiento de acogida, de compasión y esto, es ética y esta ética es la que necesitamos para abordar y desarrollar nuestra acción educativa.

Como lo diría Mélich (2010), la ética “es la repuesta que damos al otro que nos sale al encuentro, es un trato con el otro, con el que cohabito un mundo, sea o no como yo, sea o no humano, esté presente o ausente. La ética es la forma que cada ser humano tiene de encarar la demanda del otro en un espacio íntimo, de responder – singular e ineludiblemente de él y ante él” (p.96).

Se trata entonces, de asumir como constitutiva la inseguridad inherente a la condición humana, a la tensión entre la vida y el mundo, y más hoy, cuando estamos flotando en un mar de incertidumbre con respecto a la situación social, económica y política de nuestro País, para el cuál pareciese no haber respuestas determinantes, produciendo cada vez más tensión en el ámbito educativo y en la sociedad en general.

Partiendo de este razonamiento, la acción educativa que se plantea en esta Tesis y que tiene como soporte: la vocación docente, la formación y la experiencia, asume el reto de pensar la eventualidad y la contingencia como elementos constitutivos de las relaciones humanas, y con ello actuar y dar acogida al otro, dándole respuestas y acompañándolo en cada situación que así lo requiera aquí y ahora.

La manera de actuar y de dar respuestas ante lo desconocido de manera impredecible, es lo que hemos definido en esta tesis, como “ética reflexiva” y considerada como dimensión de la acción educativa, dicha consideración se debe a que la naturaleza de la educación es la ética.

Esta consideración la hemos tomado, por un lado, de Mélich (2010), quien dice que la ética es la esencia de la educación y por otro lado, por la experiencia como docente y por la vivencia de la cotidianidad de praxis de vida del docente, quien a través de sus relatos testimoniales nos sumergió en ella, develando así, fenómenos de interés para con la condición humana, y siendo, que el interés de la ética es el ser humano, donde lo humano, con todo lo que ello supone, reclama su espacio vital, nos apegamos a este pensamiento, es decir, a la ética reflexiva.

Así pues, la cotidianidad de la praxis de vida del docente vislumbra el camino para posicionarse de la ética reflexiva en toda su finitud, y de la que se precisa en adelante hacer referencia. En este orden de ideas, nos permitimos configurar algunos aspectos esenciales de la ética reflexiva que ayude al docente y al estudiante en su trajinar por la educación con una visión donde el otro sea el centro de su acción cotidiana.

Se requiere por consiguiente de una filosofía ética reflexiva como la planteada por Nabert, que rompa con los cánones reglamentarios, con los imperativos morales a los que estamos acostumbrados a obedecer, -Nabert plantea que los imperativos morales, el orden del deber en general son un momento de la historia en la que la ética debe

deducir y fijar la significación- una ética responsiva como la de Waldenfels, cuyo punto central es la llamada, demanda o exigencia del otro y la respuesta. Una ética de la amistad como la de Aristóteles que demanda compasión por el amigo, la ética de la compasión de Mélich, cuya esencia es el consuelo y acompañamiento del otro, la ética (sujeto ético) de Ricoeur a través de la identidad narrativa, capaz de fundamentar la ética y hacer frente a los desafíos modernos y postmodernos, así como a las urgencias de la propia realidad.

El fin de estas éticas es el mismo, el del afecto, el de acompañamiento, el de la alteridad, el de dar acogida. Duch (1997) dice que: “la calidad de acogida que se le procura al individuo resulta determinante para su construcción como persona, su agregación en un cuerpo social y su capacidad de vivir la realidad como parte integrante de ella”.

Desde el punto de vista filosófico ético reflexivo del cual se ha venido hablando en epígrafes anteriores, se presenta la ética como una actitud de la acción educativa, asumiendo esta última, una nueva dimensión de carácter ético-reflexivo para dar respuesta en cualquier momento o situación en beneficio de un bien común. Una acción educativa de carácter ético reflexivo nace en cualquier momento o situación, un nacimiento que como bien lo plantea Arendt (1999) trae novedades, fluyendo desde la propia vida en beneficio de esta misma. Toda situación es única, le corresponde a la ética dar respuesta a ese nacimiento, a ese acontecimiento por cuanto no es regida por normas y reglas.

Se abre así, el camino a una nueva manera de ver y de accionar la educación, dándole cabida a la ética de acogida, a la ética de la compasión, a la ética responsiva, en suma, a la ética de la reflexión, una ética que reivindique lo humano como sujeto reflexivo, actuante, creador y constructor de su vida individual y social frente a la educación de la tecnocracia instrumental que lo margina como persona.

Una ética reflexiva sólo puede constituirse en el juicio crítico que cada sujeto o docente formule con respecto a la situación del momento, tomando en cuenta la complejidad de la vida moral, en sí, es la toma de decisiones prudentes y responsables. Esta reflexión debe estar cimentada en un proceso social y afectivo, de

tal manera que contribuya al desarrollo de una acción educativa, una acción educativa que tome en cuenta tanto la diversidad humana como la diversidad social, una acción educativa que ayude a develar la femomenocidad de la sociedad, que ayude no sólo al estudiante, sino también al docente a identificarse con su contexto.

La experiencia, los hallazgos y los referentes filosóficos precedentes nos dicen que la puesta en práctica de una actitud ética reflexiva en la cotidianidad educativa aborda la esencia del ser humano, por cuanto permite observar e interpretar la realidad desde diferentes ángulos con sus respectivos aportes y riquezas, donde cada ángulo incluye un dialogo consensuado reflexivo entre todos los afectados, la universidad, la familia, la sociedad y demás instituciones sociales por sus consecuencias y efectos.

Precisado los aspectos esenciales de una ética reflexiva y su correspondencia con la vocación, la formación y la experiencia, podemos referirnos a la acción educativa desde una nueva concepción (ética reflexiva), como la acción desarrollada desde la finitud de la condición humana, capaz de responder coherentemente al otro, a los retos y necesidades existenciales del tiempo que nos ha tocado vivir y que estamos viviendo, implicando el acceso a la realidad de este otro y a la nuestra con base a la experiencia y vivencias sin reduccionismo de la misma, introduciendo elementos concretos sin renunciar a la universalidad, que velen por la condición humana y en busca del bien común.

Desde esta nueva concepción, el sentido de la acción educativa va más allá de una mera actividad, es una acción que se construye a diario en los espacios sociales, históricos y políticos, siendo estos espacios el mundo de vida cotidiana y que Schutz interpretaría como: “El mundo del ejecutar diario en el que nace cada uno de nosotros, dentro de cuyos límites se desenvuelve nuestra existencia y que sólo trascendemos completamente al morir” -citado por Brígido (2006: p.40).

Cuando hablamos del sentido de la acción educativa nos referimos al significado, valor, orientación y finalidad que consideramos tiene la educación para la vida y la sociedad, en fin, para proveer el bien común, siendo que este bien es el principio de toda acción social y, la educación es una acción social, por consiguiente, este mundo

interpretado por Schütz (ob. Cit.) es la escena de la acción social, donde entraríamos en mutua relación, tratando de entendernos unos con otros, así como consigo mismos y donde la dimensión ética reflexiva se accionaría como guía de esta interrelación.

Una acción educativa como la definida anteriormente, está centrada en la exigencia del Ser social, traspasando los límites habituales de la práctica educativa tradicional, para conectar con la condición humana y el bien común, otorgándole significación al ser humano, dignificándolo, considerándolo un fin en sí, un valor absoluto.

Esta nueva definición de acción educativa constata la dialéctica entre la práctica educativa tradicional abocada a adquirir un trabajo generador de conocimiento y la acción educativa ética reflexiva abocada a dignificar la condición humana en beneficio a la sociedad en general.

En consecuencia, la acción educativa que se presenta aquí en esta Tesis, es diferente a la práctica educativa tradicional porque su actividad no es exclusivamente regular la acción del docente u ofrecer estrategias para la adquisición de conocimientos predeterminados como forma de evitar o resolver problemas, sino reflexionar sobre el hecho educativo, sobre nuestra acción educativa, de la cual somos responsables y que requiere de una función experiencial, pedagógica- constructiva y deliberativa relacionada con la ética.

También es diferente, porque no sólo ayuda a la reflexión del ser humano, sino que hace posible el desarrollo integral de las personas, el docente universitario desde su cotidianidad de praxis educativa cultivada por la vocación, formación y experiencia humana contribuirá a la transformación del Ser de sus estudiantes, haciendo posible, no sólo que sus estudiantes descubran su verdadero Ser, sino, él también. Ambos actuarán tan naturales, tanto y como la realidad se los exija, adaptándose a las eventualidades posibles, sin perder el norte de la moral y del bien común.

La ética reflexiva frente al pensamiento tradicional implica la inmersión consciente del docente en el mundo de su experiencia; supone una reflexión crítica y

una propuesta que orienta la acción educativa de nuestros días, presentándose así, como el aporte a la acción educativa contemporánea.

Se trata entonces, de reconstruir la acción educativa con una dimensión ética reflexiva contra la práctica educativa tradicional tecno-instrumental argumentada por textos teóricos, incorporando lo ético-reflexivo como una actitud para dignificar el acto educativo desde el punto de vista humano, donde los docentes actuarán en su mundo de vida como prácticos reflexivos, desarrollando procesos de reflexión sobre la acción educativa y abrir así, la posibilidad de convertirse, no sólo en pedagogos e investigadores de aula, sino, en mentores, amigos, miembros de grupos y en promotores de la acción social.

Desde este punto de vista, la tesis que se desarrolla aquí no sólo es con el fin de presentar la acción educativa ética reflexiva como estrategia pedagógica para lograr una mejor relación entre docente y estudiante, es más que eso, es una reflexión acerca del sentido de la acción educativa, reflexión no sólo de parte del docente y del estudiante sino, de la Universidad, del Estado y de la Sociedad (familias, instituciones).

La responsabilidad es de todos, porque si bien, el fin de la educación es proveer el bien común, este bien común se refiere a la totalidad de los factores sociales, políticos, económicos y culturales que benefician a toda la sociedad. En consecuencia, la responsabilidad no es sólo del docente, del estudiante, ni de la universidad, es también del Estado, siendo este último el principal gestor en velar por la sociedad.

Quedaría de parte del Estado no sólo fijar políticas -que al final por no decir siempre se convierten en una utopía-, sino constituir exigencias ético-políticas que permitan el análisis reflexivo de la realidad social, contemplando los hechos sociales, la acción social, el desarrollo a escala humana, las necesidades humanas, articulando con la moral pública, los derechos humanos, la democracia, la ciudadanía y los derechos constitucionales del hombre y la mujer, siendo uno de estos derechos; la educación.

En fin, es facilitar a las universidades y a las demás instituciones los medios para que las políticas se cumplan de manera satisfactoria en beneficio de la sociedad en general, entendiendo que la diversidad de situaciones se puede presentar y afectar de manera específica y/o diferente a una institución en particular, a una persona u otra, por lo que hay que estar atento a la generalización.

En este mismo contexto, las universidades deben abocarse a desarrollar políticas diferentes a las destinadas a “aumentar la calidad de la educación”, entendida como cantidad y no como cualidad en sí misma. Se encargarán de educar a buenos ciudadanos y a buenos profesionales, quienes además aprovechando sus experiencias sabrán utilizar sus praxis para ponerlas al servicio de buenos fines, haciéndose responsables de los medios y de las consecuencias de sus acciones para con la sociedad en general.

Claro, en momentos como los que estamos viviendo, pudiéramos pensar que es una utopía esperar que el Estado haga algo al respecto, sin embargo, queda de parte nuestra, exigir esos derechos y pronunciarnos con hechos, con nuestras acciones, asumiendo nuestras responsabilidades, nuestros compromisos como docentes y estudiantes que somos, con vocación profesional y con convicción, con miras a dignificar la educación desde el punto de vista humano en pro del bien común, dando respuestas al llamado de la sociedad.

Y es, que, si hablamos de utopía con respecto a las políticas, no nos queda de otra que recurrir a lo humano, este recurso, aunque es el más vulnerable de la vida de las personas, es el más genuino por su valor absoluto. Por consiguiente, trabajar la educación desde esta perspectiva humana, es expresar el valor y la trascendencia de toda persona, esto es pensar en la dignidad humana y esto es, trabajar la ética.

En consecuencia, la acción educativa ha de estar inspirada por el respeto a la dignidad de todas las personas, de aquí, por ejemplo, que no podamos entender dicha acción educativa sin el reconocimiento del otro como legítimo sin la aparición y el desarrollo de procesos de solidaridad, afectivos y amorosos que son al mismo tiempo dialógicos, interactivos y éticos.

Quienes ingresamos a la profesión docente, debemos comprometernos a proporcionar el bien a la sociedad, para ello hemos sido formados y tenemos que seguir formándonos y formar a los otros que nos siguen, para trabajar por una acción educativa que se fundamente en una concepción ética reflexiva, donde prevalezca la dignidad humana y el bienestar social que hace posible el desarrollo integral de las personas, permitiéndoles acceder sin obstáculos a quienes humanamente la trabajen.

Porque sólo desde ahí, desde el punto de vista humano, será posible dar soluciones a los problemas de la educación y por ende a cumplir con su esencia y con nuestra tarea, como es, la de educar, y educar no sólo es instruir, es ayudar a los estudiantes en su desarrollo humano, con todo lo que ello supone. Echevarría (1996) incide en esta idea cuando afirman que:

Cada vez más se acepta que en la actividad universitaria se debe implicar a la persona en su conjunto, de modo que el paso de las personas por las instituciones de educación superior suponga una experiencia de crecimiento, no sólo intelectual, sino también social, personal y moral. (p.207).

Se trata entonces en lo particular, de que tanto el docente como el estudiante asumamos una responsabilidad especial para con nosotros mismo y para con los demás, reflexionemos, nos reconozcamos entre sí, y hagamos lo que queramos hacer para dignificarnos. Aquí es importante el “Yo te conozco, tú me conoces”, estaríamos valorándonos como seres humanos que somos y merecemos se nos considere como tal, así, dignificaríamos la condición humana que hoy más que nunca se ha denigrado. De aquí, que la dignidad se constituya en principio de orden ético, que inspire toda acción humana y la acción educativa es una acción humana.

Ya para finalizar, por cuanto en la acción educativa vivenciada y aquí planteada surge la vocación, la formación y la experiencia docente como eventos concluyentes y claves para la asociación de sinergias tanto implícitas como explícitas generadoras de la nueva dimensión de acción educativa, como es, la ética reflexiva, consideramos que en todo hecho educativo los docentes universitarios debemos cultivar y poner de manifiesto estos tres eventos a través del discurso práctico-reflexivo, ello nos hará

más posible afrontar y dar respuestas al camino incierto por donde transita nuestra cotidianidad de praxis de vida educativa.

Entendiéndose esta cotidianidad como el acontecer día a día de la acción docente. En la medida que cultivemos la vocación, profesión y experiencia poniendo en práctica los ejes transversales: condición humana y bien común, nuestra actuación será ética reflexiva, pudiendo afrontar conjuntamente con los estudiantes y demás actores involucrados en el acto educativo los acontecimientos que se nos presenten de la mejor manera plausible.

Ya no se nos verá como el docente del aula transmisor de conocimientos repetidos, por el contrario, se nos verá como el docente amigo, compañero, mentor, conciliador, solidario, comunicador, narrativo, etc. Y aún jubilado, se nos verá en los pasillos, auditorios escuchando, apoyando a los estudiantes y a colegas con destellos de genialidad.

De esta manera se presenta esta Tesis Doctoral como una herramienta de trabajo y con un abanico de líneas abiertas al desarrollo de la investigación y a la discusión de la acción educativa desde una nueva concepción: Ética reflexiva que coadyuve a promover la reflexión en los docentes de educación universitaria acerca del sentido del hecho educativo del cual son responsables y que requiere de una acción más humanizada donde la vivencia se transforme en experiencia, la experiencia en conocimiento y el conocimiento en sabiduría.

“La sabiduría no es un producto de la escolarización, sino de un intento a lo largo de la vida de adquirirlo” Albert Einstein.

REFERENCIAS

- Arendt, H. (1999): La condición humana, trad. Ramón Gil Novales. Barcelona, Paidós, 1958, p. 21. Disponible Biografía de Hannah Arendt. http://es.wikipedia.org/wiki/Hannah_Arendt. Consulta: [2014, junio, 5].
- Arendt, H. (1996): «La crisis de la educación», en ídem, Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, trad. Ana Poljak. Barcelona, Península, pp.185-208. Línea. Disponible Biografía de Hannah Arendt. http://es.wikipedia.org/wiki/Hannah_Arendt. Consulta: [2014, junio, 5]
- Bardina, Joan (1906). Els manaments del bon mestre. Disponible. Consulta: [2014, Septiembre, 15].
- Bertaux, Daniel, L (1986). Imagination Methodologique, Revista Internacional de Sociología, vol. 44, fascículo 3, julio-septiembre, Madrid. Documento en línea. Disponible: <http://books.google.co.ve> . Consulta: [2013, abril, 4].
- Bertaux, Daniel, L (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Revista Internacional de Sociología, vol. 29, marzo 1999. Santiago de Chile. Documento en línea. Disponible: <http://books.google.co.ve> . Consulta: [2013, abril, 4].
- Brigido, Ana María (2006). Sociología de la educación: Temas y perspectivas fundamentales. 1ra ed. Córdoba: Brujas. Argentina.
- Bruner, J. (1990). La Educación, Puerta de la Cultura. Madrid: Visor. Pág. 25
- Clavel, J., Moratalla, D. y Ochaíta, J. (1998). Lecturas de Paul Ricoeur. Comillas, Madrid. Disponible: <https://books.google.co.ve/jeannabertbiografia>. Consultado: [2018, abril, 10].
- Domingo, B. Tomás. (2013). Bioética narrativa. Escolar y Mayo Editores S.L. Madrid.
- Duch, Ll. (1997). La educación y la crisis de la modernidad, Barcelona, Paidós, p. 70. Consulta: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5403194>.
- Echevarría, B., Figuera, P. y Gallego, S. (1996). La orientación universitaria. De sueño a la realidad. Revista de orientación y psicopedagogía, 7 (12).
- Einstein, Albert (1929). Entrevista publicada por prensa escrita Periódico (1929). Documento en línea. Disponible: <http://books.google.co.ve> . Consulta: [2015, abril, 4]

- Elliott, J. (1993). Cambio Educativo desde la Investigación-Acción. Madrid: Morata. Artículo disponible: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm> [Fecha de consulta 02/03/15].
- Ferrarotti, Franco. (1981). Historia e Historias de vida. Traducción: Moreno Alejandro. Colección Convivium Minor, N° 5. Caracas.
- Gadamer, H. (1993). Verdad y método. Quinta edición Ediciones Sígueme – Salamanca.
- García, Hoz, V. (1979). La calidad de la educación. Ed. Rialp, Madrid. Documento en línea. Disponible: <http://books.google.co.ve> . Consulta: [2014, abril, 4].
- García-Cabrero y Reyes (2008). Revista electrónica investigación educativa. REDIE vol.10 spe. Ensenada ene. 2008. Disponible: [r/monitor/nro4/dossier1.htm](http://www.me.gov.ar/monitor/nro4/dossier1.htm). Consulta [02/03/15].
- Guardián-Fernández, Alicia. (2007). El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa. Colección: Investigación y desarrollo. Educativo Regional (IDER). San José Costa Rica.
- Kemmis Stephen, (1987), La teoría de la práctica educativa. Documento en línea. Disponible: <https://www.amazon.es/Enabling-Praxis-Challenges-Education.../dp/9087902530>
- Martínez, M. Miguel (2007). *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. Editorial TRILLAS. Venezuela.
- Mélich, Joan-Carles, Boixader Agnés y otros (2010). Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación. 1ra. Edición. Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L. Barcelona, España.
- Mélich, Joan-Carles (2010). Ética de la compasión. 1ra. Edición. Herder Editorial, S.L., Barcelona, España.
- Morín, E. (2000). La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Barcelona: Edit. Seix Barral. Los Tres Mundos.
- Nabert, Jan. (1957). “La filosofía reflexiva”. Enciclopedia française: Philosophie, Religión, Vol. XIX, París, 1957. Larousse, pag. 19, 06, 1CI. 213). Disponible: Consulta [02/03/18].
- Pérez y otros (1999). Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica. Ediciones: Akal, S.A. España.
- Pérez, M. (2010). La ética profesional en la formación universitaria. Tesis Doctoral publicada. Universidad Carlos III de Madrid. 2013, junio, 14].

- Ricoeur, Paul. (1979). La función narrativa. estudios teológicos y religiosos. 54
- Ricoeur, Paul. (1987). Tiempo y narración, Tomo I y II. Madrid, Cristiandad.
- Schon (1983). Reflexión de la práctica educativa. Londre, Temple Smith. Disponible: Consulta [02/03/15]. Consulta [02/03/15].
- Shutz, Alfred (2008). El problema de la realidad social. 2da ed., 2da reimp- Buenos Aires: Amorrortu.
- Thompson, Paul (1988). La voz del pasado. Historia oral. Edicions Alfons El MAGNÁNIM. España-Valencia.
- Torres, S. Jurjo. (2005): El currículum oculto. Octava edición. Ediciones Morata. Madrid.
- Waldenfels Bernhard (1997) La ética responsiva entre la respuesta y la responsabilidad. Revista de filosofía Nro 14 1997, 17-26. Línea. Disponible: revista.um.es/daimon/article/download_: Consulta: [2018, mayo, 5]
- Wanjiru Gichure, Christine (1999). La Ética de la profesión Docente. Estudio Introductorio a la deontología de la educación. 2da. Edición. Ediciones Universidad de Navarra, S. A. Pamplona, España.
- Zavala, A. (2002). La práctica educativa, cómo enseñar. Barcelona: Grao. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php>

ANEXO I: Cronograma de entrevistas/Consentimiento informado

Valencia, 27 de octubre de 2014

Dr. XX (Sujeto Participante)
Ciudad.

Estimado Profesor, el presente es para comunicarle, que he diseñado un cronograma de citas para las entrevistas inherentes al trabajo de investigación que estoy realizando y, del cual ya hemos hablado personalmente. Considerando para ello, dos procesos: El proceso de interacción y el proceso técnico.

Procesos de interacción. Concertación de cita para el primer encuentro: Especificando fecha, hora, lugar, objetivo y duración. Seleccionar el lugar más adecuado para las entrevistas. Programar en conjunto, el número de entrevistas.

Procesos técnicos. Realización de entrevistas: Preguntas generales de identificación del entrevistado, Contexto de trabajo, Formación, interés y vocación por la profesión, Vinculación con el contexto universitario: Interno y externo, praxis educativa, enseñanza, área investigativa, niveles de trabajo...etc.

Este cronograma está sujeto a modificación y a consideraciones de parte suya si así lo requiriese. También a la información que vaya surgiendo y que amerite más tiempo o menos.

CRONOGRAMA TENTATIVO

CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR		OBSERVACIONES	FECHA	HORA	LUGAR
CONTEXTO DE TRABAJO		NO SE REALIZÓ	4-11-2014	3: 00 PM - 4:00	UC
FORMACIÓN		NO SE REALIZÓ	4-11-2014	3:00 - 4:00 PM	UC
PREPARACIÓN		NO SE REALIZÓ	7-11-2014	1.00 A 2:00 PM	UC
INTERÉS POR LA PROFESIÓN		NO SE REALIZÓ	11-11-2014	1:00 - 2:00 PM	UC
PRAXIS EDUCATIVA		NO SE REALIZÓ	14-11-2014	3:00- 4:00 PM	UC
CRONOGRAMA MODIFICADO					
1ra Entrevista	Cotidianidad de praxis de vida educativa		21-12-2015	9.00 am	Parque Peñalver
2da Entrevista					
Dialogo vía móvil	Experiencia de la acción educativa		23-01-2015	8:00 pm	Virtual

Atentamente: Flor Bell